

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CAROLINE CALDAS LEMONS

DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO SOBRE CULTURAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
(CAXIAS DO SUL – 1988-2013)

CAXIAS DO SUL

2015

CAROLINE CALDAS LEMONS

**DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO SOBRE CULTURAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
(CAXIAS DO SUL – 1988-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

L557d Lemons, Caroline Caldas, 1984-
Do direito à educação ao direito à aprendizagem : um estudo sobre
culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013) /
Caroline Caldas Lemons. – 2015.
197 f. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela.

1. Educação - Caxias do Sul (RS). 2. Educadores. 3. Aprendizagem.
4. Política pública. 5. Direito à educação. 6. História da educação. I.
Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Caxias do Sul (RS)	37(816.5)
2. Educadores	37.011.3-051
3. Aprendizagem	37.013
4. Política pública	304.4
5. Direito à educação	37.014.1
6. História da educação	37(091)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**“DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO SOBRE CULTURAS DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA (CAXIAS DO SUL – 1988-2013)”**

Caroline Caldas Lemons

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 24 de novembro de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Tristan McCowan (Un. de Londres)

Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGTE 029/0089530

DEDICATÓRIA

*Aos professores que aprendem
que reconhecer o direito à educação
é um dever de todos.*

*Aos alunos que ensinam
que a educação é feita com
amor e humildade.*

AGRADECIMENTOS¹

Agradeço a Deus pela vida e por todos os planos que foram traçados para mim e que tenho podido concretizar com amor, dedicação, fé e entusiasmo.

Ao meu querido e afetuoso marido, Marco Aurélio, a quem eu amo todos os dias, e que sem medir esforços tratou de me trazer a calma nos momentos turbulentos, me amou em todas as horas e foi fiel incentivador dessa caminhada que há muito tempo havia escolhido e sonhado. Teu rosto iluminado e orgulhoso a me ver em ação pela educação me encoraja.

À minha família, pais Lantier e Claudia e minhas irmãs Nídia e Juliane pelo carinho, pela aposta e por todos os esforços que fazem para me auxiliar na realização deste sonho. Esse amor alimenta a minha alma e me garante que tudo é possível, mesmo quando insisto em não acreditar em mim mesma.

Ao meu novo (e velho pai), Estelito, por estar pronto para ouvir sobre as minhas buscas e me incentivar verdadeiramente, nutrindo nossas conversas com atenção e carinho. Tua vida demonstra que os obstáculos podem ser impulsos para mudança quando assim se deseja.

À minha mais que querida orientadora, professora Nilda Stecanela, por ser essa pessoa humilde, amorosa e dedicada ao que faz, que jamais mediu esforços e gentilezas para atender as minhas necessidades e que, acima de tudo, sempre esteve pronta para oferecer uma palavra de afeto e conforto nos momentos de insegurança. Não há nada que supere o forte laço que aprendi a ter contigo, te admirando como professora, pesquisadora e ser humano. Tens o dom de semear a tranquilidade e a leveza em quem está ao teu lado. Só posso desejar que esse laço nunca se desfaça.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela amizade, respeito e seriedade na orientação de seus mestrandos e, especialmente, à professora Terciane Luchese, a quem passei a admirar cotidianamente pela postura e humildade com que trata a todos.

Aos queridos amigos e colegas de profissão, do espaço escolar ou acadêmico, pelo carinho e incentivo ao longo desta trajetória, em especial Taís

¹ Excepcionalmente para compor os agradecimentos desta dissertação optou-se por escrever na primeira pessoa do singular.

Griffante, Patrícia Bisinella, Adriana Gecchelin e Ivone Marin, pois sem o apoio e a amizade de vocês tudo teria sido mais difícil.

À amizade especial, o afeto e a escuta carinhosa da Giliane Barbosa e da Janaína Cruz. Tuas companhias alegres e de troca me trouxeram leveza.

À inspiradora dessa caminhada em prol da educação, professora Lorena Bachi Steffli, pessoa excepcional que tive a oportunidade de conhecer e pela qual fui marcada de forma contundente, tamanha a sua sensibilidade em me mostrar toda a “boniteza” da educação de que fala Freire, sabendo me acolher com o seu brilho nos olhos e me incentivar desde nosso primeiro encontro. Tenhas certeza de que nada disso seria possível sem o teu olhar. Teu merecimento é maior do que possa imaginar e do que eu possa agradecer.

Com especial carinho à Alice Araújo, grande amiga, por tudo de bom que faz em minha vida, pela crença desenfreada de que posso tudo, de que estou no meu lugar e de que tudo está certo. Tuas palavras e carinho sempre me preenchem e não tenho dúvidas de que és um dos anjos que Deus colocou em minha vida para me trazer alegrias.

Aos professores colaboradores da pesquisa, em especial às professoras que aceitaram o convite para a participação no debate do Grupo Focal. Suas narrativas deram fôlego para os entrelaces com as políticas educacionais e as ideias pedagógicas.

Por fim, agradeço aos queridos alunos e alunas com os quais tenho a satisfação de dividir minhas manhãs, meus sonhos e esperanças, a possibilidade de aprender e ensinar, de dar afeto e receber, de reconhecer e ser reconhecida e, mais do que isso, de encantar-me com as possibilidades da Educação. Sou grata a cada um de vocês pelo privilégio de me constituir professora dia após dia.

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo
e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.*

*Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar
as coisas, de vê-las como realmente são...*

Clarice Lispector

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo geral considerar quais as concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem perpassam as narrativas e as práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de forma a identificar como se relacionam com o que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988, bem como que culturas de intervenção pedagógica são vivenciadas para a sua efetivação. O *problema* de pesquisa se justifica pela crescente proliferação de políticas públicas educacionais voltadas à oferta da garantia jurídica ao direito universal à educação e as incipientes ou invisíveis considerações práticas acerca do reconhecimento desse direito no âmbito escolar. O referencial teórico que sustenta a análise e a interpretação dos dados empíricos está alicerçado nas contribuições teórico-metodológicas de autores filiados à História da Educação e às Políticas Educacionais em interlocução com a produção do conhecimento atinente à Filosofia da Educação. Dentre estes, no auxílio à reflexão teórica dos conceitos diretamente envolvidos na pesquisa, se destacam Bobbio (1992), Reale (2002), Honneth (2003), Julia (2001), Viñao-Frago (1995), Benito (2008), Certeau (1985 e 1994), Chartier (1991), Vidal (2003, 2005 e 2010), Freire (2013) e Vigotskii (2001); no entendimento do contexto da pesquisa Paiva (1973), Germano (1979), Cardoso (2008), Casimiro (2011), Cury (2011), Horta (2011), Machado (2011) e Sanfelice (2011); e na orientação quanto aos procedimentos metodológicos Faria Filho (1998), Bacellar (2005), Botía (2002), Galvão (2005), Gomes e Barbosa (1999), Neto (2002), Gomes (2005) e Moraes (2007). Por se tratar de uma abordagem qualitativa, a postura de investigação que esta dissertação acolhe agrega procedimentos comuns na pesquisa em História da Educação, dentre os quais narrativas escritas, oriundas de instrumentos semiestruturados e autoaplicados e narrativas orais, advindas da prática de Grupo Focal; ambas agregadas da análise documental e da análise textual discursiva. A construção do *corpus empírico* da pesquisa foi possível através da colaboração dos professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. As conclusões do estudo apontam que mesmo havendo muito para ser feito, os professores avançam gradualmente no reconhecimento do direito à aprendizagem implícito no direito à educação e adotam práticas de mediação que convergem para uma maior horizontalidade e estima social. Além disso, os entrelaçamentos das políticas educacionais com as ideias pedagógicas e as narrativas docentes confirmam a existência de culturas de intervenção pedagógica – práticas pedagógicas com a intenção de intervir e favorecer os processos de aprendizagem que ocorrem nos espaços formais de educação e alongam-se temporalmente – em favor da aprendizagem. O material empírico, em diálogo com o referencial teórico do estudo, possibilitou identificar as seguintes categorias de intervenção pedagógica: a) de reprodução; b) de recomendação; c) de disciplina; d) de outorga/transferência; e) de emancipação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Direito Subjetivo. Teoria do Reconhecimento. Educação Escolar. Culturas de Intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation has the objective to consider what are the concepts of right to education and right to learn that guide the narrative and the practices of the teachers in the educational system of Caxias do Sul. It aims to identify how they relate to what is envisaged in the Brazilian Constitution and in the educational policies enacted since 1988, as well to identify the kind of pedagogical intervention that are been experienced for its effectiveness. The research is justified by the growing proliferation of educational policies aimed at offering legal guarantee to the universal right to education and the incipient or invisible practical considerations on the recognition of this right in the school setting. The theoretical framework that supports the analysis and interpretation of the empirical data is grounded in theoretical and methodological contributions of authors affiliated with the History of Education and the Educational Policy in dialogue with the production of knowledge pertaining to the Philosophy of Education. Among these, helping the theoretical reflection of the concepts directly involved in the research, we point out Bobbio (1992), Reale (2002), Honneth (2003), Julia (2001), Viñao-Frago (1995), Benito (2008), Certeau (1985 e 1994), Chartier (1991), Vidal (2003, 2005 e 2010), Freire (2013) e Vigotskii (2001); on the understanding of the research context Paiva (1973), Germano (1979), Cardoso (2008), Casimiro (2011), Cury (2011), Horta (2011), Machado (2011) e Sanfelice (2011); and for guidance on methodological procedures Faria Filho (1998), Bacellar (2005), Botía (2002), Galvão (2005), Gomes e Barbosa (1999), Neto (2002), Gomes (2005) e Moraes (2007). Due to the fact that it is a qualitative approach, the research method that this dissertation welcomes adds common procedures of research in History of Education, like written narratives, coming from self applied semi-structured instruments and oral narratives, taken by the Focal Group; both ameliorated by documental and discursive textual analysis. The construction of the *empirical corpus* of the present research was possible by the support of the teachers of the last years of the elementary schools in Caxias do Sul. The study's findings show that even with lots of things to be done, teachers gradually advance in recognizing the right to learn subscribed on the right to education and are adopting practices that converge for a greater horizontality and social esteem. In addition, the twists of educational policies with the pedagogical ideas and teaching narratives confirm the existence of pedagogical intervention cultures, with the intention to intervene and facilitate the learning processes that take place in the formal education spaces and lengthen it temporally in favor of learning. The empirical material in dialogue with the theoretical framework of the study enabled us to identify the following categories of educational intervention: a) reproduction; b) recommendation; c) discipline; d) granting/transferring; e) emancipation.

Keywords: Educational Policy. Subjective Law. Recognition theory. School education. Cultures of pedagogical Intervention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminhos para a construção do conceito de culturas de intervenção pedagógica.....	103
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de matrículas no Ensino Fundamental	41
Tabela 2 – Total de matrículas no Ensino Médio	41
Tabela 3 – Total da população residente por situação de domicílio e idade	42
Tabela 4 – Proporção de alunos com reprovação, abandono ou aprovação	43
Tabela 5 – Proporção de alunos com reprovação, abandono ou aprovação.....	44
Tabela 6 – Proporção de alunos com defasagem idade/ano de dois anos ou mais.	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CF – Constituição Federal

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FICAI – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimentos de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

RME – Rede Municipal de Ensino

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA GARANTIA JURÍDICA	15
2 EDUCAÇÃO E DIREITO	21
2.1 DIREITOS SUBJETIVOS: DA CONQUISTA AO RECONHECIMENTO	22
2.1.1 Do reconhecimento de si ao reconhecimento do outro	30
2.1.2 A luta por padrões ampliados de reconhecimento	36
2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO À APRENDIZAGEM: DO ENTENDIMENTO AO RECONHECIMENTO	48
3 CONTEXTOS HISTÓRICO-JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	64
3.1 CONJUNTURAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	65
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	74
4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A PRÁTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	82
4.1 CULTURAS E PRÁTICAS ESCOLARES	84
4.2 CULTURAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	96
5 REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICÂNCIAS	115
5.1 VISIBILIDADES ÀS REPRESENTAÇÕES: NARRATIVAS DOCENTES.....	118
5.2 PRÁTICAS DE ENSINO OPERADAS NA INTIMIDADE DA ESCOLA: ALGUMAS EVIDÊNCIAS.....	130
5.2.1 Os afloramentos nos diálogos docentes	131
5.2.2 Narrativas coletivas em discussão (e ação)	144
6 CONCLUSÕES: TENSIONANDO E ENTRELAÇANDO REPRESENTAÇÕES ..	173
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	189

1 INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA GARANTIA JURÍDICA

O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político². (BOBBIO, 1992, p. 24, grifos do autor).

A experiência pessoal desta pesquisadora, desde as séries finais do Ensino Fundamental, já indicavam uma propensão para trilhar o caminho da Educação, o interesse pelas disciplinas relacionadas à área das Ciências Humanas, em especial a História, pois via nelas a possibilidade de entendimento sobre o passado e o presente. Desde logo surgiu o desejo de cursar Licenciatura, mesmo sem ter certeza de que isso seria possível, uma vez que, naquele momento, ingressar em uma Universidade pública era um “quem sabe”, “vir a ser”.

Ao concluir o Ensino Médio e já inserida no mercado de trabalho surgiu a oportunidade de dedicar-se aos estudos pré-universitários, que possibilitariam conquistar uma vaga no curso de Licenciatura Plena em História. Iniciou-se nesse momento uma caminhada em prol do conhecimento e da educação sob a perspectiva da docência.

A graduação pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foi complementada pela Pós-graduação *Lato Sensu* em “Rio Grande do Sul: Sociedade, Política & Cultura” na mesma instituição. Os espaços de discussão e atuação docentes propiciados pela formação superior acalentaram o desejo de tornar-se professora, efetivamente, na prática de sala de aula.

Ingenuamente, naquele momento, acreditava que a formação inicial era suficiente para ser professora. Belo e promissor engano... Sonharia ainda muitos anos em adentrar o espaço da sala de aula nesta condição. Somente cinco anos após a conclusão dos cursos e residindo há pouco mais de três anos em Caxias do Sul, aconteceu o ingresso no magistério municipal e, a partir daquele dia foi possível perceber que as questões históricas e que envolviam as políticas públicas voltadas para a Educação – que mais despertaram o interesse pessoal durante a graduação – ecoavam fortemente.

² Cabe esclarecer que a epígrafe ora destacada, bem como as demais que compõem todo o corpo desta dissertação, abrindo cada um dos capítulos e subcapítulos, exprimem não uma simples opção estética, mas mais que isso, encenam recortes dos conteúdos discutidos na sequência. Têm por função ressaltar e tonalizar as problemáticas discutidas, por vezes, valendo como pequeno brevíário antecipado do entendimento que se têm das mesmas. É desejoso que sejam apreciadas como fendas do capítulo em si.

O que pensava ser o início de momentos de grande satisfação profissional e pessoal logo cedeu lugar a questionamentos que impulsionaram (e que ainda impulsionam todos os dias) a buscar novos desafios docentes, a repensar a prática, a problematizar as teorias, a pesquisar e, especialmente, a lutar pelo reconhecimento do direito à educação.

Desafiada a compreender os processos em que a educação escolar se insere e como a educação vem sendo constituída no país, buscou a teoria, mas também as experiências, as práticas docentes, os saberes e os modos de intervir por meio da educação continuada. O ingresso no Mestrado em Educação permitiu problematizar essas questões, observar e analisar as evidências com mais apuro e, especialmente, pesquisar os pontos de encontro e desencontro em que ocorrem, nas práticas docentes, a legitimação do direito à educação. Dito de outro modo, permitiu buscar compreender essas questões, por meio do problema de pesquisa: “Como o direito à educação tem sido tratado na escola no sentido de garantir o direito à aprendizagem?”.

Não há dúvidas de que a educação brasileira costuma ser objeto de inúmeras discussões. Os debates acerca das orientações legislativas ou mesmo das práticas docentes desenvolvidas no âmbito da educação escolar permeiam discussões acaloradas nos espaços escolares ou acadêmicos. Contudo, particularmente, foram as vivências no espaço escolar como professora de anos finais do Ensino Fundamental que suscitaram os primeiros questionamentos da pesquisadora sobre: O que significa ter direito à educação³? Como a aprendizagem

³ A referência à educação alude à dimensão escolar da educação, ou seja, àquela que ocorre em uma instituição de ensino, pública ou privada, em que o ensino é planejado, os currículos previamente organizados e onde são definidos espaços e tempos para a construção dos conhecimentos. No entanto, não se desconsidera que a educação abrange dimensões mais amplas, configurando o que muitos autores caracterizam como sendo a educação não escolar. Aliás, Stecanela (2010, p. 64), especialmente no terceiro capítulo de sua tese de doutorado, discute alguns dilemas conceituais referentes à educação e sistematiza teoricamente as concepções de educação formal, não formal, informal, escolar e não escolar. Assim, quando a autora, ancorada em Afonso (2001), descreve a educação escolar como sendo aquela que se entende por educação formal, ou seja, como sendo “o tipo de educação praticada nas escolas, seguindo certa organização e sequência em seus procedimentos, com vistas a fornecer uma certificação ou formalização das experiências nela praticadas. [...] Um processo educativo altamente institucionalizado, cronologicamente e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escolarização até os últimos anos do ensino superior” e, a educação não escolar como sendo aquela em que se associam a educação não formal e a informal, ou, em outras palavras, como sendo aquela que “aproxima-se muito da estrutura e organização da educação formal, porém tem maior flexibilização nos tempos e espaços, bem como nas mediações proporcionadas pelos conteúdos de aprendizagem, sem se preocupar com a certificação, embora possa fazê-la” ao mesmo tempo em que “[...] abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, constituindo-se em processo permanente e não organizado, mediante experiências primárias e suas relações com o

tem sido compreendida? Por que os professores não adotam novas metodologias para ensinar? Como os docentes estão orientando suas práticas? Como são significadas e resignificadas as políticas educacionais nas escolas? Foram essas as inquietações que “desassossegaram” e desafiaram a buscar, através da pesquisa, as respostas construídas nesta dissertação.

Considerando a escola (regular) como sendo, ainda, uma importante instituição de socialização que acompanha as trajetórias das crianças e jovens deste país, percebeu-se que quando se deseja melhorar a prática educativa escolar é preciso entender as políticas educacionais e conhecer o cotidiano de quem as vive. Deste modo, este estudo reitera o compromisso com a educação brasileira, com seus processos de aprendizagem e as culturas de intervenção em seu favor dela, ao buscar, junto aos percursos da educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, conhecer como a aprendizagem tem sido concebida e como tem sido vivida no espaço educacional.

É certo, também, que o objeto desta pesquisa não nasceu instantaneamente. Ao contrário, o seu delineamento foi construído aos poucos, a partir de leituras, experiências de práticas docentes, discussões em reuniões pedagógicas, audições em Congressos e Seminários de Educação e na própria trajetória do curso de Mestrado, dentre outros. A definição do recorte temporal – o ano de 1988 – ocorreu em virtude de que a partir daquele ano, com a promulgação da Constituição Federal, o Brasil passou a entender a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Com esse tratamento na esfera jurídica, a educação foi desdobrada em algumas políticas públicas importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990), as quais foram elaboradas, sem restringir sua abrangência e importância, para dar sustentação e orientação às ações desenvolvidas por professores, gestores e coordenadores pedagógicos, nos espaços de educação escolar.

Pensar a concepção de direito à educação e também sua vivência é considerar os processos educacionais que envolvem a organização curricular, a formação de professores e a infraestrutura oferecida pelas escolas. É, ainda, refletir

meio ambiente”, permite que se esclareça que o direito à educação, problematizado nesta pesquisa, refere-se àquele da educação escolar.

acerca das práticas ou modos de apropriação destes recursos materiais e humanos, indo além da medição de resultados costumeiramente vislumbrados no processo avaliativo (interno e externo). Questionar a respeito da efetivação do direito à educação, por outro lado, relaciona-se com a necessidade de compreender como as orientações legais traduzem-se no cotidiano da escola. Em outras palavras, significa analisar como o direito à educação é traduzido nas narrativas produzidas pelos professores sobre seus percursos de atuação – possibilitadas através de instrumentos semiestruturados e autoaplicados e da prática do Grupo Focal – e como o direito à aprendizagem é efetivado (ou não) no cotidiano da escola.

Considera-se, também, que tendo transcorrido mais de duas décadas e meia da promulgação da atual Constituição Federal, o direito à educação, que envolve o direito à aprendizagem e que, segundo McCowan (2001, p.15) “seria, por exemplo, o engajamento em processos de desenvolvimento da alfabetização, e não a conquista de um nível específico de alfabetização”, não foi ainda completamente assegurado. As práticas de intervenção pedagógica por vezes respaldam, outras desfiguram a legislação e o direito à aprendizagem – situado num contexto de direito à educação – tem sido, não raras vezes, limitado ou obscurecido nas práticas docentes realizadas em âmbito escolar.

Partilhando da perspectiva de que a aprendizagem escolar é um processo contínuo, que envolve a organização curricular como um todo, e as relações que se estabelecem entre professores e alunos na construção do conhecimento e na humanização dos sujeitos, o presente estudo se propõe a refletir sobre a existência ou não de culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem.

Para tanto, partindo da premissa que garantir legalmente o direito à educação não assegurou completamente o direito à aprendizagem, buscou-se explorar quais concepções de educação e de aprendizagem estão presentes nas narrativas dos professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul e, fundamentalmente, como as práticas decorrentes se orientam ou se sistematizam para dar visibilidade ou para “invisibilizar” as recomendações das políticas públicas de educação brasileira.

A escolha pela RME de Caxias do Sul deveu-se à inserção da pesquisadora nesta esfera educacional e pela intenção de contribuir, a partir da pesquisa em nível local, para a efetivação de reflexões e ações contributivas da aprendizagem para, quem sabe, estendê-las em nível nacional através de formação continuada e do

estímulo do se denomina como “culturas de intervenção pedagógica” em favor da aprendizagem.

Partindo das questões problematizadoras anunciadas e, explicitado o problema de pesquisa, o objetivo geral dessa dissertação é considerar quais as concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem perpassam as narrativas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de modo a identificar quais culturas de intervenção pedagógica são vivenciadas para a efetivação do que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988.

Tal objetivo remete a metas específicas, quais sejam: considerar quais concepções de direito à aprendizagem implicadas no direito à educação aparecem nas narrativas e nas práticas adotadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul; estabelecer possíveis conexões entre a concepção de direito à educação presente na Constituição de 1988 e as práticas pedagógicas das escolas; categorizar as culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem desenvolvidas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul; analisar o quanto estas culturas dialogam com as políticas públicas de educação nacional.

O encaminhamento teórico sobre a história da legislação educacional e as possíveis culturas de intervenção pedagógica em favor da garantia do direito à aprendizagem expõe as discussões levantadas pela pesquisa.

A abordagem contemplada está enriquecida com os dados empíricos construídos a partir de instrumentos de pesquisa semiestruturados e autoaplicados e por meio da prática de Grupo Focal, envolvendo narrativas escritas e orais advindas destes dois procedimentos da pesquisa, análise textual discursiva e análise documental para todo o trabalho. As contribuições teórico-metodológicas de autores filiados à Filosofia, à História da Educação e às Políticas Educacionais fazem parte da interlocução teórica acessada para a fundamentação da investigação.

Para fins de organização e aprofundamento, a pesquisa foi desenvolvida e sistematizada em quatro capítulos, divididos em dois subcapítulos cada um. O capítulo “Educação e direito” aborda o direito à educação em suas perspectivas jurídica e prática, elaborando, no subcapítulo “Direitos subjetivos: da conquista ao reconhecimento” uma discussão sobre a natureza do direito, sua validade e expressão legal sob o ponto de vista da Ciência Jurídica e sua interlocução teórica

com a Teoria do Reconhecimento de Honneth (2013) e, no subcapítulo “Direito à educação e direito à aprendizagem: do entendimento ao reconhecimento”, discorrendo sobre a problemática do direito à educação em sua legitimação prática, a partir de relações intersubjetivas estabelecidas pelos atores da educação escolar.

O capítulo três, “Contextos histórico-jurídicos da educação no Brasil”, dá relevo às mais de duas décadas e meia da instituição do direito à educação por parte da legislação nacional, apresentando tanto as “Conjunturas históricas da educação brasileira”, em seus aspectos políticos, econômicos e sociais, quanto as “Políticas Públicas nacionais de educação”, que vêm sendo pormenorizadas a partir da promulgação da Constituição Federal.

O capítulo quatro, “Intervenção pedagógica: entre a prescrição e a prática do direito à educação”, envolve a discussão da legitimação do direito à educação sob a perspectiva do reconhecimento do direito à aprendizagem nele implícito, trazendo os subsídios necessários para a compreensão das “Culturas e práticas escolares” e das reflexões que orientaram a elaboração do conceito de “Culturas de Intervenção Pedagógica”.

O capítulo cinco, “Representações e significâncias”, apresenta as narrativas produzidas pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul acerca do direito à educação e das práticas de intervenção pedagógica acionadas nas escolas, no intuito de dar “Visibilidades às representações: narrativas docentes” e, a partir delas, explorar algumas “Práticas de ensino operadas na intimidade da escola: algumas evidências”, categorizando culturas de intervenção pedagógica emergentes do *corpus empírico*.

Em virtude da necessidade de ultimar a dissertação, as conclusões foram tecidas na direção de demonstrar os caminhos investigativos e os alcances da discussão possíveis até agora, envolvendo o direito à educação e as culturas de intervenção pedagógica em favor da garantia do direito à aprendizagem daí decorrentes. Desta forma, as conclusões apresentam uma das inúmeras possibilidades de compreensão do assunto e, pelo caráter inacabado da discussão investigada, a pesquisa foi capaz de suscitar muitas indagações subsequentes e sinalizar caminhos para novas pesquisas a partir dela como, por exemplo, o entendimento dos alunos acerca de suas próprias aprendizagens.

2 EDUCAÇÃO E DIREITO

[...] uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. (BOBBIO, 1992, p. 83).

Este capítulo discute o direito à educação a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passando pelas Convenções, Tratados e Pactos Internacionais dela decorrentes. Prossegue tratando da Constituição Federal de 1988, com suas normativas jurídicas subsequentes, na perspectiva da compreensão de como o direito à educação é entendido e como pode ser reconhecido e ampliado nas políticas públicas educacionais e nas práticas docentes decorrentes.

O subcapítulo “Direitos subjetivos: da conquista ao reconhecimento” trata das origens do direito subjetivo no qual se insere o direito à educação. Assim, é discutida a concepção de direito na Filosofia, numa interlocução com a Ciência Jurídica e, na sequência, se discorre sobre as possibilidades de ampliação das relações de reconhecimento do direito que conduzam os indivíduos a uma autorrelação positiva consigo mesmos e a uma maior horizontalidade do direito à educação.

A opção por estabelecer aproximações entre Honneth (2003) e o campo da Educação parte da compreensão de que os conflitos sociais oriundos do desrespeito às formas de reconhecimento podem explicar a evolução ou o desenvolvimento moral das sociedades. A propulsão para as mudanças educacionais decorreria, neste caso, da segunda e da terceira forma de reconhecimento (jurídica e da estima social), pois não basta que exista a jurisprudência, sendo necessário que o direito à educação seja reafirmado nas relações práticas.

Para o filósofo, para que o indivíduo possa autorrealizar-se, depende do reconhecimento de si como membro de uma coletividade e como ser único e insubstituível, capaz de contribuir para a manutenção e reprodução da vida social de forma positiva. Por isso, o direito à educação se dá por intermédio da luta pela conquista, mas nela não se esgota; ao contrário, avança progressivamente em direção ao reconhecimento.

Sua contribuição teórica está no avanço da definição de como as lutas sociais do reconhecimento denegado ou desrespeitado impulsionam o processo histórico em que se insere o reconhecimento. Através da teoria honnethiana é possível concluir que mesmo havendo uma justificada garantia jurídica sobre o direito à educação, tanto o direito à educação quanto o direito à aprendizagem nele subscrito

não são dados *a priori*. A legitimidade precisa ser construída por meio de processos de luta resultantes de interações entre sujeitos.

Essa compreensão conduz ao entendimento de que é pressuposto da garantia do direito à educação a luta, passando pela conquista, para o exercício da cidadania e a requisição de intervenção para a sua manutenção, questões essas que são discutidas no quarto capítulo.

O subcapítulo “Do direito à educação ao direito à aprendizagem: do entendimento ao reconhecimento” discute os marcos internacionais que embasaram as políticas públicas nacionais sobre o direito à educação, passando pela conquista em direção ao reconhecimento, entrelaçando a questão do direito subjetivo e do direito legitimado sob a perspectiva do Direito e da Filosofia e culminando com a problematização do direito à aprendizagem subscrito no direito à educação.

Consoante com os dizeres de Bobbio (1992, p. 83) de que “[...] uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial” e observando a história das políticas públicas e da educação no Brasil, seria possível afirmar que hoje o direito à educação está ainda em processo de aproximação entre o plano da conquista jurídica e o da legitimidade universal, horizontal e inalienável. Isso significa que esse direito é mais um “vir a ser” do que realmente o “é” que, embora não dependa exclusivamente de políticas públicas, ainda requer, para a sua legitimidade e manutenção, a intervenção do Estado e, no mesmo patamar de importância, dos professores, pois é na intimidade da sala de aula que as compreensões de educação são postas em prática. É por intermédio das intervenções pedagógicas em favor da garantia do direito à aprendizagem que o direito à educação pode ser estendido, garantido e legitimado.

2.1 DIREITOS SUBJETIVOS: DA CONQUISTA AO RECONHECIMENTO

Ventilar o problema dos direitos públicos subjetivos é discutir a questão do valor do homem no Estado ou perante o Estado. (REALE 2002, p. 271).

Para qualquer realidade social em que exista o estabelecimento de relações entre os seres humanos presume-se a existência de regras ou garantias jurídicas. O ordenamento jurídico ou o Direito somente pode ser concebido em relação a uma coletividade, pois para essa coletividade se volta no sentido de salvaguardar e amparar a convivência social.

Toda regra de Direito visa a um valor, reconhecido dentre toda a pluralidade de valores que o ser humano representa. A partir destes valores são fundadas as normas jurídicas, com a pretensão de assegurar uma forma de vida compatível com a dignidade humana em termos de saúde, segurança, educação, habitação, alimentação, etc.

Assim como a sociedade se renova, se reorganiza e se redefine, o ordenamento jurídico também não permanece estático. Seu movimento se opera na coletividade a partir de demandas da própria sociedade e sua imperatividade está condicionada à diretriz expressada e considerada obrigatória numa coletividade.

A imperatividade do Direito está acompanhada de ações e exigências a serem cumpridas no meio social e, sendo assim, para cada norma reconhecida há uma exigência de comportamento coletivo. Essa exigência opera como um “dever ser”, compreendendo tanto a obrigatoriedade quanto a possibilidade da não obediência, omissão ou violação à norma jurídica, de que resultam consequências ou sanções.

A própria previsão de sanção demonstra que o que “deve ser” nem sempre “o é” e indica claramente que o indivíduo é livre para obedecer ou não aos ditames legais, ainda que sujeito às implicações de sua decisão ou omissão. Nas palavras de Reale:

A imperatividade de uma norma ética, ou o seu *dever ser* não exclui, por conseguinte, mas antes pressupõe a liberdade daqueles a que ela se destina. É essa correlação essencial entre o *dever* e a *liberdade* que caracteriza o mundo ético, que é o *mundo do dever ser*, distinto do *mundo do ser*, onde não há deveres a cumprir, mas *previsões que têm de ser confirmadas para continuarem sendo válidas*. (REALE, 2002, p. 36, grifos do autor).

Nesta perspectiva, é assertivo o entendimento de que uma norma ética pode ser violada e que, por isso, a existência da norma, bem como a previsão de sanções pelo seu descumprimento, não bastam para que ela possa “vir a ser”: para que a norma seja aquilo que se propõe socialmente, é preciso também que seja explicitado “o que deve ser” feito e de que maneira.

O “como deve ser” da norma pode ser explicado em si mesmo ou através de normas complementares, desde que se discutam situações comuns, e mesmo, particulares, com vistas a esclarecer as normas éticas e as condutas esperadas.

É sabido, no entanto, que a forma de agir esperada e esclarecida pelas normas éticas não são mais do que os modos razoáveis com que todos devem agir.

Na desobediência, omissão ou violação da norma cabe o uso da força, pois embora a norma tenha correlação moral, não pode ficar a mercê dos comportamentos sociais que descumprem a obrigatoriedade do Direito.

Assim, tendo toda norma jurídica correspondência moral, como demonstra Reale e, tratando-se de moral, logo se pensa em regras sociais a que todos cumprem de forma espontânea. Cabe, contudo esclarecer que

[...] como nem todos podem ou querem realizar de maneira espontânea as obrigações morais, é indispensável armar de força certos preceitos éticos, para que a sociedade não soçobre. (REALE, 2002, p. 42).

A espontaneidade é essencial para um ato moral autêntico, pois por meio da consciência reconhece-se o valor que ela tem em si mesma; para a regra jurídica, nem sempre. No mundo jurídico nem tudo que é moral é jurídico, ou seja, podem coincidir, mas são independentes. Para o cumprimento da regra jurídica, diferentemente da moral, pode-se recorrer à imposição da força, através do Judiciário, considerando que toda transgressão aos dispositivos que a coletividade considera indispensáveis à paz social deve ser rigorosamente impedida.

Essa diferença deixa claro que ao Direito cabe a força, enquanto que à moral cabe a consciência da valia do ato praticado. “Isto nos demonstra que existe, entre o Direito e a Moral, uma diferença básica, que podemos indicar com esta expressão: *a Moral é incoercível e o Direito é coercível*”. (REALE, 2002, p. 46, grifos do autor).

As normas jurídicas não estão, portanto, destinadas a atender às pretensões individuais dos sujeitos, mas à coletividade, definindo juridicamente o que todos devem cumprir. O caráter heterônomo do Direito indica, nas palavras de Reale:

A lei pode ser injusta e iníqua, mas, enquanto não for revogada, ou não cair em manifesto desuso, obriga e se impõe contra a nossa vontade, o que não impede que se deva procurar neutralizar ou atenuar os efeitos do “direito injusto”, graças a processos de interpretação e aplicação que teremos a oportunidade de analisar. (REALE, 2002, p. 49, grifos do autor).

A verdade é que o direito obriga, impõe, define – nem sempre de forma explícita – o que deve ser feito ou constituído. A falta de clareza em alguns aspectos, sobretudo no que diz respeito às lacunas ao enunciar ou expor as condições para o cumprimento da obrigação, abre espaço para um número inestimável de interpretações possíveis.

Por obrigar ao que deve ser feito, nem sempre definindo os caminhos, a norma jurídica costuma valer-se de uma série de disposições complementares que

traçam os rumos da ação e distribuem as competências e as atribuições para aqueles – órgãos públicos, por exemplo – que devem ordenar e pôr em funcionamento a obrigatoriedade prevista.

Toda norma gestada e imposta guarda em si a pretensão de atingir um determinado objetivo e se serve da força para impedir a concorrência de realizações contrárias ou negativas. Contudo, ainda que exista o direito e as regras jurídicas, como é possível saber o que é que cabe aos membros de uma comunidade?

Mesmo visando finalidades comuns de uma coletividade e, sendo o Direito legislado racional, heterônomo, de execução imediata por força de sua obrigatoriedade (desde que não haja elementos condicionantes ou impeditivos à sua executoriedade), como assegurar que as relações sociais convirjam na direção do cumprimento da obrigatoriedade jurídica – e quiçá moral – das normas jurídicas?

De um modo geral, cabe ao sujeito a faculdade de pretender ou fazer o que a norma lhe atribui, quer tratando-se do direito objetivo ou do direito subjetivo, porquanto complementares. Ao direito objetivo corresponde a norma ou lei, tal como está redigida; já quanto ao direito subjetivo, pode-se dizer que corresponde ao interesse e a vontade expressada e juridicamente protegida, mas se deixaria essa definição incompleta. Então, ancorando-se em Reale, compete fazer o seguinte questionamento:

Onde está, porém, o direito subjetivo? Há mil manifestações de interesse que o Estado ampara e garante, sem que com isto se atribua a quem quer que seja um direito subjetivo, ou uma pretensão. Por outro lado, há casos em que não há, por parte do titular de um direito, nenhum interesse em ver seu interesse protegido, o que nos levaria ao paradoxo de um direito subjetivo como expressão do “desinteresse”... (REALE, 2002, p. 254, grifos do autor).

Não basta querer para que algo se torne vontade jurídica, nem mesmo basta não querer para que o direito subjetivo deixe de existir. Ele é algo que existe independente da vontade, pois não está vinculado a ela. Também não está vinculado somente ao interesse, pois nesse caso, o que é de interesse, por seu caráter social, seria direito subjetivo juridicamente protegido.

A teoria de Georg Jellinek, na qual se apoia Reale, ao conciliar esses dois elementos, faz o convite à compreensão do direito subjetivo como “o interesse protegido que dá a alguém a possibilidade de agir. *É, portanto, o interesse protegido enquanto atribui a alguém um poder de querer*”. (REALE, 2002, p. 255, grifos do autor). O Direito subjetivo constitui, em suma, algo independente do fato de ser ou

não reconhecido pelo Estado, mas para que esteja garantido juridicamente, é preciso observar se a vontade é possível ou potencial, considerando que o direito subjetivo expressa aquilo que é devido em função de uma normativa jurídica.

Um direito é subjetivo na medida em que vai ao encontro do sujeito para quem o direito objetivo se realiza, o que explica não ser possível que haja direito subjetivo sem que haja a regra jurídica.

O direito subjetivo está dentro de uma situação subjetiva que “é a possibilidade de ser, pretender ou fazer algo, de maneira garantida, nos limites atributivos das regras de direito”. (REALE, 2002, p. 259, grifos do autor). Pode-se atestar que só existe direito subjetivo quando é possível pretender aquilo que é a exigibilidade do próprio direito objetivo. Se a pretensão corresponder, proporcionalmente, ao comportamento do outro na proporção da exigibilidade do direito, então é possível falar em aplicação e concretização do direito subjetivo.

Assim sendo, a possibilidade de pretender ou fazer algo, - tal como se acha enunciada na regra de direito, - não tem alcance meramente descritivo ou puramente formal, mas representa, ao contrário, uma visão antecipada dos comportamentos efetivos, aos quais é conferida uma garantia. Isso corresponde, aliás, a um dos princípios já enunciados como sendo da essência do Direito: a sua realizabilidade garantida. Direito, não destinado a converter-se em momento de vida, é mera aparência de Direito. Norma de direito que enuncia numa *possibilidade de fazer ou pretender algo*, sem que jamais surja o momento de sua concretização na vida dos indivíduos e dos grupos como *ação ou pretensão concretas*, é uma contradição em termos. É próprio do Direito prever comportamentos prováveis, configurando, por antecipação, nos modelos jurídicos instaurados, aquilo que normalmente deverá ocorrer. (REALE, 2002, p. 258, grifos do autor).

Conforme expõe Reale, a pretensão está entre a norma – orientada para a realidade social – e a experiência, explicitando que se é possível pretender alguma coisa que está previsto na norma jurídica, deve ser possível exigir a garantia dessa pretensão:

Parece-nos essencial essa compreensão do direito subjetivo em seu duplo momento, o *normativo*, ou da *previsibilidade tipológica da pretensão*, e o da *realizabilidade da pretensão, em concreto, através da garantia específica*. Este segundo momento pontualiza ou verticaliza, por assim dizer, a norma no sentido de um sujeito, que converte a *pretensão abstrata*, enunciada genericamente na regra de direito, numa *sua pretensão concreta*. Sem a ideia de pertinência não há, pois, que falar em direito subjetivo. Daí podemos dizer, numa noção destinada a reunir os elementos essenciais do problema, que *direito subjetivo é a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio*. (REALE, 2002, p. 260, grifos do autor).

A previsão e a redação dos direitos subjetivos ocorreram a partir da segunda metade do século XVIII, quando, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, a França passou a cuidar dos direitos públicos dos seres humanos numa perspectiva política. Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH –, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU –, esses direitos foram ampliados e complementados pelos direitos sociais dos indivíduos e dos povos. Naquele momento histórico inaugural, tais Declarações conservavam um caráter jurídico-político, não se estendendo para além do estabelecimento de garantias das ações dos indivíduos no Estado ou contra ele e apenas mais tarde incorporaram as perspectivas social e econômica.

A partir de então, muitas nações passaram a redigir seus ordenamentos jurídicos e a pautar suas políticas públicas na contemplação dessas previsões internacionais. Os desdobramentos jurídicos, resultantes da DUDH, não convergiram para um único texto jurídico de alcance mundial, mas variaram de um país para outro e diferenciaram-se pela extensão das garantias previstas, bem como de seus processos de garantia.

No que diz respeito ao Brasil, esses novos direitos – os direitos públicos subjetivos fundamentais – estão assegurados na Constituição Federal de 1988, no Título II, em especial nos capítulos I, II e IV, dentre os quais estão elencados, minuciosamente, os direitos e deveres individuais e coletivos, os direitos sociais, políticos, da saúde, da previdência, da educação, da cultura e etc.

Obviamente, o Direito, mesmo sendo lei, passa por uma interpretação lógica, sem a qual não lhe é facultado o acompanhamento das vicissitudes sociais num sentido compreensivo, correlacionando-a a fontes originais, outros dispositivos jurídicos e aos novos valores históricos, sem os quais seria inútil e prejudicial à coletividade.

Com respeito à competência do Estado, a lei precisa ser interpretada sem perder de vista sua eficácia. A correspondência da norma jurídica à experiência social e histórica deve prevalecer. Nas palavras de Reale (2002), seria uma visão dupla (retrospectiva e prospectiva) da norma, que resultaria na possibilidade de sua concretude, visto que seu significado inteligível assegura que o caráter imperativo ou prescritivo possa ser aplicado. A aplicação da lei é atribuição de quem foi investido legalmente para tal.

O problema emerge justamente da interpretação e da aplicação, em decorrência do princípio de sua realizabilidade ou efetividade.

A aplicação do Direito envolve a adequação de uma norma jurídica a um ou mais fatos particulares, o que põe o delicado problema de saber como se opera o confronto entre uma regra “abstrata” e um “fato concreto”, para concluir pela adequação deste àquela (donde a sua *licitude*) ou pela inadequação (donde a *ilicitude*). (REALE, 2002, p. 300-301, grifos do autor).

Sendo possível, pelo próprio indicativo do direito subjetivo exigir, de maneira garantida, o que é de direito, os direitos subjetivos tendem a alargar-se na medida em que a sociedade lhes impõe esse reconhecimento. Reconhecer os direitos públicos subjetivos, alicerçados sobre garantias eficazes, constitui o pilar característico do Estado Democrático de Direito, no qual a garantia efetiva e concreta não coexiste simplesmente como questão jurídica, mas vai além dessa esfera para vestir-se de questão fundamentalmente política. Com relação aos direitos subjetivos afirma Reale:

[...] podemos dizer que eles se impõem ao reconhecimento e ao respeito do Estado, sobretudo quando correspondem ao que temos denominado *invariantes axiológicas*, isto é, a valores universalmente proclamados e exigidos pela opinião pública como absolutamente essenciais ao destino do homem na face da Terra. Passa-se mesmo a falar em um *Direito planetário* consagrador de valores transnacionais e transestatais que conferem um novo fundamento aos direitos públicos subjetivos no plano do Direito Interno e do Direito Internacional. (REALE, 2002, p. 276, grifos do autor).

Por serem direitos públicos subjetivos, exigem a parte do *outro*: o outro *indivíduo*, o outro *coletivo* e também o outro *Estado*, uma vez que os deveres que correspondem a quaisquer direitos são partilhados pelas coletividades e pelas individualidades. Nesse sentido, para a realização do Estado Democrático de Direito é imperativo que o Estado assuma deveres e os faça corresponder à efetividade dos direitos públicos subjetivos. A justiça, nas palavras de Reale “*vale para que todos os valores valham*”. (REALE, 2002, p. 375, grifos do autor). Não é gratuita, nem acabada, mas é primordialmente intenção radical de garantir ao ser humano sua humanidade em uma convivência harmônica, plural e integral.

Reconhece-se, contudo, que a implantação das normas jurídicas de caráter social é bastante problemática, porque algumas condições não dependem tão somente dos governantes (ainda que sejam políticas), mas dependem de ações individuais que as sustentem. Conforme afirma Bobbio (1992, p. 24, grifos do autor) “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de

justificá-los, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” e, é nesse aspecto que muitas nações estão estagnadas. A proteção e o reconhecimento são adiados dia após dia e relegados à vontade dos sujeitos que muitas vezes, quando o fazem, fazem da forma como lhes apraz, apenas para o cumprimento de uma obrigação moral ou política. Nesse sentido, pode-se afirmar que somente boas intenções não resolvem o problema da sustentação dos direitos sociais e, em muitos desses casos, somente por intermédio da pressão da opinião pública ou mesmo da exigência social é que eles são, ao menos, equilibrados.

A exigência social pelo reconhecimento do direito, sem violações, ocorre por meio da luta, seja ela por intermédio de governos representativos, seja através de quem as pode legitimar na (s) prática (s).

De todo modo, essa questão do reconhecimento não é um tema novo nas discussões e teorias filosóficas, mas uma das reatualizações propostas na contemporaneidade discute *déficits* ou lacunas deixadas por modelos teóricos tradicionais e acrescenta, de forma interessante, o caráter propulsor do “não reconhecimento” para as mudanças sociais. Na obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, o filósofo Honneth (2003) mostra como os indivíduos se colocam na sociedade atual a partir das experiências de não reconhecimento.

Ainda que não esgote a questão, Honneth (2003), ao tecer sua versão da Teoria Crítica iniciada por Hegel, explora detalhadamente as três formas de reconhecimento e o conceito de luta, trazendo para o centro do debate filosófico a estrutura das relações sociais de reconhecimento. Busca na psicologia social (especialmente na teoria proposta por Mead), essa atualização para afirmar que os conflitos sociais são consequências do não reconhecimento a qualquer uma das formas de reconhecimento, adiante explicadas.

Embora o assunto tenha sido tratado por Honneth de forma muito ampla, é possível inferir que o filósofo vê o reconhecimento como confluência da Teoria Crítica de Hegel, acrescentando a ela o âmbito social e colocando o conflito no centro da discussão. Intencionava, desta maneira, buscar no âmbito social as possibilidades de emancipação inseridas na própria realidade social.

Antes de aprofundar a discussão, urge considerar que qualquer uma das formas de reconhecimento exige o reconhecimento intersubjetivo e a complementaridade, uma vez que não há entre elas graduação e, portanto, o

desrespeito a uma delas, qualquer que seja, impede a autorrealização do sujeito. A autorrealização mencionada corresponde: a) no amor, à autoconfiança; b) no direito, ao autorrespeito e c) na estima social, à autoestima.

Dito isso, cabe dar-lhes um tratamento minucioso. Assim, de acordo com o autor, são três as etapas do reconhecimento recíproco: o amor, o direito e a estima social. O amor, encontrado na dedicação emotiva (presente nas relações primárias de amizade ou amor), quando bem atendido – por meio da satisfação mútua dos indivíduos – gera autoconfiança no sujeito e, quando violado ou mal tratado, afeta sua integridade física e sua personalidade; O direito, encontrado no respeito cognitivo presente nas relações jurídicas, quando bem atendido gera no indivíduo autorrespeito, mas quando dele o indivíduo é privado ou excluído sua inteligência social é acometida; Por sua vez, a estima social, encontrada na solidariedade da comunidade de valores, gera autoestima no indivíduo, embora a degradação e a ofensa, ao contrário, comprometam sua dignidade.

Como em cada uma dessas etapas o indivíduo desenvolve a autorrelação prática de que necessita para tornar-se membro de uma coletividade digna (a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima), o desrespeito a qualquer forma de reconhecimento impulsiona os conflitos sociais e também as mudanças sociais. Nas palavras de Salvadori:

A ruptura dessas autorrelações pelo desrespeito gera as lutas sociais. Portanto, quando não há um reconhecimento ou quando esse é falso, ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento. Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. (SALVADORI, 2011, p. 191).

Nessa mesma perspectiva, Salvadori (2011) corrobora que as tensões sociais e as motivações morais dos conflitos advêm dessas três formas de reconhecimento mal sucedidas ou desrespeitadas e que a superação dessas condições pelos indivíduos passa pelo reconhecimento de si e, por conseguinte, pelo reconhecer-se no outro.

2.1.1 Do reconhecimento de si ao reconhecimento do outro

A formação da identidade do indivíduo ou do grupo social depende do reconhecimento recíproco ou da luta por ele, no caso do mesmo ter sido

desrespeitado, negado ou violado, ou, em outras palavras, quando se constituem expectativas normativas não concretizadas.

Ao colocar-se como receptor da ação que infligiu ao outro, numa perspectiva excêntrica, o indivíduo obtém as condições de surgimento da autoconsciência, ou seja, a “capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro”. (HONNETH, 2003, p. 129). A autoconsciência estaria intimamente relacionada, ou melhor, dependente, da percepção da existência de outro sujeito, como propunha Hegel. Para Honneth, apoiado em Mead, somente a partir dessa posição excêntrica o indivíduo seria capaz de estabelecer sua conduta moral, ampliada na medida em que aumenta seu círculo de parceiros de interação e as expectativas normativas de comportamento se universalizam.

Contribui com este aspecto a fala de Hermann (2014), quando acrescenta que é na relação com o outro que o indivíduo pode reconhecer-se e reconhecê-lo. Embora pareça tarefa simples, não o é, pois exige estar aberto verdadeiramente ao desconhecido e ao inusitado que o outro provoca.

Olhar o diferente enquanto particular, sem qualquer graduação ou preconceito, permite enxergar aquilo que não estava visível ou, conforme Hermann (2014), acessível. Abrir-se para essa experiência exige, portanto, o rompimento com padrões idealizados e dualistas (bom/ruim, feio/belo, normal/anormal) e, sobretudo, entrega. Por meio da entrega é possível olhar verdadeiramente o outro e entender sua pretensão, reconhecendo-a numa pluralidade de aspirações da qual se pode partilhar, numa espécie de mundo comum.

São essas relações de interdependência que compõem a configuração social sociedade-indivíduos. Afinal, “[...] se não convergimos em relação ao outro, como podemos construir um mundo comum e reconhecer normas com validade universal? Como podemos fazer justiça à singularidade do outro?” (HERMANN, 2014, p. 486).

Para Hermann (2014, p. 488), a resposta está no diálogo que busca um horizonte comum e não o consenso, pois “[...] só podemos entender o outro porque temos a capacidade de nos colocar no seu lugar, ter a percepção de suas expectativas [...]”.

Não é um diálogo falso, numa posição niveladora ou que absorve o outro, mas sim numa posição que permite a elaboração de novas formas de pensar as exigências e anseios que se colocam diante do coletivo e a emergência de novas compreensões acerca do outro.

Através do diálogo, presente nas relações intersubjetivas, seria possível e desejável perceber o outro e entender suas expectativas.

O diálogo autêntico, aquele em que nos implicamos e do qual não sabemos o que resultará, apresenta a possibilidade de criarmos um mundo comum, decisivo para a ética em educação, pois permite o convívio, o acolhimento e a expansão de nossa própria individualidade. (HERMANN, 2014, p. 491).

Quanto mais relações os indivíduos estabelecem entre si, mais tendem a reconhecer as relações de interdependência que compõem a configuração social sociedade-indivíduos e a prospectar pretensões comuns. Essa compreensão de diálogo é também discutida por Gadamer (2011) na primeira parte da obra “Verdade e Método”. Para o filósofo é o autêntico diálogo que está no centro do processo de formação humana. As relações que o sujeito estabelece quando em diálogo com o outro, a partir da abertura, possibilita o estabelecimento de sentido à experiência vivida e vai conduzindo sua autoformação, um aspecto que é fundamental para compreender também o processo pedagógico.

A universalização de pretensões advindas da coletividade nem sempre se tornam normas jurídicas, mas se tornam normas sociais introjetadas de tal modo que controlam a reação dos indivíduos, como mencionou Reale. Honneth a explica como sendo a sintetização das expectativas de todo um grupo social, a partir do seguinte exemplo:

[...] assim como a criança, com a passagem para o *game* adquire a capacidade de orientar seu próprio comportamento por uma regra que ela obteve da sintetização das perspectivas de todos os companheiros, o processo de socialização em geral se efetua na forma de uma interiorização de normas de ação, provenientes da generalização das expectativas de comportamento de todos os membros da sociedade. Ao aprender em si mesmo as expectativas normativas de um número cada vez maior de parceiros de interação, a ponto de chegar à representação das normas sociais de ação, o sujeito adquire a capacidade abstrata de poder participar nas interações normativamente reguladas de seu meio; pois aquelas normas interiorizadas lhes dizem quais são as expectativas que pode dirigir legitimamente todos os outros, assim como quais são as obrigações que ele tem de cumprir justificadamente em relação a eles. (HONNETH, 2003, p. 135).

Inserido no todo social, ao aprender a assumir as normas sociais de outrem, o indivíduo estará apto a desenvolver plenamente sua identidade, uma vez que são as relações intersubjetivas que favorecem tanto o reconhecimento individual quanto o reconhecimento mútuo dentro de sua coletividade, o que explica o conceito de reconhecimento empregado por Honneth.

Percebe-se que quando o indivíduo ou os grupos sociais se acham desrespeitados, sob a forma de violação ou privação, sua integridade social é atingida, sua autorrelação prática fica comprometida e os demais membros da comunidade político-jurídica são afetados. Decorre disso o entendimento de que a formação de suas identidades só poderá ocorrer mediante luta moral. Ainda, nas palavras de Salvadori:

As mudanças sociais podem ser explicadas por meio do desrespeito, gerador de conflitos sociais. Os conflitos surgem do desrespeito a qualquer uma das formas de reconhecimento, ou seja, de experiências morais decorrentes da violação de expectativas normativas. A identidade moral é formada por essas expectativas. Uma mobilização política somente ocorre quando o desrespeito expressa a visão de uma comunidade. Portanto, a lógica dos movimentos coletivos é a seguinte: desrespeito, luta por reconhecimento, e mudança social. (SALVADORI, 2011, p. 192).

Mead e Hegel, segundo a leitura feita por Honneth (2003), concordam que o indivíduo que aprende a conceber-se pela perspectiva do outro é capaz de perceber-se também como uma pessoa de direito. Assim, aprende sobre suas obrigações em relação aos demais e sobre os direitos que lhe pertencem, uma vez que os direitos representam suas pretensões tornadas concessões sociais pela coletividade e pela norma jurídica.

Ao ver-se reconhecido pela sociedade através da concessão de direitos, o sujeito adquire valor social sobre si mesmo ou autorrespeito, como prefere Mead. Entretanto a base para o autorrespeito vai além da concessão de direitos, residindo na manutenção da palavra e no cumprimento das obrigações atinentes aos princípios jurídicos. Para Honneth, a distribuição dos direitos é insuficiente para assegurar o reconhecimento.

[...] reconhecer-se reciprocamente como pessoa de direito significa que ambos os sujeitos incluem em sua própria ação, com efeito de controle, a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivamente reconhecidas de uma sociedade. Pois, com a adoção generalizada da perspectiva normativa do “outro generalizado”, os parceiros de interação sabem reciprocamente quais obrigações eles têm de observar em relação ao respectivo outro; por conseguinte, eles podem se conceber ambos, inversamente, como portadores de pretensões individuais, a cuja satisfação seu defrontante sabe que está normativamente obrigado. A experiência de ser reconhecido pelos membros da coletividade como uma pessoa de direito significa para o sujeito individual poder adotar em relação a si mesmo uma atitude positiva; pois, inversamente, aqueles lhe conferem, pelo fato de saberem-se obrigados a respeitar seus direitos, as propriedades de um ator moralmente imputável. (HONNETH, 2003, p. 138-139).

Ser reconhecido, numa perspectiva integral, significa não somente o reconhecimento enquanto membro de uma coletividade, mas também em sua identidade, visto que para o sujeito formar sua identidade moral não basta que seja reconhecido pela perspectiva do outro, mas também que seja reconhecido em sua individualização. O conflito normal encontra-se aí, pois o sujeito precisa ter sua vontade assentida pelos demais para que possa pôr em prática sua exigência íntima. Neste caso, opta por engajar-se em novas formas de reconhecimento social, buscando um reconhecimento mais abrangente de direitos através do qual possa sentir-se publicamente assumido.

A partir desta perspectiva jurídica ampliada, o indivíduo persegue reiteradamente as suas pretensões espontâneas e o assentimento coletivo, numa expectativa de conquista de um número maior de direitos e de ampliação de relações de reconhecimento.

A espécie de confirmação de que depende um tal sujeito não pode, por isso, ser aquela que ele encontra como portador de direitos e deveres normativamente regulados; pois as propriedades que lhe são adjudicadas como pessoa de direito, ele as partilha justamente como todos os outros membros de sua coletividade. (HONNETH, 2003, p. 148).

O indivíduo precisa ter sua particularidade confirmada e isso se dá através das relações intersubjetivas, quando consegue perceber seu valor para a coletividade e também para sua própria realização individual, alcançando um reconhecimento recíproco pleno. Luta então pelo reconhecimento de suas pretensões jurídicas, pois delas se têm expectativas às quais correspondem os direitos objetivos e os direitos subjetivos, mas, sobretudo pela garantia de que as pretensões jurídicas asseguradas coadunem com as condições necessárias para a autorrealização individual. Para Honneth, a luta social seria a força estruturante do desenvolvimento moral da sociedade.

São as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNETH, 2003, p.155).

De forma específica – e para fins desse estudo, que busca entrelaçar o direito à educação às culturas de intervenção pedagógica que o legitimam ou não –, a forma de reconhecimento do direito e da estima social são aquelas a que corresponderiam não somente os direitos subjetivos, mas especialmente o direito à

educação, pela perspectiva que se propõe discutir aqui. Ambas seriam explicadas pelo mesmo mecanismo de reconhecimento recíproco, ou seja, quando o indivíduo percebe-se portador de direitos, observa que tem deveres com relação ao outro na medida em que, reconhecendo a si próprio, reconhece também o outro como portador de direitos.

Essa perspectiva excêntrica cria no indivíduo a segurança do cumprimento coletivo de uma pretensão individual, especialmente nas sociedades modernas, nas quais as relações jurídicas se estendem, por princípio, a todos os seres humanos, seres livres e iguais, não mais obedecendo a critérios de posses de bens ou de posição social.

[...] com a passagem para a modernidade, os direitos individuais se desligam das expectativas concretas específicas dos papéis sociais, uma vez que em princípio eles competem de agora em diante, em igual medida, a todo homem na qualidade de ser livre, então já é dada com isso uma indicação indireta acerca do novo caráter do reconhecimento jurídico. (HONNETH, 2003, p. 183).

Para tornar claro esse entendimento, com a modernidade, “[...] o sistema jurídico precisa ser entendido de agora em diante como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios”, o que definiria cada sujeito humano como um membro da sociedade e, portanto, portador de direitos. (HONNETH, 2003, p. 180-181).

O ser humano deixa de ser reconhecido pela estima social em função de suas realizações, de seu caráter (honra) ou de suas propriedades particulares para ser reconhecido juridicamente, numa propriedade universal. Esse desacoplamento constitui o argumento teórico inicial para a discussão proposta, uma vez que, com o não privilégio, o direito de todos estaria salvaguardado e sua aplicação seria feita na mesma medida de igualdade.

[...] a estrutura do reconhecimento jurídico tornou-se um pouco mais transparente: confluem nela, por assim dizer, duas operações da consciência, uma vez que, por um lado, ela pressupõe um saber moral sobre as obrigações jurídicas que temos de observar perante pessoas autônomas, ao passo que, por outro, só uma interpretação empírica da situação nos informa sobre se se trata, quando a um defrontante concreto, de um ser com a propriedade que faz aplicar aquelas obrigações. Por isso, na estrutura do reconhecimento jurídico, justamente porque está constituída de maneira universalista sob as condições modernas, está infrangivelmente inserida a tarefa de uma aplicação específica à situação: um direito universalista válido deve ser questionado, à luz das descrições empíricas da situação, no sentido de saber a que círculo de sujeitos ele deve se aplicar, visto que eles pertencem à classe das pessoas moralmente imputáveis.

Nessa zona de interpretações da situação referida à aplicação, as relações jurídicas modernas constituem, como veremos, um dos lugares em que pode suceder uma luta por reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 186).

Não estando mais ligado ao *status* ou à honra, o direito moderno legitima-se no assentimento livre e na obediência individual e racional de todos os indivíduos, bem como na disposição moral para a assunção da ordem jurídica. A pressão de uma luta por reconhecimento exige a efetivação do princípio de igualdade universal, independente das disposições econômicas, por exemplo.

Diante da imputabilidade moral referida e de novas situações sociais conflitantes em que o sujeito se sinta lesado, cabe ao mesmo a ampliação de suas pretensões jurídicas e a luta pelo reconhecimento de seus direitos. Dito de outro modo, a extensão de propriedades universais das quais se considera digno.

2.1.2 A luta por padrões ampliados de reconhecimento

Considerando o princípio da horizontalidade entre os seres humanos, pela luta social todos os direitos individuais fundamentais seriam ampliados na direção de uma medida maior de igualdade e para um número progressivo de membros da sociedade que, seguramente, passariam também a considerar – e exigir – as condições de seguridade. Nesse sentido, Honneth considera:

[...] as diferenças nas chances individuais de realização das liberdades socialmente garantidas encontram uma crescente consideração jurídica; [...] a relação jurídica é universalizada no sentido de que são adjudicados a um círculo crescente de grupos, até então excluídos ou desfavorecidos, os mesmos direitos que a todos os demais membros da sociedade. Uma vez que as relações jurídicas modernas contêm estruturalmente essas duas possibilidades evolutivas, tanto Hegel como Mead estão convencidos de que há um prosseguimento da “luta por reconhecimento” no interior da esfera jurídica; portanto, os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito. (HONNETH, 2003, p. 194, grifos do autor).

Ao se considerar que possuir direitos significa apenas levantar pretensões que já se consideram justificadas socialmente, somente quando os direitos básicos universais não são mais estendidos ao coletivo de maneira díspar a pessoa de direito terá o princípio de reconhecimento concretizado, o que é enfaticamente explicitado por Honneth em nota de rodapé da referida obra:

Ter direitos nos capacita a “manter-nos como homens”, a olhar os outros nos olhos e nos sentir, de uma maneira fundamental, iguais a qualquer um. Considerar-se portador de direitos não é ter orgulho indevido, mas justificado, é ter aquele autorrespeito mínimo, necessário para ser digno do amor e da estima dos outros. De fato, o respeito por pessoas [...] pode ser simplesmente o respeito por seus direitos, de modo que não pode haver um sem o outro; o que se chama “dignidade humana” pode ser simplesmente a capacidade reconhecível de afirmar pretensões. (HONNETH, 2003, p. 196, grifos do autor).

Ainda que o indivíduo consiga tornar aceitas suas pretensões individuais, por meio do direito, “é o caráter público que os direitos possuem, porque autoriza seu portador a uma ação perceptível aos parceiros de interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito”. Em síntese, não ter reconhecimento jurídico significa, para o indivíduo, que não tem nenhuma chance de constituir autorrespeito. (HONNETH, 2003, p. 197).

O caráter público foi referido por Honneth (2003) através da terceira forma de reconhecimento: a da estima social. Embora essa forma de reconhecimento já tenha tido historicamente outros sentidos (como de honra – vinculado às expectativas socioeconômicas e de prestígio social – relacionado à capacidade individual ou à reputação que o indivíduo goza socialmente, a partir daquilo que realiza ou daquilo que é capaz em função dos objetivos da sociedade), na modernidade e na discussão proposta é possível traduzi-la de outro modo. A estima social estaria relacionada de forma mais específica com a questão da dignidade e da integridade humana, excluindo qualquer privilégio jurídico relacionado às qualidades morais outrora valorizadas e vinculando-se às finalidades sociais que a comunidade interpreta como sendo valiosas. Para o mundo moderno, ser reconhecido ou estimado socialmente, exige conquistar a atenção pública.

A estima social ou a solidariedade significa “[...] numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica”. (HONNETH, 2003, p. 209).

Essa aproximação também se aplica, conforme o filósofo:

[...] às relações de grupo que se originam na experiência da resistência comum contra a repressão política; pois aqui é a concordância no objetivo prático, predominando, sobretudo, que gera de súbito um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades do outro. (HONNETH, 2003, p. 209).

A estima social, nas sociedades modernas pode ser entendida a partir de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados, ou, em outras palavras, que os sujeitos autônomos veem em si mesmos e nos outros capacidades e propriedades e compartilham, de forma recíproca, os valores que consideram significativos para a coletividade.

Nesse sentido, sob essas novas condições, vai de par com a experiência da estima social uma confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como “valiosas” pelos demais membros da sociedade; com todo o sentido, nós podemos chamar essa espécie de autorrelação prática, para a qual predomina na língua corrente a expressão “sentimento do próprio valor”, de “autoestima”, em paralelo categorial com os conceitos empregados até aqui de “autoconfiança” e de “autorrespeito”. Na medida em que todo membro de uma sociedade se coloca em condições de estimar a si próprio dessa maneira, pode se falar então de um estado pós-tradicional de solidariedade social [...]. (HONNETH, 2003, p. 210, grifos do autor).

Essas relações “solidárias” despertam tolerância, interesse e cuidado de que suas propriedades e realizações possam se desdobrar de forma simétrica e de que todos recebam a chance, sem distinções ou graduações, de reconhecer-se como valiosos para a sua coletividade, sem vivenciar qualquer forma de desrespeito.

Contudo, as muitas formas de desrespeito (violação, degradação, denegação, privação, negação, recusa, ofensa ou rebaixamento) afetam a integridade psíquica – em maior ou menor grau – do ser humano, pois não só impedem que os mesmos se compreendam de forma positiva como provocam a perda da autoconfiança.

Os abalos psíquicos e as reações emocionais negativas (vergonha, ira, desprezo etc.) provocados pelas experiências negativas podem converter-se também em propulsão. A luta por reconhecimento (conflito prático) emerge da percepção do não reconhecimento injustificado dos direitos.

De início, podemos conceber como “direitos”, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de forma legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade. Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também, sua associação com o sentimento de não possuir o status de um parceiro de interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade [...]. (HONNETH, 2003, p. 216-217, grifos do autor).

Se seus parceiros de interação ferem as normas, o indivíduo sente-se sem valor. Para Honneth (2003, p. 223) a crise moral “se desencadeia aqui pelo fato de que são despontadas as expectativas normativas que o sujeito ativo acreditou poder situar na disposição do seu defrontante para o respeito”. Ainda:

[...] a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Pois a tensão afetiva em que o sofrimento de humilhações força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade de ação ativa; [...]; pois toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. (HONNETH, 2003, p. 224).

Ao sentir-se ferido em suas pretensões e tomado por sentimentos negativos, o indivíduo volta-se para a problematização de suas expectativas. Diante do sucesso ou do insucesso, os sentimentos de culpa (paralisante) ou de indignação moral abrem a consciência e, a partir dela, o indivíduo caminha para a ação.

As experiências individuais de desrespeito se flexibilizam e são superadas pela constituição de uma identidade coletiva. Da experiência, inicialmente particular, emerge a compreensão de que ela é sentida/vivida potencialmente por outros sujeitos e, por isso, deixa de ser de interesse individual, estendendo-se para universalizações sociais. Da busca pela identidade, outrora lesada ou destruída pela infração das expectativas de reconhecimento, decorre a resistência social.

As experiências morais, por sua alta carga emotiva e cognitiva, seriam as propulsoras de lutas sociais e de movimentos coletivos pelo reconhecimento. Conduzem as resistências, os progressos e as mudanças sociais, por não estarem apenas motivadas pela superação da assimetria das relações entre os grupos sociais, mas substancialmente pelo potencial universalista do reconhecimento jurídico. A motivação moral da qual se alimentam inclui sentimentos de injustiça e desrespeito decorrentes de experiências individuais que se generalizam e fundam a base do movimento coletivo.

Honneth observa, nesse sentido:

[...] uma luta só pode ser caracterizada de “social” na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo; (HONNETH, 2003, p. 256, grifos do autor).

Ainda, por esse caráter emancipacionista é que toda a luta social encerra em si a possibilidade de construção de nova identidade:

[...] trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. [...] uma luta assim entendida, [...] só pode ser determinada por ideias e exigências gerais, em que os diversos atores veem positivamente superadas suas experiências individuais de desrespeito. (HONNETH, 2003, p. 257-258).

Ao sofrer por sentir-se desapontado socialmente em suas expectativas normativas, o sujeito abre-se para a interpretação crítica do desrespeito. O alargamento do sentimento de desrespeito moral por todos torna-se a base que motiva a resistência coletiva:

Nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos. (HONNETH, 2003, p. 258).

Como exemplo dessa assertiva, tem-se o caso da luta pelo direito à educação no Brasil, numa perspectiva jurídica de reconhecimento que vai culminar com a tratativa e regulamentação do assunto na Constituição Federal de 1988. A promulgação da Carta Magna decorre tanto da pressão popular exercida pelos movimentos sociais quanto da movimentação dos representantes políticos do país.

Essa semântica coletiva que conduz os processos de socialização na direção da garantia da instrução formal ou educação escolar abrirá espaço para a alfabetização da população e também para o exercício de outros direitos como, por exemplo, o do voto, do gozo de direitos sociais, da ampliação do conhecimento cultural e do acompanhamento dos progressos técnicos e científicos do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, fazendo imersão direta no *locus* espacial da pesquisa – Caxias do Sul⁴ – e estabelecendo relações sobre os dados escolares locais e nacionais (respeitando as especificidades desse contexto geográfico em relação ao

⁴ Sobre esse aspecto, a opção por estabelecer relações entre o contexto educacional de Caxias do Sul e o contexto nacional, no que diz respeito à educação formal, passa pela observância de algumas especificidades. Caxias do Sul é um dos 497 municípios do Estado do Rio Grande do Sul e a segunda cidade mais populosa desse Estado (435.564 mil habitantes de acordo com o Censo Demográfico de 2010). Mais de 96% da população reside na zona urbana, exercendo atividades ligadas, sobretudo, ao setor industrial (o polo metalomecânico de Caxias do Sul é um dos maiores do país). Em 2015 completa 140 anos de história desde que a chegada dos primeiros tropeiros, bugres e imigrantes italianos à região serrana do sul do Brasil.

restante do Brasil e a legislação nacional) busca-se traçar alguns comparativos e lançar algumas interpretações sobre como os dados locais podem colaborar na leitura do contexto educacional nacional.

A extensão progressiva do acesso à escola, que pode ser acompanhada nos índices de matrícula de alunos em idade escolar nas instituições públicas e particulares de ensino, nos últimos anos, bem como por meio do fluxo de entrada e saída dos alunos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, da proporção entre as taxas de reprovação, abandono e aprovação e da defasagem idade/escolaridade, relacionados nas Tabelas 1 a 6, permite que se fale em uma quase universalização da Educação Básica.

Observe-se o total de matrículas no Ensino Fundamental e Médio no ano de 2010 nas tabelas comparativas entre os números nacionais e municipais:

Tabela 1 – Total de matrículas no Ensino Fundamental

Brasil		Caxias do Sul	
	2010		2010
1º ano	2.883.191	1º ano	5.866
2º ano	3.216.170	2º ano	5.922
3º ano	3.589.029	3º ano	6.173
4º ano	3.489.360	4º ano	5.205
5º ano	3.577.958	5º ano	6.302
6º ano	4.150.365	6º ano	7.595
7º ano	3.675.161	7º ano	7.225
8º ano	3.333.061	8º ano	6.640
9º ano	3.091.046	9º ano	5.952

Fonte: QEDu (2015)

Tabela 2 – Total de matrículas no Ensino Médio

	Brasil		Caxias do Sul		
	2010	2012		2010	2012
1º ano	3.471.986	3.410.809	1º ano	7.472	8.139
2º ano	2.578.949	2.611.031	2º ano	4.522	4584
3º ano	2.197.657	2.225.621	3º ano	3.369	3.373

Fonte: QEDu (2015)

Pelas tabelas 1 e 2, percebe-se que entre o 1º e o 3º ano o número total de matrículas nos Ensinos Fundamental e Médio sofreu acréscimos consideráveis;

tendo na sequência, da passagem do 3º para o 4º ano um decréscimo para, em seguida, voltar a crescer no 5º ano. Do 5º para o 6º ano os dados nacionais mostram um decréscimo progressivo em direção ao 9º ano e os dados locais, em contrapartida, apontam um crescimento de matrículas até o 7º ano para somente nos dois anos finais (8º e 9º), voltar a decair.

Desse todo, observa-se um fator comum aos dois *locus* analisados: o total de matrículas no 9º ano do Ensino Fundamental supera o total de matrículas dos alunos ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que o 6º e o 7º anos são os períodos de maior matrícula. Ainda, em Caxias do Sul, as taxas de matrícula caem vertiginosamente no 4ºano, enquanto que no país o mesmo ocorre no 9º ano do Ensino Fundamental. Comparem-se outros dados locais importantes e que foram verificados no Censo de 2010:

Tabela 3 – Total da população residente por situação de domicílio e idade

Caxias do Sul	
	2010
6 anos	5.577
7 anos	5.410
8 anos	5.415
9 anos	6.020
10 anos	6.412
11 anos	6.577
12 anos	6.379
13 anos	6.457
14 anos	6.639
15 anos	6.785

Fonte: IBGE (2010)

Pois bem, de acordo com a tabela 3, se fossem somadas todas as crianças e adolescentes, entre seis e quinze anos, residentes em Caxias do Sul no ano de 2010, chegar-se-ia ao total de 61.671 pessoas. Estando estas em idade escolar condizente com o Ensino Fundamental obrigatório, como se identifica somente o total de 56.880 matrículas? Haveria 4.791 crianças e adolescentes fora da escola no ano analisado, correspondendo a um total de 8% da população em idade escolar do nível de ensino observado? Os dados apontam que sim. E mais do que isso, apontam que os índices nacionais – que indicam que a universalização da Educação

Básica no Brasil atinge não mais que 92% da população em idade escolar – têm correspondência municipal.

Outra observação. A respeito do total de alunos matriculados e concluintes do Ensino Médio em Caxias do Sul, a situação torna-se ainda mais alarmante. De um total de 7.472 alunos ingressantes no 1º ano em 2010 e que deveriam ter concluído essa etapa em 2012, somente 3.373 alunos haviam se matriculado para o 3º ano do Ensino Médio. Isso representa um total de 45,14% apenas; menos da metade dos alunos. Em uma proporção nada satisfatória, em nível nacional, somente 64,10% dos alunos matriculados no 1º anos do Ensino Médio em 2010, concluíram o 3º ano do Ensino Médio em 2010.

Os dados discutidos também sinalizam que o acesso e a permanência, que por vezes parecem resolvidos, ainda demandam esforços do campo das políticas educacionais, dos gestores escolares e também dos professores. Isso porque podem – e em parte estão – relacionados aos fatores endógenos e exógenos que adentram a escola, mas também as “mazelas” do sistema educativo que empurram o aluno para a aprovação e a reprovação desmedida e sem reflexão. Situações de fracasso como essas, mais cedo ou mais tarde, podem impulsionar o aluno a abandonar a escola, por exemplo.

Na tabela a seguir, vê-se que a situação de reprovação ou abandono, em todas as etapas da Educação Básica, tem melhorado nacionalmente. Entretanto, somadas, ainda representavam em 2010 o percentual de 10,1% nos anos iniciais, 17,3% nos anos finais e 22,9% no Ensino Médio (em 2012 passaram, respectivamente, para 8,3%, 15,9% e 21,5% e em 2014 para 7,3%, 15,2% e 19,8%).

Tabela 4 – Proporção de alunos com reprovação, abandono ou aprovação

Brasil									
	2010			2012			2014		
	R	Ab	Ap	R	Ab	Ap	R	Ab	Ap
Anos iniciais	8,3%	1,8%	89,9%	6,9%	1,4%	91,7%	6,2%	1,1%	92,7%
Anos finais	12,6%	4,7%	82,7%	11,8%	4,1%	84,1%	11,7%	3,5%	84,8%
Ensino Médio	12,6%	10,3%	77,1%	12,3%	9,2%	78,5%	12,2%	7,6%	80,2%

Fonte: QEdu (2015)

Legenda: R (reprovação); Ab (Abandono); Ap (Aprovação).

Em Caxias do Sul, a situação foi um pouco diferente, conforme apontam os dados da tabela a seguir.

Tabela 5 – Proporção de alunos com reprovação, abandono ou aprovação

Caxias do Sul									
	2010			2012			2014		
	R	Ab	Ap	R	Ab	Ap	R	Ab	Ap
Anos iniciais	4,7%	0,5%	94,8%	3,7%	0,5%	95,9%	4,5%	0,4%	95,2%
Anos finais	13,2%	1,6%	85,2%	13,5%	2,0%	84,6%	12,3%	1,8%	86,0%
Ensino Médio	23,3%	11,2%	65,5%	20,0%	10,3%	69,7%	20,3%	8,0%	71,7%

Fonte: QEDu (2015)

Legenda: R (reprovação); Ab (Abandono); Ap (Aprovação).

No município, em 2010, observou-se um total de 5,2% de reprovação ou abandono dos alunos que estavam matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguido de 4,2% nos anos finais e 4,9% no Ensino Médio. Uma diferença considerável em relação aos dados nacionais e que merece ser problematizada. Quer dizer, ter índices de aprovação maiores que 94% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 85% nos anos finais, enquanto que no Ensino Médio os mesmos índices nem chegaram a 72% no final de 2014, pode sinalizar alguma interpretação na direção da pressão diária vivenciada pelos professores para que a aprovação aconteça, sem necessariamente vir acompanhada de aprendizagem.⁵

Mesmo com avanços nos índices de matrícula e aprovação, nacional e local, ainda observam-se enormes proporções de alunos com defasagem idade/escolaridade que precisam ser superadas.

Na tabela a seguir – em que são dispostos os dados referentes à proporção de alunos com defasagem idade/ano de dois anos ou mais –, fazendo um retrospecto um pouco mais distanciado do momento atual e relacionando-o a dados

⁵ Nesse momento não há condições de aprofundar essas questões, mas considera-se importante sinalizar para uma problematização mais cuidadosa em torno das indagações que se referem ao acesso, à frequência, sucesso ou insucesso escolar; do ponto de vista de como estão relacionadas às políticas educacionais que, por meio das mantenedoras – municipais e estaduais- adentram as escolas de Educação Básica do país e, especificamente do município de Caxias do Sul. O questionamento sucede-se por conta das etapas que correspondem ao Ensino Fundamental serem, prioritariamente, geridas pela Secretaria Municipal de Educação do município referido e o Ensino médio, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

mais recentes, pode-se dizer que há uma população discente afastada dos ideais educacionais de idade/escolaridade.

Tabela 6 - Proporção de alunos com defasagem idade/ano de dois anos ou mais

	Brasil			Caxias do Sul		
	2006	2010	2012	2006	2010	2012
Anos iniciais	23%	19%	17%	9%	9%	9%
Anos finais	35%	30%	28%	19%	19%	21%
Ensino médio	45%	35%	31%	23%	22%	25%

Fonte: QEDu (2015)

De 2006 para 2012 o percentual de alunos com esse descompasso nos anos iniciais do Ensino Fundamental diminuiu 6%; 7% nos anos finais e 14% no Ensino Médio em níveis nacionais, enquanto que no município analisado os índices se mantiveram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (9%) e aumentaram nos anos finais (2%) e no Ensino Médio (2%).

Reunidas e analisadas essas questões, cabe ainda trazer alguns números líquidos para observar a educação escolar no país. Em 2010, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) havia mais de 3 milhões de crianças, em idade escolar, fora da escola⁶. Detendo-se sobre os números líquidos torna-se mais palpável perceber que não ter 8% das crianças matriculadas e frequentando adequadamente a escola, no período determinado para isso, é mais desafiador do que se pode pensar em um primeiro momento.

As situações de crianças fora da escola decorrem por inúmeras razões (pobreza, violência, gravidez, trabalho e etc.) e não se tem aqui a pretensão de determiná-las, mas ao longo dos capítulos alguns aspectos serão explorados com um pouco mais de profundidade. Destaca-se, entretanto, que no retrato demográfico nacional de 2010, de um total de 39.574.059 crianças e jovens, entre seis e dezessete anos, somente 29.031.774 delas, em um total de 38.759.329 matriculados, estavam matriculadas na etapa educacional correspondente a sua faixa etária.

Fica evidente a grande demanda por educação escolar, mas também a grande dificuldade que é assegurar o acesso a todos, a permanência, a superação da

⁶ Os dados referem-se a faixa etária que vai dos seis aos dezessete anos de idade e não contempla as crianças de quatro e cinco anos de idade, considerando que a obrigatoriedade de matrícula para crianças nesta faixa etária somente ocorrerá em 2016, por força da Lei nº 12.796/2013.

defasagem idade/escolaridade e, especialmente, a aprendizagem, em geral disputada com os percentuais de reprovação e abandono.

O atendimento do direito à educação inclui o aumento de matrículas certamente, mas acompanha várias preocupações em relação à aprendizagem, a qualidade do ensino e as experiências proporcionadas aos alunos.

Ter direito à educação⁷ não se restringe à possibilidade de acessar e frequentar a escola. Ocorre que o direito à educação é histórico, nascido em determinado contexto, tendo se estendido de forma gradual, à medida que se tornou necessário. Naquele momento era urgente assegurar seus benefícios e impedir seus malefícios, contudo, hoje, há exigência de novos reconhecimentos e novas formas de proteção, para além das jurídicas, que acompanhem as mudanças sociohistóricas.

Há novas demandas para além da garantia do acesso e da frequência escolar. Essas emergências contemporâneas caminham na direção do alargamento do direito e da discriminação das obrigações públicas e individuais. Assim, a partir desse momento, uma vez satisfeitas aquelas emergências, os envolvidos passam a sentir necessidade de padrões ampliados de reconhecimento, engajando-se em ações políticas e deixando para trás a situação passiva ou acomodada em que se encontravam. Emerge, assim, uma autorrelação nova e positiva de si mesmo que restitui ao indivíduo, ao menos em parte, o autorrespeito perdido.

Como pondera Honneth:

[...] sentimentos de desrespeito formam o cerne de experiências morais, inseridas na estrutura das interações sociais porque os sujeitos humanos se deparam com expectativas de reconhecimento às quais se ligam as condições de sua integridade psíquica; esses sentimentos de injustiça podem levar a ações coletivas, na medida em que são experienciadas por um círculo inteiro de sujeitos como típicos da própria situação social. (HONNETH, 2003, p. 260).

O não reconhecimento, além de privar os atingidos daquilo que era uma pretensão legítima, os deixa tomados por um sentimento de inferioridade de valor. Para ser moral não basta apenas considerar o outro com o mesmo respeito que se tem consigo, mas não oferecer a ele um reconhecimento distorcido ou limitado. A contingência recorrente da não consideração de que as condições que um sujeito tem para alcançar sua autorrealização são parte do reconhecimento, permite afirmar

⁷ Para as reflexões sobre o direito à educação propostas, a expressão “educação escolar” melhor se coaduna com a problemática e o trabalho empírico empreendido, uma vez que a educação escolar faz referência à educação formal, esclarecida na introdução desta dissertação e no decorrer deste capítulo.

que “[...] a experiência da privação de direitos se mede não somente pelo grau de universalização, mas também pelo alcance material dos direitos institucionalmente garantidos”. (HONNETH, 2003, p. 217).

Essa perspectiva é suficiente para afirmar que ocorre, tendencialmente, certa naturalização do direito, ou seja, depois das pretensões individuais tornarem-se coletivas, da conquista jurídica ter sido alcançada por meio da luta, que institui legalmente o exercício da cidadania, há um processo de estagnação. Para sair desse estado e assegurar a manutenção do direito, novas intervenções são requeridas.

Como todo direito induz a uma obrigação moral correspondente, na medida em que ao saber-se sujeito de direitos o indivíduo entende que tem obrigação para com o outro na mesma proporção que tem para consigo, há o encaminhamento para a luta por condições concretas de realização, a partir das quais todos possam saber mais sobre as condições e as possibilidades da autorrealização. Honneth (2003) refere-se às condições intersubjetivas e à incorporação dos elementos materiais adjacentes, ou seja, ao atendimento do amor, do direito e da estima social e da materialidade necessária para que as capacidades e habilidades sejam externadas, sem perder de vista as condições históricas.

Também, conforme sinaliza Bobbio:

O campo dos direitos do homem – ou, mais precisamente, das normas que declaram, reconhecem, definem, atribuem direitos ao homem – aparece, certamente, como aquele onde é maior a defasagem entre a posição da norma e sua efetiva aplicação. E essa defasagem é ainda mais intensa precisamente no campo dos direitos sociais. (BOBBIO, 1992, p. 77).

Observa-se, finalmente, que o direito não pode, portanto, limitar-se à existência de normas jurídicas. Para o exercício democrático do Direito é preciso que se coadunem o aperfeiçoamento jurídico e as possibilidades de sua aplicação, ou seja, considerar mais as condições particulares dos indivíduos, sem perder de vista o conteúdo universalista.

Para Honneth, em sua singular contribuição teórica, incorporar os elementos materiais e intersubjetivos possibilita pensar de maneira mais ampla na luta por reconhecimento.

[...] a tentativa de partir das condições intersubjetivas da integridade pessoal para atingir os universais normativos de uma vida bem-sucedida acaba, afinal, incluindo também o padrão de reconhecimento de uma solidariedade social, que só pode nascer das finalidades partilhadas em comum; que estas, por sua parte, estão submetidas às limitações normativas postas com

a autonomia juridicamente garantida de todos os sujeitos, é o que resulta de sua posição num tecido de relações, no qual devem coexistir com os outros dois padrões de reconhecimento do amor e do direito. (HONNETH, 2003, p. 279).

Por sorte – ou por luta –, nas sociedades desenvolvidas, as condições da autorrealização vêm sendo ampliadas. As possibilidades de sua concretização fizeram com que experiências individuais ou coletivas se convertessem em impulso de lutas e movimentos políticos. Contudo, seu cumprimento demanda tempo, paciência e, acima de tudo, mudança cultural que conduza a uma ampliação essencial das relações de reconhecimento. É difícil apontar o caminho mais rápido, eficaz ou seguro de reconhecimento e realização dos direitos humanos, mas é possível afirmar que as condições de exequibilidade dos direitos proclamados é a meta a ser buscada.

2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO À APRENDIZAGEM: DO ENTENDIMENTO AO RECONHECIMENTO

Engana-se quem entende a aprendizagem como um conjunto de resultados fixos de conhecimentos, habilidades e valores; na verdade, trata-se de uma experiência fluída, de desenvolvimento constante. A educação não nos leva a determinado ponto, é processo contínuo. (MCCOWAN, 2011, p. 15).

De onde se origina o Direito à Educação? Quando a Educação se torna um direito? Esse e outros direitos foram tecidos na modernidade em função das próprias vicissitudes emergentes dos processos de socialização mundiais. Dos ideais da Revolução Francesa (1789) – liberdade, igualdade e fraternidade – germinou o reconhecimento essencial de que todos os seres humanos são iguais em sua dignidade como pessoas, não sendo cabíveis quaisquer ações ou inanições decorrentes de diferenças de sexo, religião, cor, língua, opinião, origem, condição econômica ou qualquer outra.

Sem desprezar o período de mais de cento e cinquenta anos, mas sem adentrá-lo especificamente, pode-se dizer que essa semente germinou efetivamente no final dos anos quarenta quando, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) saltou aos olhos o fato de que as atitudes desumanizadoras do conflito, em decorrência da exaltação de uma dessas diferenças sobre as demais, colocam em risco a vida da humanidade.

Assim como é gestado o direito à educação, todos os direitos estão intimamente associados às transformações sociais, nascem delas e para elas se

voltam. Em outras palavras, no caso de um sistema de direitos, a falta ou a necessidade de algo é que conduz à luta por sua obtenção. Nas contradições emergem as oportunidades para novas exigências e direitos e, por isso, a realidade social precisa ser considerada ou, como afirma Honneth (2003), precisa ser compreendida em seu caráter propulsor. Sem carecimentos, não haveria luta.

Bobbio volta-se na mesma direção de Honneth ao afirmar:

[...] a relação entre o nascimento e o crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. (BOBBIO, 1992, p. 76).

Da retomada dos ideais da Revolução Francesa e diante da perplexidade com a mortandade resultante da mais devastadora guerra da história humana, a Organização das Nações Unidas, criada após o término da Segunda Guerra Mundial, elaborou cuidadosamente aquela que ficou conhecida como a Carta Magna do Direito Internacional relativamente aos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), datada de 1948, não ficou circunscrita ao seu tempo, mas vem sendo até hoje fonte inspiradora de inúmeros tratados, convenções e pactos que buscam garantir a universal observância desses direitos.

A Declaração, aprovada por unanimidade pelos países membros – ainda que nem todos estivessem convictos de todos os itens expressos no documento –, propunha o compromisso público e efetivo de todas as nações no respeito à vida e à dignidade humanas e assegurava os direitos essenciais e as liberdades a todos os seres humanos.

Para Bobbio (1992, p. 33) “os direitos elencados da Declaração não são os únicos possíveis direitos do homem: são os direitos do homem histórico, tal como este se configurava na mente dos redatores da Declaração [...]”. Assim, hoje, uma infinidade de outros direitos, impensados há setenta anos, já foi elencada em outros ordenamentos jurídicos, bem como novas perspectivas desses direitos têm sido perseguidas.

Em seus trinta artigos, além de definir o respeito e o direito à vida, à liberdade (de locomoção, expressão, associação), à segurança pessoal e social, à proteção da lei, à justiça, à privacidade, à nacionalidade, ao matrimônio, à propriedade privada, ao trabalho, à vida social, ao lazer, à cultura como

fundamentais, a DUDH pontuou também o direito à educação como um dos ideais a serem alcançados por todos os povos.

Proclama-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p.4).

Como se trata de uma recomendação ficaria a cargo de cada nação estabelecer a cristalização desses ideais, de forma progressiva e sistemática, por meio de políticas públicas e ações empenhadas em assegurar o respeito aos direitos humanos e tratar dos casos de violação, no sentido de salvaguardar a vida, a dignidade e as liberdades da pessoa humana.

Assim, a DUDH resultou na escritura de um conjunto de outros documentos subsequentes, consignados em convenções, conferências e eventos internacionais, dos quais decorria o detalhamento de pontos específicos do documento original, dentre os quais é possível destacar: as Conferências Mundiais de Direitos Humanos, de Teerã (1968) e de Viena (1993), a Conferência Mundial da Mulher (1975), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (adotada pela ONU em 1984) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Sem pormenorizar nenhuma dessas Convenções, importa dizer que todos esses instrumentos protetores dos direitos humanos formam o alicerce da paz mundial e se encontram subscritos em grande parte das Constituições modernas, servindo seus princípios de parâmetros para o pleno desenvolvimento da democracia.

Isso se deve ao fato de que essas iniciativas de discussão não ficaram restritas à elaboração dos documentos gerais, seja na esfera nacional ou internacional. Muitos planos nacionais de direitos humanos foram elaborados a partir

deles e pormenorizaram questões e problemas contemporâneos de ordem econômica, ambiental, cultural ou mesmo social e têm sido inseridos em documentos jurídicos nacionais e nas políticas públicas dos países, reafirmando o entendimento de que os direitos humanos são universais, invioláveis e inalienáveis.

Nenhuma prática específica foi prevista na DUDH. Essa função coube a cada nação. Contudo, é preciso dizer que em muitos lugares o desprezo por esses direitos impera ou até é inexistente. Em outros, a recomendação não é suficiente para influenciar e determinar as ações dos indivíduos. Contudo, aqueles Estados que já introduziram tais direitos precisam tratar de aperfeiçoá-los, definindo os caminhos.

O Estado precisa garantir e instituir internamente um direito legítimo. A afirmação do mesmo se dá pelo caminho da luta. Entretanto, o mais comum é ver lutar aquele que de alguma forma já tem esse direito assegurado, enquanto que o mais necessitado tem dificuldade, inclusive, de compreender ao que tem direito e, normalmente, isso passa despercebido ou sem suscitar interesse por parte de quem deveria garanti-lo.

Observa-se que apesar das muitas discussões e do processo permanente de universalização, ainda há muito a se fazer para proteger e reconhecer efetivamente os direitos fundamentais. Amplamente e especificamente tratados, considerando os contextos sociais e mesmo as especificidades humanas e dos grupos, os direitos sociais requerem a intervenção direta do Estado. Essas especificidades não excluem, mas permitem que não sejam tratados e protegidos da mesma maneira indivíduos ou comunidades singulares ou, em outras palavras, que as individualidades sejam reconhecidas e respeitadas.

Com respeito ao direito à educação, item ao qual estará centrada a presente discussão, intentava-se assegurar que, através da instrução⁸ gratuita e obrigatória ao menos nos graus elementares, da facilidade de acesso aos níveis técnico-profissionais e do ingresso por mérito aos graus superiores, os países promoveriam o desenvolvimento humano e, com ele, fortaleceriam o respeito pelos direitos e

⁸ Importa destacar que naquele momento histórico, a instrução é o conceito utilizado para falar das questões que envolvem a educação. No entanto, se tomado ao pé da letra, o termo significaria a oferta de informações necessárias para a operacionalização de algo, por exemplo, a assimilação de conhecimentos científicos, em determinado nível, para participação na vida profissional. A educação, que abrange a instrução, vai além. Reunindo um conjunto de habilidades, conceitos, processos, hábitos e momentos de socialização necessários para a formação humana, a educação favorece o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, cognitivo, afetivo, humanitário, criativo e etc.

liberdades de todos os cidadãos. Conforme se encontra expresso no artigo 26 da DUDH, “[...] a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...]”. (ONU, 1948, p. 14).

Caberia aos pais definirem a respeito do gênero de instrução a ser ministrado a seus filhos, desde que observada a obrigatoriedade, que se buscava fomentar através da gratuidade. Embora existam muitas compreensões díspares sobre que concepção de educação a DUDH se referia a como seria possível garanti-la, houve um conjunto maior de ações, por parte dos governantes internacionais, no sentido de elaborar políticas públicas próprias a respeito do direito à educação.

Com relação ao Brasil, outras leis, desdobradas da Constituição Federal de 1988, reiteram o compromisso nacional com a preservação e a seguridade dos direitos humanos, pormenorizando os princípios lá expostos. Dentre elas é possível citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (1993), o Estatuto do Idoso (2003), a Lei Maria da Penha (2006) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Percebe-se que uma “maquinaria” é desenvolvida para debater sobre os desafios para a garantia dos direitos humanos, seu desenvolvimento, proteção e seguridade e, ainda, para a adequação aos ordenamentos jurídicos, a fim de que sejam capazes de orientar e conduzir, de forma assertiva, os rumos nacionais.

Sobre o direito à educação no Brasil, observa-se que é de fato inaugurado somente com a Constituição atual. Apesar de ter sido proposto pela Declaração dos Direitos Humanos, em fins da década de quarenta, o Estado brasileiro não teve iniciativas concretas em prol de sua efetivação até o ano de 1988.

Quando se diz que a Declaração Universal representou apenas o momento inicial da fase final de um processo, o da conversão universal em direito positivo dos direitos do homem, pensa-se habitualmente na dificuldade de implementar medidas eficientes para a sua garantia numa comunidade como a internacional [...]. (BOBBIO, 1992, p. 32).

Sobre essa dificuldade, por longas décadas os governantes preocuparam-se em redigir leis sem, contudo, incomodar-se com as condições de execução das mesmas. De um modo geral, a educação era acessível apenas a quem podia pagar

e frequentar as escolas, o que significa dizer que uma parcela muito pequena de brasileiros era, se quer, alfabetizada⁹.

Enquanto o período republicano amadurecia em termos temporais, o caráter autoritário e excludente imperava na esfera pública. Em muitos casos, as tentativas de escolarização estavam voltadas a projetos políticos específicos, como no período dos governos de Getúlio Vargas, em que o plano nacionalista se sobrepunha. Nesse período, eram abertas escolas ou cursos para formação técnico-profissional não pelo direito à educação, mas sim para suprir as necessidades econômicas ou intelectuais com as quais se preocupavam os governantes.

Nos mais de vinte anos de Ditadura Militar (1964-1985), quando os direitos individuais foram reiteradamente desrespeitados, bem como as liberdades democráticas sufocadas, a educação foi fortemente controlada. Estava a serviço de um projeto militar – nacionalista e controlador – e não havia aquela intenção primária que fora defendida na DUDH.

Contudo, com a reabertura política, na década de 80 do século XX, houve um processo lento de revisão em favor das garantias dos cidadãos. Assim como a DUDH nasceu num período de turbulências e incertezas, após a Segunda Guerra Mundial, a Constituição Federal de 1988 despontou na tentativa de reorganizar o país e definir os rumos pelo viés democrático.

Conforme elucida Andrade:

Quando se fala em direito à educação, o mais recorrente é associá-lo ao acesso à escola. Assim, num primeiro momento, parece que este direito se restringe à obrigatoriedade de cumprir certa quantidade de anos numa instituição de educação formal. É bastante comum reduzi-lo às referências jurídicas. Parece que o direito à educação fica restrito tanto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial a seu artigo 26.1 quanto a leis nacionais específicas, como é o caso no Brasil da LDB e dos artigos 205 ao 214 da Constituição Federal de 1988, que tratam do acesso e da obrigatoriedade do ensino formal. (ANDRADE, 2013, p. 21).

Deste modo, percebe-se que embora a formulação jurídica seja importante, não é determinante. Ainda é preciso lutar socialmente para que os direitos não sejam violados constantemente, para que sejam vividos, para que não se restrinjam

⁹ Historicamente, isso remete às práticas de dualismo que marcam a História da Educação no país e que estão interligadas ao problema central dessa investigação no que tange a reflexão sobre o direito universal à educação. Em outras palavras, admite sob uma mesma normativa a existência de privilégios para a elite econômica e o desprestígio para o restante da população. A terminologia que se encaixa muito bem neste período histórico, ainda hoje pode ser observada, em maior ou menor potencial, na afirmação da garantia do acesso à escola ou do direito à educação e à aprendizagem para todos.

às declarações ou políticas. O que a DUDH apresenta é devir. Mesmo acolhidos pelas constituições, os direitos precisam ser reafirmados concretamente. A plena realização dos direitos universais não se encerra com a universalidade da Declaração, mas parte dela para a realidade concreta. Ela mostra apenas o caminho como ideais comuns a todos os povos, mas não indica as formas de sua realização concreta. Afinal, garantir o acesso escolar não significa garantir o direito à educação, mesmo porque educação é um processo amplo e complexo, que não pode ser reduzido ao âmbito escolar.

A educação possibilita conhecer o mundo em que se vive, as relações estabelecidas pelos grupos que o ocuparam e ocupam, o entendimento de seu funcionamento, com todas as suas contradições, dentre outros. Não significa apenas adaptar-se ao mundo, mas inserir-se nele, fazer parte dele enquanto sujeito consciente com possibilidade de transformá-lo. Segundo Freire:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e / ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 2013, p. 96, grifos do autor).

A educação é um processo permanente de aprendizado, pois sendo inconcluso o ser humano, de acordo com Freire (2013), mesmo os condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero não o determinam. Isso significa que formação e educação são constantes enquanto há vida. Ela está nas experiências que são partilhadas entre os sujeitos, direta ou indiretamente, conscientemente ou não.

Ter direito à educação é ter direito de ser sujeito da história, de se tornar um ser humano “capaz [es] de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher [...]”. (FREIRE, 2013, p. 51).

A educação é, portanto, processo intersubjetivo, histórico, social que se constitui ao longo da vida, necessário para a formação humana e, por essa razão posta como uma obrigatoriedade legal. É, ainda, nas palavras de Andrade:

[...] um tipo específico de socialização porque é uma resposta à nossa consciência de sermos seres inacabados, chamados a sermos mais. Tornamo-nos humanos na medida em que convivemos com outros humanos e nesta convivência nos educamos. (ANDRADE, 2013, p. 24).

Enquanto direito moral, o direito à educação sai da posição de mera exigência jurídica para a exigência de reconhecimento. Intenta ser acolhido na legislação, mas, sobretudo, nas práticas, nos currículos escolares, nas gestões de ensino, etc. Assim, sendo a educação um direito, não deve ser um mecanismo de manipulação ou apenas instrumentalização para a vida em sociedade, mas, principalmente, o respeito aos direitos básicos do ser humano e é por isso que o processo educativo não pode acontecer sem uma reflexão atenta, sem projeto e sem a internalização convicta de que:

Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. (CANDAU, 2013, p.62).

Apesar da ascensão de certa sensibilidade aos direitos humanos e ao direito à educação, as falsas interpretações e compreensões ou mesmo as violações individuais e coletivas, têm demonstrado que o arcabouço jurídico elaborado não assegura plenamente a educação. Exemplo disso é a própria Declaração, bem como muitas políticas públicas, em muitos lugares e tempos, que têm apenas exibidos os direitos no papel, enquanto que sua função prática muitas vezes não é desfrutada. Aspira-se que seja, mas verifica-se um hiato entre o direito reivindicado e o direito protegido e reconhecido.

Essa tratativa do direito à educação vem ganhando cada vez mais importância internacional nos debates políticos ou acadêmicos¹⁰. Ainda que o problema tenha muitas implicações e perspectivas de tratamento, aqui, além da opção jurídica, que parece resolvida, a opção é pela perspectiva histórica, ética e política. Afinal é intensa a compreensão de que a sua garantia passa pelo poder público, mas também pela competência prática daqueles diretamente envolvidos na tarefa de torná-lo possível – os professores, os gestores escolares, as mantenedoras –, através de estímulos e comportamentos que coadunem com a legitimação do direito à educação, que inclui não somente não impedir o outro de aprender, mas oferecer a ele todas as possibilidades de fazê-lo.

Cabe ainda mencionar uma dificuldade que se refere às condições de realização desses direitos. Nem tudo o que é desejável e merecedor de ser

¹⁰ O direito à educação, previsto na Constituição Brasileira desde 1988, não é uma iniciativa restrita ao Brasil, como já mencionado. Faz parte da iniciativa internacional de Educação para Todos e que está acontecendo em muitos outros países, sobretudo, com mais ênfase, nos países de baixa renda da África e da Ásia. Os processos similares reiteram que o tema tem ressonância global.

perseguido é realizável. Para a realização dos direitos do homem, são frequentemente necessárias condições objetivas que não dependem da boa vontade dos que os proclamam, nem das boas disposições dos que possuem os meios para protegê-los. (BOBBIO, 1992, p. 44).

As condições econômicas, em geral, mostram-se como as primeiras dificuldades impostas ao desenvolvimento e à proteção de grande parte dos direitos sociais, uma vez que dependem da solução de outros problemas globais. A realidade e o reconhecimento do direito estão imbricados, pois à medida que surgem certas inovações, novas exigências se configuram e essas novas exigências sociais (que poderiam tornar-se concretas a partir das intervenções governamentais) estão muitas vezes limitadas pelo nível de desenvolvimento econômico e tecnológico dos Estados.

É legítimo que se reconheça que o caminho a percorrer é longo para que o direito à educação seja efetivado e que nem sempre o Estado tem recursos para fazê-lo. Contudo, é indiscutível também que se reconheça que, às vezes, a imobilidade se encontra alicerçada na ideia de que, por ser difícil, pouco movimento se faz, ou, pior ainda, faz-se um movimento tão discreto que se retarda intencionalmente os meios que poderiam garantir o avanço.

Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento. (BOBBIO, 1992, p. 15-16).

O tema é complexo, não há dúvida. As políticas públicas nacionais expressam muito mais um direito que se tem do que um direito que se gostaria de ter reconhecido. Mesmo que haja argumentos suficientes para fundamentar a razão do direito à educação, ele está subordinado à vontade e parece que os direitos humanos nem sempre estão sendo legitimados. Isso porque, em conformidade com Andrade:

[...] a educação é um processo mais vasto do que estamos acostumados a entender em nosso cotidiano, pois se trata de um conjunto de reflexões, desejos e intervenções sobre a nossa convivência e sobre os meios pelos quais nos transformamos naquilo que somos. (ANDRADE, 2013, p. 26).

Para Delors (2006, p. 90), que corrobora esse entendimento, a educação é muitas vezes vista sob o ponto de vista tecnicista e profissionalizante, cuja finalidade

seria a obtenção de um certificado de conclusão e quiçá um emprego, sem “considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”.

A Constituição Federal de 1988 refere também que compete à União estabelecer, em regime de parceria com os Estados e Municípios e o Distrito Federal, as competências, as diretrizes, a uniformização do currículo e dos conteúdos mínimos necessários à formação dos indivíduos. Tal recomendação reflete a preocupação centrada nas questões mais formais da educação, especialmente relacionadas ao currículo, sem atentar para as questões invisíveis da educação. (PAVIANI, 2014).

Ao salientar essa preocupação para com as questões não formais ou invisíveis da educação pensa-se, sobretudo, nos quatro pilares da educação desenvolvidos no relatório organizado por Jacques Delors e publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, em 1996, sob o título: “Educação: um tesouro a descobrir”.¹¹

O relatório foi desenvolvido pela Comissão Internacional convocada pela UNESCO para pensar sobre a educação e a aprendizagem no século XXI, porque, nas palavras de Delors:

É imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (DELORS, 2006, p. 12)

É por seu caráter complexo e contínuo que a educação envolve o desenvolvimento e o estímulo de uma série de capacidades e habilidades, organizadas em função de algumas aprendizagens fundamentais, para superar os desafios educacionais do século XXI, denominadas no Relatório Jacques Delors como sendo os quatro pilares da educação.

A capacidade de “aprender a conhecer” dialoga com os saberes produzidos pela humanidade ao longo da história das civilizações e que são as bases da cultura

¹¹ O relatório organizado por Jacques Delors corresponde à Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia no ano de 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

geral: “aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”. (DELORS, 2006, p. 92).

Aprender é, portanto, um processo contínuo e inacabável, que se constitui a partir de qualquer experiência, seja ela na educação escolar, no trabalho, na vida em sociedade ou em família.

O “aprender a fazer” relaciona-se diretamente com o uso daquilo que foi aprendido, com o buscar nos conhecimentos construídos as relações e as respostas aos desafios para a vida em sociedade.

O “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, terceiro pilar da educação referido no relatório da UNESCO, relaciona-se a uma aprendizagem bastante subjetiva, mas fundamental em meio às desigualdades e rivalidades históricas. Trata-se de discutir a diversidade e a interdependência entre os seres humanos, de modo a provar a ineficiência dos preconceitos, das hostilidades, das violências, das discriminações, colaborando para ampliar os laços de cooperação e respeito entre todos.

O “aprender a ser” é referenciado nas palavras do redator como sendo outro princípio fundamental:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2006, p. 99).

Porém, sendo o objetivo principal da educação garantir ao aluno o seu direito de aprendizagem, o que significa aprender? E o que significa ensinar? Segundo Freire (2013, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. No sentido atribuído pelo autor é por meio da interação pedagógica dialógica, amorosa, de respeito para com os educandos que se podem criar as condições para a construção do conhecimento.

Os conteúdos servem como “instrumentos” para a abordagem inicial que difere ensino de aprendizagem, uma vez que aprender significa ir além: significa refletir, discutir, propor e agir em função daquilo que aprendeu e a que deu sentido internamente. Aprender vai além da aprendizagem dos conteúdos conceituais ou da apreensão das informações que a escola preconiza, mas, como desafia McCowan

(2011), envolve a experiência que acompanha os sujeitos antes e para além da escola.

Se o conhecimento que precede da dúvida ou da curiosidade não resultar em produção-ação, não houve de fato aprendizagem. Isso porque educar-se significa buscar, permanentemente, “Ser Mais”, libertar-se, tornar-se autônomo e agir em função da transformação que o próprio conhecimento produz em si. Em consonância com Freire, dar sentido ao que foi ensinado é tornar a aprendizagem significativa e eficiente e, desse modo:

[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2013, p. 26).

Freire (2013) fala ainda sobre a valorização dos saberes prévios e dos saberes de experiência feitos, não somente a partir do dever de respeito a eles, mas da discussão e da relação entre esses saberes e os conteúdos estudados, buscando superar a distância entre ambos. Sendo assim, só há para o aluno significado na educação se aquilo que foi ensinado aproxima-se de seu cotidiano e, nesse sentido, é preciso que os sujeitos comprometam-se com o processo educativo para que a conexão entre o ser e o saber se estabeleça, dando sentido ao processo educativo.

A aprendizagem vai além da ideia de memorização e repetição de conhecimentos, como se a realidade estivesse dada e fosse estática, imutável. O conhecimento do mundo não pode ser transferido ao outro, não é estático. O constante devir empurra os sujeitos para a constante busca pelo saber e pelo aprendizado, sejam eles professores ou alunos.

Contudo, na intitulada “Era dos Direitos” referida por Bobbio (1992), os alunos são muitas vezes promovidos ou retidos por não responderem pelos conhecimentos mínimos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs¹² (até 2013, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs¹³)

¹² As DCNs da Educação Básica são normas obrigatórias, amparadas em documentos legais, destinadas a todas as escolas brasileiras de Educação Básica. Referem-se às questões comuns básicas e essenciais do currículo escolar, por disciplina e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com destaque para as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno em processo de aprendizagem escolar. “Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio”. (RODRIGUES, 2015).

¹³ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou

para o ano em questão. Essas ações, em alguns momentos, não consideram que a aprendizagem não é só de conteúdos conceituais, mas agregam a dimensão atitudinal e procedimental e que há uma série de experiências e aprendizados que não se adequam ao escolar¹⁴, nem tampouco podem ser medidos em instrumentos avaliativos, conforme Paviani:

A primeira finalidade da escola é a de ensinar conhecimentos, habilidades e competências para a vida, para participar da sociedade. Educar não é primeiramente acumular conhecimentos, mas adquirir uma atitude criativa, crítica. De outro lado, há também uma educação invisível. Além do ensino expresso, do estudo das línguas, das ciências, a educação indireta, aquela que resulta das ações e atitudes, forma pessoas respeitosas, criativas, inovadoras, responsáveis. A escola também educa a partir dos espaços, dos horários, das condutas, dos regulamentos. (PAVIANI, 2014, p. 62).

Esse ponto é muito importante, pois muitos docentes não identificam a aprendizagem como parte do direito à educação. Ao contrário, entendem que o direito à educação opera em favor da promoção (ou reprovação) automática, de um ano para outro, sem se propor a refletir sobre sua prática.

O aprender passa pela crítica, pela reflexão e pela ação. Afinal, se ensinar não é transferir conhecimento, aprender tampouco é reproduzir informações memorizadas, como compreende Freire:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...]. (FREIRE, 2013, p. 105).

Enquanto devir, a construção da autonomia exige compromisso de professores e alunos para com a educação escolar e, nesse sentido, o professor precisa ter clareza e propósito de ensinar, como observa Oliveira:

É possível percebermos que grande parte dos profissionais da educação acredita que é suficiente que o professor ensine para que o aluno aprenda. Porém, o ensinar não tem como consequência, obrigatoriamente, o aprender. (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

O aprender está intimamente relacionado à postura curiosa, investigativa,

revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação dos sistemas de Educação”. Os PCNs estiveram em funcionamento até a especificação das Diretrizes. (RODRIGUES, 2015).

¹⁴ Correspondendo a educação escolar à educação formal, é importante ressaltar que “[...] por ‘educação formal’ entende-se o tipo de educação praticada nas escolas, seguindo certa organização e sequência em seus procedimentos, com vistas a fornecer uma certificação ou formalização das experiências nela praticadas. É um processo educativo altamente institucionalizado, cronologicamente e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escolarização até os últimos anos do ensino superior”. (STECANELA, 2010, p. 64, grifos da autora).

proativa na busca do aprender. Ocorre em um processo contínuo em que ensinar e aprender caminham juntos e partem de decisões e ações comprometidas no sentido da construção de novos conhecimentos.

O aluno é decisivo no processo de aprendizado e sem a sua motivação – que é interna – a educação não se efetiva. O professor, enquanto agente da educação, precisa escolher as metodologias capazes de despertar esse interesse. Precisa, portanto, saber ensinar, e o aluno, saber aprender.

Fazendo jus a reflexão de Freire, pode-se enfatizar:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2013, p. 116).

Sendo o aluno sujeito de sua própria aprendizagem também é importante que ele se disponha a aprender, afinal não há o que se possa ensinar quando o outro não está disposto a aprender. No prefácio da obra de Freire “Pedagogia da Autonomia”, por exemplo, comenta Oliveira:

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. (OLIVEIRA, 2013, p.12).

Embora o direito à aprendizagem esteja situado num contexto de direito à educação, o direito a aprender muitas vezes não é entendido como um direito do aluno. O cenário da educação brasileira indica que o que tem sido feito é assegurar o acesso à educação escolar, à permanência, à promoção sem, contudo, efetivar a aprendizagem para todos. Bobbio reafirma essa posição ao atestar que a garantia legislativa está estabelecida, mas vai além, considerando a urgência para a responsabilização judiciária de quem descumpra a norma:

Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de decisão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (BOBBIO, 1992, p. 83).

Talvez, ao invés de coerção, fosse mais adequado falar em responsabilidades. Responsabilizando a quem de fato deve ser responsabilizado, as

mudanças sociais poderiam ter força para alterar não somente as teorias, mas as práticas dos direitos sociais. Para Bobbio, o Estado não tem poder para reprimir a violação dos direitos declarados, atraindo para si uma série de problemas relacionados ao não reconhecimento dos direitos:

Quero dizer, com isso, que a comunidade internacional se encontra hoje diante não só do problema de fornecer garantias válidas para aqueles direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração, articulando-o, especificando-o, atualizando-o, de modo a não deixá-lo cristalizar-se e enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias. (BOBBIO, 1992, p. 34).

Mais uma vez, a emergência está na consideração da amplitude dos direitos humanos e, especialmente, nos limites de sua efetividade, onde se escondem as forças políticas capazes de superar essa defasagem.

A universalidade do direito à educação refere-se à extensão a todos, sem exceção, distinção ou discriminação de indivíduos. Contudo, com relação à educação não é isso o que ocorre. Há grupos de indivíduos e, mesmo, especificações de grupos (idade, gênero, condições mentais e etc.), que precisam ser consideradas na afirmação e no reconhecimento dos direitos, para que o gozo desse direito seja igual para todos. Iguais condições para indivíduos diferentes é o que Honneth (2003) chamou de ter sua particularidade confirmada pelas relações intersubjetivas.

Observa também Bobbio:

Finalmente, descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Sobre isso, é oportuna ainda a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil. Os direitos sociais, como se sabe, são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade. (BOBBIO, 1992, p. 63).

Para isso, a intervenção do Estado é suscitada para que, além de ser capaz de propor, organizar, estimular, estender e disseminar a proteção dos direitos humanos, seja capaz de reconhecê-los. Também nesse sentido é a pertinência do conhecimento de quais concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem perpassam as narrativas e transversalizam as práticas pedagógicas nas escolas. Esse conhecimento é essencial para identificar quais as culturas de intervenção pedagógica são vivenciadas para a efetivação do que está preconizado

na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de então.

Os avanços neste ponto não podem ser negados, uma vez que a especificação e determinação dos sujeitos de direito (a quem se deve o quê), embora bastante recente, avança gradualmente. O ponto focal agora é o do reconhecimento.

Finalizando, ressalta-se que este capítulo discutiu um aspecto fundamental desta pesquisa, que é a natureza do direito, tanto no que diz respeito à sua origem, validade, expressão legal, numa interlocução com a Ciência Jurídica, como no que diz respeito à sua conquista e reconhecimento, a partir da perspectiva filosófica de Honneth.

As problematizações suscitadas pela interlocução teórica mencionada possibilitaram tratar a questão do direito à educação como um direito subjetivo que se legitima quando as concessões legais e as relações intersubjetivas se transformam em ações práticas.

3 CONTEXTOS HISTÓRICO-JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259).

Este capítulo está destinado à apreciação dos documentos jurídicos elaborados para regulamentar os percursos educacionais brasileiros. Embora isso não signifique que será dada vista aos documentos, estes serão analisados cuidadosamente à sombra dos contextos históricos nacionais.

Conhecer os percursos de elaboração das políticas educacionais relaciona-se intimamente com o conhecimento dos percursos sociais que decorriam em paralelo, ou, como em muitas situações, forçavam tais elaborações. Esse conhecimento permite observar que tais normativas nem sempre têm o poder que muitos lhes atribuem – o da implantação –, mas que, por vezes (e não poucas vezes), mal conseguem sair dos gabinetes políticos, pois, atreladas a planos de governos, em muitas situações as políticas educacionais acabam não sendo levadas adiante pelas gestões públicas seguintes, ocasionando uma razoável distância entre o que foi proposto e o que foi efetivado, continuado e estendido.

Esse hiato entre o instituído e o protegido das políticas educacionais salta aos olhos quando se faz o levantamento, ainda que singelo, dos contextos histórico-jurídicos da educação no Brasil e foi pensando nessa possibilidade que foram delineados os subcapítulos que aqui são compartilhados.

No subcapítulo “Conjunturas históricas da educação brasileira”, é possível acompanhar um breve retrospecto da História da Educação no Brasil, com destaque para a forma como se davam os processos educativos no período colonial, imperial e republicano. Ressalta-se aqui a forma como os governantes brasileiros priorizavam (ou não) a educação, o público referenciado, as características dos métodos de ensino e a serviço “de que” ou “de quem” a educação escolar estava.

Para o subcapítulo “Políticas Públicas nacionais de educação”, foram cuidadosamente elencadas as principais políticas educacionais que orientam a educação brasileira, sobretudo no que se refere à obrigatoriedade do ensino fundamental ou o direito à educação, previsto há mais de vinte e cinco anos na Constituição Federal de 1988. A finalidade específica do item citado é mostrar ao leitor a caminhada, com seus avanços e limites, dos marcos legais que tangem à

educação no país. A discussão não visa ao aprofundamento de tais normativas, mas a distinção daqueles artigos e recomendações que contribuíram para a construção teórica do direito à educação no Brasil.

Por fim, sinaliza-se que com este capítulo o leitor terá a possibilidade de perceber que uma coisa é a prescrição e outra a prática do direito à educação, sendo possível antecipar algumas das relações entre ter o direito assegurado e tê-lo reconhecido, apreciação que será desenvolvida nos capítulos subsequentes e nas considerações finais desta dissertação.

3.1 CONJUNTURAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na sociedade moderna, o indivíduo tem de encontrar reconhecimento tanto como indivíduo autônomo livre quanto como indivíduo, membro de formas de vida culturais específicas. Essa concepção formal de eticidade fica sempre limitada pelas situações históricas concretas. Portanto, ela não cai num etnocentrismo, nem numa utopia, pois ela é uma estrutura que se encontra inserida nas práticas e instituições da sociedade moderna. (SALVADORI, 2011, p. 192).

A história da educação brasileira esteve repleta de dissonâncias e desigualdades, especialmente aquelas relacionadas à condição socioeconômica dos indivíduos. Durante muitos anos o país buscou desenvolver iniciativas em prol da educação de suas crianças, jovens e adultos, sem atingir a grande massa popular.

No Brasil, a história da educação tem início cerca de cinquenta anos após a chegada dos portugueses ao território, especialmente com a vinda dos primeiros jesuítas da Companhia de Jesus, que tinham como responsabilidade principal criar escolas e educar os indígenas. Para Casimiro:

A história da Companhia de Jesus no Brasil confunde-se com a própria história da educação brasileira colonial. Muitos autores têm realizado trabalhos a esse respeito, na tentativa de compreensão da ação educativa dos jesuítas no âmbito da sociedade brasileira, embora a maioria dos trabalhos diga respeito à educação formal. Cabe destacar a importância de outras formas de educação, mormente a educação missionária e aquela destinada aos escravizados africanos, uma vez que estes também faziam parte da nascente sociedade. (CASIMIRO, 2011, p. 93).

Apesar das iniciativas escolares, a atuação jesuítica foi suprimida em 1759 e muitos missionários foram expulsos do Brasil; paralelamente, as escolas régias, inauguradas sob a política do Marquês de Pombal, foram implementadas. A intenção era desenvolver uma educação leiga e mais racional, mas sem abrir mão da obrigatoriedade do catolicismo e do centralismo político, uma vez que “dar voz” ao

povo poderia ser perigoso. Ainda que o objetivo fosse a difusão da cultura, da língua e do sentimento de pertença local e nacional, quase não foram feitos investimentos por parte da metrópole em escolas, tampouco em formação de professores, resultando na abertura de várias escolas sem professores nomeados, ou, quando nomeados, não empossados.

Ainda que com a vinda da família real, da corte e da administração portuguesa, no começo do século XIX, houvessem sido inauguradas as primeiras faculdades e o governo demonstrasse certa preocupação escolar, sobretudo a partir de 1824, quando a instrução passou a ser um direito de todos, até a proclamação da república, o Império não tomou iniciativas eficazes em prol da efetivação das novas orientações jurídicas.

A escola obrigatória e gratuita estava voltada aos pardos e pobres, pois como era vista como instituição civilizadora e homogeneizadora, deveria ser o alicerce para a formação de cidadãos úteis e produtivos e que careciam de civilização. Nesse sentido, apesar da frequência ser necessária, várias províncias impediam o acesso de negros às escolas públicas, denunciando o caráter da exclusão e da segregação racial e econômica, só modificado a partir de 1850, quando a escola passou a ser autorizada para negros em todo o território brasileiro. Até lá, essa parcela social em geral somente recebeu algum tipo de educação não escolar para fins de aprender a ler e a escrever. A discriminação de gênero também era evidente e havia a proibição legal de que as meninas frequentassem escolas, que só foi revogada nos últimos anos do Império¹⁵.

Os mais abastados, por outro lado, tinham ensino ministrado por professores particulares em suas próprias residências, passando a frequentar escolas públicas, sobretudo na República, quando essas começaram a ser estendidas aos brancos de “boa procedência”. Conforme Machado (2011, p. 181) “o discurso era pela valorização da escola pública e, na prática, esta era atropelada por questões mais urgentes”. A elitização da educação escolar durante o período imperial, por exemplo, podia ser percebida através do domínio educacional de instituições particulares de ensino e pelo expressivo número de analfabetos ao final do século XX.

Do ponto de vista de Cardoso:

¹⁵ O período imperial no Brasil vai do ano de 1822, ano da Declaração de Independência do Brasil, ao ano de 1889, quando foi proclamada a República.

Não havia disputa entre a escola pública e a particular nesse contexto, o que não deixa de ser um paradoxo, porque a Coroa portuguesa teve um grande empenho em elaborar uma legislação bastante restritiva, minuciosa, comprometida com uma ideia de progresso e de civilização, voltada tanto para a implantação da escola pública quanto para o funcionamento da particular, sem, no entanto promover condições reais de aplicabilidade da mesma. Sequer durante o Império brasileiro se observa essa disputa, uma vez que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população, portanto a escola particular mantinha um espaço de atuação que era complementar e não concorrente. (CARDOSO, 2008, p, 183).

Além disso, as escolas se concentravam nos maiores centros urbanos, em virtude da proximidade com a Corte portuguesa; nas regiões do interior era a figura do professor andante quem se destacava e, por isso, não era de se espantar que ao final do Império, de cada cem brasileiros, oitenta fossem analfabetos.

Com a República¹⁶ e seu princípio democrático, a educação passou a ser o centro das prioridades e, por isso, além de ter se tornado pública e gratuita, houve investimentos maiores na formação de professores, construção de escolas, compra de material escolar e organização de currículos. O próprio posicionamento físico dos prédios escolares nos centros das cidades, simbolicamente, evidenciava a importância das escolas.

O impulso educacional do período republicano, ancorado na necessidade de formar o Estado Nacional, converteu-se na responsabilização de Estados e Municípios pela escolarização, na abertura de escolas, na definição de tempos e espaços e alterações na didática, no currículo e na edificação. Em consequência, o modo de ensinar também passou por adaptações: o método intuitivo substituiu o método mútuo¹⁷ e buscou-se ensinar o aluno a partir do desenvolvimento dos sentidos. Mesmo assim, considerando que escolas públicas sob a tutela do Estado ainda eram discursos dissociados das práticas governamentais, nesse período o que mais houve foi a escolarização doméstica, para a qual as famílias se organizavam e contratavam um professor “itinerante”.

¹⁶ A forma republicana de governo foi adotada oficialmente no Brasil em 1889. Daquele ano até o ano de 1930 o país viveu por dois anos a chamada República da Espada, marcada pela governança de militares e, na sequência, pela governança – quase exclusiva – de grandes fazendeiros de São Paulo e Minas Gerais, dando origem à chamada República Velha, República do Café com Leite ou República Oligárquica. De 1930 até 1945 teve início a chamada Era Vargas. De 1946 à 1964 foi o período da chamada República Populista e de 1964 a 1985 o período da Ditadura Militar. A partir de então, temos a Nova República ou República atual.

¹⁷ No método de ensino lancasteriano ou mútuo, bastante comum no início do século XIX, um professor regia a classe com auxílio de monitores que, em geral, eram os alunos mais adiantados da classe. Esse método exigia uma sala ampla para a instrução de um número expressivo de alunos ao mesmo tempo. Esse método acabou sendo substituído pelo método intuitivo e o ensino simultâneo e seriado, configurações tradicionalmente adotadas em algumas escolas brasileiras ainda hoje.

No período Vargas¹⁸, especialmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)¹⁹, o governo chamou mais para si a responsabilidade sobre o processo escolar e normatizou as políticas educacionais. Sob a perspectiva da Escola Nova, a escola passou a ser vista como lugar de regeneração. A presença escolar não significava aprendizagem porque, aliás, não existia preocupação pedagógica nessa proposta de educação.

Em atendimento ao projeto nacionalista estatal que objetivava diminuir o abandono e uniformizar o povo por meio da educação, na esfera pedagógica, a adoção do ensino simultâneo²⁰ e a seriação assumiram o lugar do ensino intuitivo. Tudo foi sistematizado: políticas educacionais para Estados e Municípios, livros didáticos, currículo escolar, tempos e espaços, bem como a incorporação de novos instrumentos de aprendizagem: museus, bibliotecas, mapas, cartazes, laboratórios e etc. Sobre essas diretrizes, Vidal observa:

A ruptura que se operou nos anos 20 e 30 não foi para negar o movimento anterior, mas para aprofundá-lo. Se os educadores “escolanovistas” insistiam no valor da observação e ressaltavam a necessidade das excursões como atividades fundamentais na construção do conhecimento da criança eram como momentos iniciais, preparatórios à nova ação do aluno: “experimental”. (VIDAL, 2003, p. 510, grifos da autora).

O aluno deixava de ser apenas receptor do conhecimento científico elaborado pela humanidade, para ser autor do seu próprio percurso de construção do conhecimento. O “aprender fazendo” passou a ser o norteador do processo escolar, ainda que não mais que 20% das crianças em idade escolar, de fato, frequentassem a escola.

¹⁸ O período Vargas ou Era Vargas teve início em 1930 e se estendeu por quinze anos. Nesse período, o gaúcho Getúlio Vargas ocupou o cargo de Chefe do Governo Provisório (1930-1934), na sequência, com a aprovação da Constituição de 1934, foi indiretamente eleito presidente pela Assembleia Constituinte e em 1937, por força de um golpe de estado, instituiu o período do Estado Novo, que duraria até 1945. Importa ainda dizer que Getúlio Vargas foi eleito por via direta em 1950 e permaneceu na presidência da República por mais quatro anos.

¹⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento elaborado por um grupo de intelectuais desejosos de romper com algumas nuances do modelo político do país, sobretudo relacionadas à educação. Propunham, dentre outros, a renovação educacional por meio da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade da educação. Além disso, defendiam a escola pública, portanto, de responsabilidade do Estado. Para saber mais se sugere a leitura do artigo de VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em 14 jul. 2015.

²⁰ No ensino simultâneo previa-se que o professor atendesse ao mesmo tempo os grupos de alunos em mesmo estágio de desenvolvimento ou aprendizagem, assim conseguiria direcionar os mesmos estudos e exercícios a um número maior de alunos e manter a sala trabalhando. Não raras vezes, acabava oferecendo os mesmos estudos à todos os alunos da classe, sem distinções em relação ao nível de aprendizagem individual.

Com o Estado Novo²¹ e o enrijecimento político, emergiu uma nova preocupação com o quê ensinar, como ensinar e a que projeto servir. Ainda que buscasse inspiração nos regimes autoritários da Europa, sobretudo no fascismo de Mussolini, Vargas demonstrou uma preocupação com os mais pobres, sobretudo com a produção de conhecimentos básicos para o povo marginalizado, a fim de que esses pudessem buscar melhores condições de vida e também aprendessem a trabalhar. Para o Brasil, ainda assim, nas palavras de Horta:

[...] o papel político da escola não constituiu nunca a dimensão predominante, [...] assim, apesar de uma forte intervenção do Estado no aparelho escolar, sobretudo no período 1937 – 1942, a não concretização das diferentes propostas oficiais mostra que o regime nunca chegou a impor à escola um papel político idêntico àquele instituído na Itália fascista. Assim, a escola no Brasil pôde conservar, durante todo o período, uma relativa autonomia. (HORTA, 2011, p.313).

No decorrer dos anos cinquenta e, em resposta à necessidade de direcionar as atividades educativas, organizar o viés pedagógico da Educação e pensar a educação popular no sentido de incentivar a alfabetização de adultos, foram elaborados (mas aprovados na década seguinte) a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/1961) – e o Plano Nacional de Educação – PNE –, de 1962. O princípio do planejamento educacional definido na referida LDB impulsionou a busca por novos métodos de ensino. Nesse sentido, Paiva afirma:

A partir de então esta tecnificação do campo educativo representada pelo planejamento se encontra presente nos meios educacionais no Brasil. Ela resulta não somente da constatação do elevado nível de desperdício na aplicação dos recursos educativos no país, mas também na influência dos organismos internacionais interessados na racionalização dos investimentos educacionais [...]. (PAIVA, 1973, p. 144-145).

De igual modo, na década que se seguiu, o Estado reafirmou o caráter utilitário da educação, fazendo da mesma uma “engrenagem” para desenvolver a economia e diminuir as tensões às novas tendências governamentais. Paralelamente, em oposição, movimentos ativos e engajados de estudantes e intelectuais acabaram por favorecer uma alteração das forças políticas do país.

Muitos Movimentos de Educação de Base – MEB²² –, que tinham por objetivo educar o povo que estava à margem da sociedade (por exemplo, o

²¹ No período do Estado Novo (1937-1945) o Brasil foi governado por Getúlio Vargas de forma autoritária e fortemente nacionalista. A Constituição de 1937, outorgada por ele, garantia ao chefe do executivo, dentre outros, poder para perpetuar seu governo.

²² Para saber mais: PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e ainda os Centros Populares de Cultura), acabaram por instrumentalizar a população contra as decorrências do sistema capitalista, as desigualdades sociais, a exploração, etc., e foram fundamentais para o golpe civil-militar de abril de 1964.

Cabe destacar que no período de vinte e um anos (1964-1985) em que majoritariamente estiveram governantes militares à frente das decisões políticas do país, as liberdades foram rigidamente cerceadas e os cidadãos brasileiros enfrentaram décadas de ostracismo político, que se estendia dos espaços escolares, universitários, às instituições representativas de estudantes e trabalhadores e aos setores populares como um todo.

Não eram incomuns casos de afastamentos de reitores de universidades e diretores de escolas, bem como repressão a professores e alunos “indesejados”, sobretudo porque havia o medo de que as resistências aos militares aumentassem. Além disso, dentre as muitas ações políticas (que não ficaram restritas aos espaços internos das salas de aula), o controle sobre o material didático em circulação e sobre as discussões acadêmicas eram práticas cotidianas dos militares.

Os intelectuais que criticavam as estruturas vigentes e difundiam a importância da participação popular na alteração das estruturas sociais eram igualmente reprimidos por meio de aposentadorias e desligamentos compulsórios. Não foram poucos os casos de depredações, invasões, perseguições, exílios forçados, demissões, nomeações militares (os chamados interventores) e mortes de professores, estudantes e intelectuais nesse período.

Com relação à política educacional adotada pelos presidentes militares, sintonizada com a fase de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a mesma se caracterizava como mais uma estratégia do governo para atenuar conflitos, combater o “inimigo interno” e escolarizar a força de trabalho. De certo modo privilegiava apenas quem estava no topo da pirâmide, enquanto que a maioria dos brasileiros ou continuava analfabeta ou com baixa escolarização.

Quase tudo se resumia à preocupação pela gestão da força de trabalho, seja por meio da escolarização básica, seja por meio da qualificação dos trabalhadores e não pela ampliação e extensão dos processos educativos. Para atingir essa meta, a opção foi expandir as escolas técnicas, a fim de formar a mão de obra para a indústria, mas excluir do currículo as disciplinas humanas que pudessem auxiliar no desenvolvimento do senso crítico. Assim, profissionalizava o cidadão e o afastava do

curso superior e, como consequência, diminuía a oposição governamental e aumentava a manipulação social.

Outra característica educacional desse período é que o Estado se descomprometia, gradualmente, pelo financiamento da educação pública, embora fizesse questão de regulamentar os requisitos para o funcionamento do sistema educacional. Na primeira década do regime militar, entre 1964 e 1974, período em que houve a consolidação do regime ditatorial, foram deflagradas reformas educacionais que reafirmavam os mecanismos de exclusão e a política educacional nacional. Ao estimular o trabalho infantil a partir dos doze anos, por exemplo, a Constituição de 1967 contribuía para dificultar a frequência das crianças à escola.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (Lei nº 5.379/1967) –, a Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/1968), a criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (Lei nº 5.537/1968, depois alterado pela Lei nº 872/1969) e a Reforma do Ensino Primário e Médio (Lei nº 5.692/1971) representam a síntese da deflagração das reformas educacionais que atingiram todos os níveis de ensino no período. Para Sanfelice:

Os princípios de eficiência, flexibilidade, modernização, racionalidade e subordinação ao modelo econômico foram sempre o eixo para as medidas adotadas. Em paralelo, fez-se fortíssima repressão a toda a sociedade e difundiu-se amplamente a ideologia de que a educação é uma solução para os problemas nacionais. (SANFELICE, 2011, p. 331-332).

Essas reformas contribuíram para a massificação do ensino e desqualificaram a educação, uma vez que ocorreram na direção da subordinação da educação ao processo de produção capitalista. Nas universidades, os financiamentos voltavam-se para pesquisas que incrementassem a acumulação de capital. Entre os anos de 1950 e 1970, a adoção dos livros didáticos também contribuiu para gerar um silenciamento e um esvaziamento críticos, além de uma visão idealizada do país, sobretudo com relação ao passado.

Na observação de Germano, ainda que o discurso fosse pelo fim do analfabetismo e pela ampliação do atendimento escolar, as verbas para educação eram cada vez mais escassas ou mal gestadas, contribuindo para a privatização do ensino:

Na verdade, no que pese a força das armas, o Estado Militar necessita de bases de legitimação, de adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na

prática, as suas políticas concorriam para manter ou aumentar, de forma dramática, os índices da pobreza relativa – mesmo num contexto de crescimento econômico – mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida de renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva. Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, à expansão e valorização da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento na União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional. (GERMANO, 1979, p. 139-140, grifos do autor).

Com relação à reforma universitária prevista na legislação educacional de 1968 (Lei nº 5.540/68), a matrícula por disciplina ou crédito, a extinção da cátedra e a descentralização dos conselhos, centros e departamentos de ensino, a chamada “eficiência política”, foi sentida por estudantes e professores.

É importante assinalar que ainda que uma parcela maior de estudantes pudesse acessar o Ensino Superior, já que a elasticidade favorecia aos que já trabalhavam, havia a possibilidade de conclusão do curso antes do período previsto, o que acabava por dificultar e enfraquecer as mobilizações antirregime. Além disso, os *campi* se distanciaram dos centros urbanos e a ampliação de vagas foi fomentada em instituições particulares de Ensino Superior. Para reforçar a maquinaria da política ditatorial militar, essencialmente desaglutinadora, os alunos deviam se deslocar entre uma sala de aula e outra e disciplinas como “Estudo de problemas brasileiros”, que “educavam” para a aceitação do regime instaurado, compunham a grade curricular obrigatória de todos os cursos de graduação.

Somente eram estimuladas e fomentadas as pesquisas e os cursos de pós-graduação que pudessem formar pessoas qualificadas para ocupar os cargos técnicos da nova ordem política.

A Reforma nº 5.692/71, por sua vez, uniformizou e dirigiu as diretrizes educacionais para o Ensino Primário e Ginásial, dando origem ao chamado Ensino de 1º grau. Amplificou o acesso e, com isso, a escola pública, lugar de formação da intelectualidade, também foi ampliada. Com essa ampliação, houve a diminuição da qualidade. Os cursos supletivos, por exemplo, foram fortemente difundidos nesse período, pois a certificação de conclusão do Ensino de 1º ou de 2º Grau de forma mais rápida, além de diminuir os custos governamentais, atendia às intenções de formação obrigatória.

Contudo, mesmo que operasse a favor da manutenção das desigualdades sociais e do aniquilamento crítico de setores mais avançados da sociedade, a

ditadura militar não conseguiu impedir a influência dos movimentos de educação e cultura popular advindos de outros países e as muitas frestas democráticas de onde ecoaram greves, mobilizações e fortalecimento de associações sindicais.

Com efeito, é também de se destacar que as implicações para as práticas de educação e formação advindas do regime militar não se esgotaram naquele tempo histórico; ao contrário, a cultura escolar brasileira do século XXI ainda carrega decorrências e permanências daquele período. Para Sanfelice (2011, p. 339), “a política educacional e o cerne da educação continuaram a ser moldados por ele”.

Com o processo de reabertura política, iniciado cuidadosamente nos governos dos generais Ernesto Geisel e João Figueiredo, a partir do final dos anos setenta, do século XX, e intensificado no decorrer dos anos oitenta, ainda que muitas políticas educacionais fossem continuadas, uma série de questionamentos e propostas de mudanças surgiram para todas as esferas da vida pública. Nas palavras de Cury (2011, p. 367) “o tema da cidadania passa a ocupar o cenário dos anos 80, culminando na nova ordem jurídica trazida pela nova Constituição de 1988”.

A Constituição Federal de 1988 afirmou um conjunto de direitos negados anteriormente e, juntamente com ela, o ECA e a nova LDB, nos anos noventa, definiram as atuais orientações jurídicas para a educação. Acesso, permanência, ensino público gratuito, obrigatório²³, de qualidade, gestão democrática, planos de ensino, avaliação contínua, promoção, diretrizes curriculares, inclusão, formação continuada, aproximação família e escola e, o norteador das ações docentes – os Projetos Políticos Pedagógicos – foram elementos que preencheram a história da educação no Brasil a partir de então.

Porém, mesmo tendo oportunizado a organização da escola, as políticas educacionais mencionadas não conseguiram ainda desconstruir os mecanismos internos das escolas nem garantiram, até esse momento, uma educação plena.

Bobbio (1992, p. 31), ao questionar sobre “o que podem fazer os cidadãos de um Estado que não tenha reconhecido os direitos do homem como direitos dignos

²³ Até o ano de 1971 o ensino obrigatório e gratuito era de quatro anos, correspondendo ao Primário. Com a Lei nº. 5.692/71 e a fusão do Ensino Primário com o Ginásial, dando origem ao Ensino de 1º Grau, o ensino básico estendeu-se para oito anos e passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. Com a Lei nº. 9.394/96 (LDB) o Ensino de 1º grau é denominado Ensino Fundamental e torna-se obrigatório e independe de idade. Cabe ressaltar que em 2010 o mesmo estendeu-se para nove anos (Lei nº. 11.274/06). O Ensino Médio passou a ser obrigatório a partir de 2013 (Lei nº. 12.796/2013).

de proteção? [...]” reconhece que o único caminho é o da resistência, ou, como prefere Honneth (2003), o da luta pelo reconhecimento do direito assegurado.

Para tanto, conhecer as políticas públicas educacionais brasileiras que se desdobraram a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos faz parte da necessidade de entender como o Brasil orientou-se e encarregou-se de satisfazer as recomendações dos tratados internacionais que buscam salvaguardar os direitos humanos essenciais e como vem dispendo e discutindo a respeito da concretude do direito à educação.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

[...] o reconhecimento jurídico contém em si um potencial moral capaz de ser desdobrado através de lutas sociais, na direção de um aumento tanto de universalidade quanto de sensibilidade para o contexto. (HONNETH, 2003, p. 277).

Retomando as afirmativas anteriormente feitas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), passou a recomendar a garantia jurídica e efetiva, para todos os cidadãos do mundo, de seus direitos essenciais e de suas liberdades. Como parte dos compromissos a serem assumidos por todas as nações, o artigo 26 do referido documento preconiza:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. [...] (ONU, 1948).

Nessa perspectiva, como desdobramento da DUDH, uma série de políticas públicas passou a recomendar, dentre outras, a preservação e o estímulo ao direito à educação, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. No que se refere ao Brasil, apesar das normativas jurídicas elaboradas a partir da referida Declaração, houve insuficientes ações efetivas em nível de Estado.

Em fins da década de quarenta, por exemplo, o país contava ainda com uma imensa parcela de analfabetos e as escolas eram instituições essencialmente

elitistas, afastadas das massas populares, demonstrando que apesar dos inúmeros discursos acerca da necessidade da educação, muito pouco se efetivava e, muitas vezes, era a esfera particular quem agia em lugar da esfera pública.

Nos anos sessenta, a primeira LDB e o PNE buscaram organizar a educação em seu viés pedagógico, progressivamente sufocado ou não consolidado em função do cenário político dos anos seguintes, já que o período ditatorial inauguraria uma nova concepção de educação, muito mais voltada às pretensões econômicas dos governos militares.

Ao final do período da ditadura militar e com a reabertura política, novos instrumentos foram pensados a fim de assegurar os direitos individuais e a garantia das liberdades democráticas. A partir do processo de redemocratização e, especialmente com a Constituição Federal de 1988, a Educação Básica passou a ser um direito de todos os brasileiros.

A Constituição Federal foi promulgada em 1988 e, com ela a educação foi assegurada, dentre outras garantias, conforme dispõe o artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Por sua vez, o artigo 206 amplia a discussão e desdobra o artigo 205 em oito princípios, formulados da seguinte maneira:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade;
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

Embora seja ainda insuficiente para estimular a permanência do aluno na escola, a garantia do acesso e da gratuidade do ensino foram algumas das políticas validadas pelos governantes (em função da pressão popular e dos movimentos sociais e da própria representação política do país: o congresso e a assembleia legislativa) para possibilitar a concretização desse direito.

A partir desse momento, ao menos no campo das projeções, os cidadãos brasileiros passaram a ter o direito de acessar e frequentar escolas públicas com a garantia do padrão de qualidade.

Aos estudantes caberia explorar livremente sua capacidade de aprender e, por sua vez, aos profissionais da educação e aos gestores das escolas públicas, caberia zelar pela efetivação das aprendizagens e pela gestão democrática.

Como em todo processo de mudança, os avanços se deram de forma gradual, mas aos poucos foi possível observar as efetivações no que diz respeito ao acesso e à permanência dos alunos na escola, com níveis expressivos de crianças e adolescentes em idade escolar frequentando-a e com visível redução dos níveis de abandono.

Apesar do esforço para garantir o acesso à escolaridade obrigatória estar sendo superado, os desafios da educação não se esgotaram, restando questionar: como garantir qualidade, equidade e eficiência? Afinal, a frequência escolar está quase integralmente assegurada por meio de políticas governamentais, mas a qualidade do ensino e a aprendizagem, por sua vez, não estão garantidas.

A LDB – Lei nº 9.394/1996 – veio como complemento desse novo processo de reforma e trouxe consigo diretrizes pedagógicas importantes: orientou a gestão democrática em todas as instâncias em que a educação escolar estivesse inserida, desde o orçamento às questões que envolvem a construção da proposta pedagógica, passando também pelos princípios de convivência.

As famílias e a comunidade foram chamadas para participarem do processo educacional. No mesmo sentido dessa abertura dialógica, mudanças como as do sistema avaliativo, que passaram de avaliações meramente classificatórias e excludentes para processuais e emancipatórias, trouxeram desconforto para os profissionais da educação, há muito adaptados a um sistema quantitativo da aprendizagem.

A LDB de 1996 emergiu garantindo a toda criança e adolescente o direito de frequentar uma escola pública de qualidade, que ofereça uma variedade e

quantidade mínimas de instrumentos necessários ao desenvolvimento e à avaliação da aprendizagem. Além disso, o Ensino Fundamental, com uma base comum e com perspectivas flexíveis de acordo com as características regionais e culturais, tornou-se mais “democrático”. Contudo, a obrigatoriedade e o alargamento da idade escolar são as poucas mudanças na nova lei, que mantém intactas as previsões do período militar.

No que se refere aos docentes e ao processo de construção dos PPPs, a orientação²⁴ é igualmente objetiva, especialmente no que refere o Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, desenvolvido nos artigos 13 ao 15²⁵:

[...]

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. [...]. (BRASIL, 1996).

Observa-se que os Projetos Políticos Pedagógicos são documentos de caráter norteador e devem ser elaborados e seguidos pelos docentes das instituições de ensino. Representam uma importante engrenagem do processo de ensino e de aprendizagem, pois precedem as práticas pedagógicas e alinham o trabalho docente ao trabalho de gestão da escola.

²⁴ Ainda sobre as políticas nacionais, a legislação refere que compete aos Estados e também aos Municípios elaborar e executar as políticas e os Planos Nacionais de Educação. Aos municípios é dado o direito e o dever de elaborar e executar sua proposta pedagógica em consonância com as políticas estaduais e federais, assim assegurando as mesmas diretrizes.

²⁵ Muitas são as orientações contidas na referida lei que versa ainda sobre rendimento escolar, estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento escolar, frequência e abandono escolar, organização curricular, tempo de duração de cada nível de ensino, educação especial, formação docente, formação continuada, recursos para a Educação, órgãos fiscalizadores e outros.

Assinala-se, porém, que é justamente nesse espaço-tempo, o do cotidiano da escola, onde muitas vezes não se reconhece que as culturas escolares são protagonizadas, perpassadas e orientadas pelos princípios pertencentes ao expressado no texto dos PPPs. Essa compreensão de que, em muitos casos, esses documentos são ainda considerados um corpo estranho a muitos professores e distanciados das práticas, é também percebida por McCowan:

Ainda assim, o direito legal à educação revela-se uma estranha miscelânea: é específico e prescritivo em relação a alguns aspectos e omissivo em relação a outros. Surpreendentemente, é específico no tocante às formas institucionais que devem garantir a educação e à duração desta, mas, a despeito de algumas recomendações gerais sobre objetivos, não é específico quanto aos tipos de processos realizados nessas instituições. (MCCOWAN, 2011, p. 11).

Com o crescimento de questionamentos sobre como essas políticas têm sido traduzidas na prática da gestão escolar, torna-se relevante destacar que os PPPs, para serem instrumentos de transformação e promoção das aprendizagens, precisam contar com a participação integral dos agentes pedagógicos. Isso porque sua eficácia depende da compreensão da LDB e dos PCNs²⁶, da feitura do diagnóstico da escola (rotinas, práticas, níveis de aprendizagem dos alunos) e do conhecimento da comunidade escolar.

Essa parceria para a elaboração do documento subentende a reflexão e a participação ativa dos professores para a elaboração das propostas e, sobretudo, a apropriação daquilo que se propõe, a fim de ele seja exitoso. Pensar a organização curricular, as metodologias, as formas de avaliação, dentre outros, sugere ao professor mais clareza e firmeza para transitar no cumprimento de suas atribuições.

Além disso, a Lei chamou atenção dos profissionais da educação para o fato de que é preciso não descuidar da integração, necessária e indispensável, entre os aspectos administrativos e os aspectos de ordem pedagógica. Como enfatizou Mello (n/d, p. 5) “a qualidade das aprendizagens dependerá da capacidade da escola em articular demandas, recursos próprios ou internos e recursos externos, talentos disponíveis no meio social num projeto pedagógico coerente”. Nesse ponto, cabe à escola tomar frente, elaborando, orientando, avaliando e reconduzindo sua proposta pedagógica visando à efetivação das aprendizagens.

²⁶ Desde 2013 está à disposição um documento que define as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e que ainda não tem sido adequadamente explorado pelos atores direta ou indiretamente envolvidos com o cotidiano da escola.

Para complementar a legislação vigente, o ECA, no Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer –, art. 53, assegura ao aluno o direito de acessar e permanecer na escola pública gratuita e obrigatória e, dentre outros, o de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. Passou ainda a ser direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O ECA e a atual LDB, pormenorizaram as questões curriculares e de gestão nos estabelecimentos de ensino e as questões pedagógicas, incluindo e reiterando a necessidade da participação docente nos processos educativos, especialmente na idealização das políticas pedagógicas projetadas para cada escola.

Como materialização dessa participação, a construção e a concretização dos PPPs tornou-se dever dos professores e gestores de ensino. Paralelamente, os PCNs e, atualmente, as Diretrizes, trouxeram profícuas orientações a respeito das expectativas curriculares a serem desenvolvidas pelos professores com os alunos, por serem consideradas a base da cultura geral necessária para aprender ao longo da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica voltam sua atenção às questões subjetivas que permeiam o processo educativo, numa relação que deve ser estreita entre o cuidar e o educar.

Cuidar e educar significa compreender que o direito a educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. Educar exige cuidado; cuidar e educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2010, p. 12).

Isso significa trabalhar em favor da universalização e da permanência do aluno na escola, considerando a lógica social escolar e extraescolar, respeitando as singularidades numa relação dialógica, ética, justa, plural, solidária, cidadã, sustentável, valorizada pela experiência extraescolar, de socialização, humanização e liberdade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, desde 2013, o direito à educação não existe isolado, mas em relação com outros direitos políticos e civis e vai além dos muros da escola, indicando que compreender a educação enquanto processo de socialização implica:

[...] considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2010, p. 10).

O relatório da UNESCO, já mencionado, também trouxe importante contribuição para pensar a educação contemporânea. Nesse documento, a concepção de educação é desenvolvida na totalidade, como um processo de aprendizagem que inclui não somente o aprender a conhecer, mas também o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser. (DELORS, 2006).

Partindo dessa breve contextualização histórica e discorrendo a respeito de algumas das importantes políticas educacionais, demonstra-se que o Brasil conviveu, por longos anos, com diversas percepções acerca da educação e mesmo das práticas efetivadas nos espaços escolares ocupado por crianças, jovens e adultos.

Se o direito à educação é a concessão do que está nas leis brasileiras? É evidente que não (ou, “não ainda”). Ele se legitima e se realiza no âmbito das práticas de intervenção pedagógica – e não somente nelas – onde, no caso da educação escolar, ocorrem os processos formativos, portanto, para além dos espaços das normas jurídicas. As mudanças legislativas presentes são ideais, mas se as práticas nem sempre se efetivam, a realidade educacional pouco muda e o direito à aprendizagem não é completamente assegurado.

As considerações deste capítulo, enfatizando os mais de vinte e cinco anos da instituição do direito à educação pela Constituição Federal de 1988, sinalizaram a distância que ainda é preciso percorrer para que o direito à educação possa ser entendido para além da garantia do acesso e da permanência escolar.

Partindo da apresentação dos contextos históricos, políticos e sociais que procederam das políticas públicas nacionais de educação ou que por elas foram

motivados, buscou-se acentuar o entendimento de que o direito à educação encontra-se também nas práticas de intervenção pedagógica que ocorrem em favor da aprendizagem, uma vez que elas são uma das dimensões para a efetivação do direito referido, esse último, no contexto dos direitos humanos.

Sendo assim, é um olhar particularizado para esse espaço, pois não se desconsidera que há um conjunto de aparatos físicos (estruturais e organizacionais) e teóricos tentando apoiar o direito à educação e as maneiras como acontecem essas intervenções.

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A PRÁTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Em lugar de julgar a instituição escolar e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar. (VIDAL, 2005, p. 63).

Por muito tempo, a História da Educação se caracterizou pela história das ideias e das teorias pedagógicas. Só mais recentemente houve a diversificação das abordagens investigativas, que não negam sua importância, mas enfatizam as mediações que ocorrem entre umas e outras.

A invasão da História Cultural no campo da História da Educação ocorre em razão da educação não se mover somente pela política ou pela economia, mas pelos processos culturais, que incluem a religiosidade, a constituição identitária, a educação, etc. Além disso, nos estudos atuais, o privilégio de todos os sujeitos também se faz presente propondo, além da ampliação das fontes documentais, novos desafios metodológicos: como reunir, analisar e interpretar todas as fontes de forma plausível?

Este capítulo, que trata das singularidades, limites e alcances de uma investigação subsidiada pela perspectiva da História Cultural, procura desenvolver uma discussão atenta sobre as diversas possibilidades de estudos propiciados pela Nova História Cultural, com destaque para as culturas escolares que têm sido insistentemente oxigenadas por pesquisadores de diversas áreas, que buscam conhecer melhor a escola, as práticas docentes e os processos de ensino e de aprendizagem.

Mediando memórias e arquivos, o historiador cultural propõe interpretações e atribui sentidos às aproximações e distanciamentos que ocorrem entre o que é pensado, instituído e o que é realizado na escola. Isso não significa olhar algumas dessas escolas e generalizar suas culturas, mas, a partir desse movimento individualizado ou circunscrito, perceber as recorrências e as relações que não apenas as particularizam, mas as aproximam do coletivo.

Esse movimento, que parte das particularidades das culturas escolares para tentar enxergar as recorrências ou as rupturas num tempo e espaço histórico considerado, também vai sinalizar desdobramentos, dentre os quais a investigação

das práticas pedagógicas e, com mais profundidade, a existência ou não de culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem.

O compromisso da História, portanto, será o de fazer uma narrativa alicerçada numa verdade, a partir de referenciais teóricos e metodológicos legitimados, de forma a levantar hipóteses, inferir impressões, preencher lacunas e dar satisfações aos alcances e aos limites das fontes de pesquisa.

O subcapítulo “Cultura e práticas escolares” trata da discussão teórica sobre alguns dos conceitos que envolvem as pesquisas em História Cultural, sobretudo a partir das proposições trazidas por Julia, Viñao Frago e Benito para pensar a (s) cultura (s) escolar (es)²⁷.

Busca, ainda, estabelecer relações entre as políticas educacionais instituídas (e instituintes) e as práticas de ensino ou pedagógicas decorrentes, objetivando chamar a atenção para o teor inventivo empregado pelo professor, pela escola e pelo próprio pesquisador ao confrontar-se com as emergências do cotidiano escolar.

Intenciona ser não somente um indicador dos fundamentos teóricos desta pesquisa, mas um sinalizador dos cuidados metodológicos, para que seu caráter científico seja assegurado.

O subcapítulo “Culturas de Intervenção Pedagógica” discute, com mais profundidade, os conceitos imbricados ao conceito de cultura (s) escolar (es), demonstrando a estreita ligação entre apropriação, tática, prática e representação.

Também estabelece as aproximações e os limites entre o que é pensado para a escola, o que lá é realizado e o que é possível conhecer acerca desse movimento. O enfoque a respeito da reflexão sobre a(s) prática(s) pedagógica(s) se desdobra na tessitura do conceito de culturas de intervenção pedagógica, que nomeia esse subitem.

A definição de tal conceito subsidia teoricamente essa pesquisa, considerando que é a partir do conhecimento de quais culturas de intervenção pedagógica são postas em prática no espaço de educação escolar, é que pode tornar-se possível dizer se existem ou não culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem. A importância dessa proposição está em trazer à tona o alicerce teórico que vai favorecer o tensionamento e os entrelaces entre as fontes

²⁷ Cabe mencionar que há formulações teóricas do conceito de cultura, tanto no singular quanto no plural e que estas são discutidas ao longo deste capítulo.

oficiais (políticas educacionais) e as fontes empíricas (narrativas docentes) desta pesquisa.

4.1 CULTURAS E PRÁTICAS ESCOLARES

Mais raro, no entanto, é a compreensão de que o processo de reprodução é também o processo de transformação da cultura e, nessa medida, a cultura escolar é uma prática híbrida. (VIDAL, 2010, p. 32).

Há um número de estudos bastante expressivo que busca compreender os fazeres do cotidiano escolar e definir o que seriam as chamadas “culturas escolares”. De antemão urge a necessidade de explicitar qual conceito de cultura escolar subsidia teoricamente a investigação ora partilhada, que busca conhecer quais práticas docentes vêm culturalmente sendo desenvolvidas em favor da aprendizagem, por considerar-se que sob cada uma das diferentes acepções o referido conceito conduz a uma interpretação singular sobre as práticas escolares, da qual se desdobram compreensões específicas sobre a História da Educação como um todo.

Tais diferenciações relativas à definição do conceito de cultura escolar podem ser verificadas em autores como Julia, Chervel, Forquin, Viñao Frago e Benito. Sobre estes, Vidal observa:

Esses autores direcionaram suas reflexões para a elaboração de conceitos de cultura escolar que explicitassem as práticas educativas cotidianas que se efetivavam no interior da escola, principalmente aquelas que contribuíssem para o delineamento do currículo efetivamente desenvolvido no interior das práticas de ensino, para elucidar o funcionamento do dia a dia da escola, para a compreensão das diversas formas de organização e de relação de alunos e professores [...]. (VIDAL, 2010, p. 19).

Pode-se dizer que tais teóricos buscaram compreender as práticas desenvolvidas no seio da escola em detrimento daquelas pesquisas tradicionais sobre a História da Educação em que se dava ênfase ao empirismo, mais como um meio de comprovação do que a escola fazia, como se apenas a empiria ou o discurso construído a partir dela fosse capaz de recriar o passado e as práticas processadas no seio escolar.

Enquanto esse era o caminho, historiadores, sociólogos, antropólogos e estudiosos de outras áreas afins reuniram documentos e produziram um discurso sobre a cultura escolar a partir do currículo oficial estabelecido ou dos registros

pedagógicos, sem contemplar as práticas ou as mediações culturais atinentes as rotinas escolares.

De certo modo se afirmava que à escola cabia a transmissão dos saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos anos, bem como da cultura, entendida como aquela a que os grupos sociais pertenciam ou deveriam pertencer em determinado círculo social. Tradicionalmente se referia à cultura das elites em detrimento da dos grupos considerados menos favorecidos econômica ou intelectualmente.

Essa perspectiva se alterou com o olhar proposto pela História Cultural ou pela Nova História Cultural, mais evidente no final do século XX. As inúmeras possibilidades de tratamento dos objetos históricos e de exploração de conceitos permitiram que se repensasse a história em todos os meios por onde perpassam as noções de cultura. Para Barros, a História Cultural passa a ser entendida como a história de uma determinada sociedade, por exemplo, e não mais como a história de uma determinada cultura, voltada para os objetos de arte ou manifestações literárias:

Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual ou artesão. A própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam esta noção mais ampla de Cultura. “Comunicar” é produzir Cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultura escrita (sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu “modo de vida”). (BARROS, 2005, p. 127, grifos do autor).

Para os novos historiadores da cultura ou em suas novas abordagens sobre a história cultural, a cultura engloba não somente os costumes e as regras de etiqueta a serem transmitidas, mas, mais que isso, engloba as representações que os sujeitos fazem de si e do que está à sua volta. Dito de outro modo, agrega os modos de pensar, de agir, de decidir e de ler cada um desses pensamentos, ações e decisões.

Assim, uma postura investigativa de pesquisa que se declare ancorada nos princípios da História Cultural leva em conta que é possível narrar a História da Educação com limitações a partir da construção de representações da realidade de

um tempo passado. Ao relativizar a verdade²⁸, considerar novas evidências de pesquisa, novos pontos de vista (coletivos e individuais), dialogar interdisciplinarmente, problematizar as fontes (o que foi preservado e o que foi selecionado) e conceber a cultura, bem como os dados empíricos como construções, a quarta geração dos Annales trouxe alterações importantes para o campo teórico-metodológico, sobretudo das pesquisas históricas. Para Pesavento:

Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo. (PESAVENTO, 2005, p. 42).

Isso significa dizer, grosso modo, que mesmo aqueles que defendem que a escola transmite a cultura pecam por desconsiderar que a cultura escolar é apenas parte da cultura, com suas especificidades. Vidal, referindo-se à acepção de Forquin, afirma que a escola produz saberes para além das contingências políticas, materiais e humanas:

Essa seleção decorreria de fatores sociais, políticos e ideológicos, que, de acordo com o autor, comportam algo de arbitrário e de constante questionamento da escola legada pelos antepassados, e se realizaria pelo entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes (currículo real) e discentes (currículo aprendido). Far-se-ia acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recorta saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento da sociedade, mas efetua a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática. (VIDAL, 2005, p.30, grifos da autora).

A História Cultural, portanto, conduziu as pesquisas em História da Educação a um novo patamar, no qual o olhar estende-se na direção de que a escola, além de transmitir conhecimentos e culturas, constrói saberes e culturas que não se restringem às prescrições normativas, mas que se insere também nas práticas docentes. Não foi um processo passivo, nem tampouco está acabado, pois ainda parece haver apego àquelas fontes oficiais e compreensões cristalizadas pela cultura tradicional. Contudo, foi debruçando-se sobre essas mesmas fontes que os historiadores atentaram para as invenções elaboradas no interior da escola.

Tais fontes chamavam atenção para o entendimento de que mesmo incorporando prescrições normativas, a escola não apenas “apossava-se” dos saberes existentes, mas nele interferia, criando e recriando, reatualizando,

²⁸ Ao que se refere ao conceito de verdade, uma discussão histórico-filosófica abrangente pode ser encontrada em REIS, José Carlos. **História e Teoria**. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. 3ª ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006.

redimensionando e transpondo-o de acordo com as nuances sociais, políticas e econômicas, mas também subjetivas, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa originalidade escolar, desencadeada pelos professores, responde, em parte, às urgências do processo de ensino e da própria comunidade escolar, mas também às necessidades de adaptação dos fatores endógenos e exógenos²⁹ à escola na mediação dos conhecimentos científicos. Assim, entre o instituído pelas políticas públicas e o vivido no interior da sala de aula estão os “imprevistos escolares”. Em suma, por produzir espontaneamente sua cultura, desde então, “[...] estudar a escola como fenômeno cultural implicava descrever suas práticas e buscar captar os significados atribuídos a ela pelos sujeitos”. (VIDAL, 2010, p. 19).

Voltando à discussão inicial, dentre as várias acepções disseminadas por historiadores, uma das primeiras definições de cultura escolar é a de Julia (2001), reproduzida por Benito:

Según esta propuesta, se entendería por “cultura escolar” el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo – dimensión histórica – que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, todo ello en el marco de los procesos de socialización. Este concepto de *cultura escolar* ha de incluir, además, la consideración de los actores que componen el cuerpo profesional que asume las anteriores normas y prácticas, esto es, los dispositivos instituidos por la sociedad escolarizada, que son reflejo de los modos de pensar y actuar en la orientación de los procesos educativos formales, así como de la cultura de la infancia implícita en su más amplio sentido antropológico. (BENITO, 2008, p. 122, grifos do autor).

O conceito de cultura escolar cunhado por Julia relaciona as práticas do cotidiano da escola à lógica social e, portanto, à dinamicidade presente em virtude do contexto histórico em que ocorrem, da relação estabelecida entre os sujeitos participantes, da temporalidade e espacialidade, das modalidades de ensino, das diferenças de gênero, etc.:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 2-3).

²⁹ É possível acompanhar mais minuciosamente o que seriam os fatores endógenos e exógenos no capítulo *Representações e Significâncias*.

Com essa definição, a cultura escolar passa a englobar além das normas e práticas coordenadas a finalidades específicas, os dispositivos pedagógicos, os modos de pensar e agir dos professores, bem como as teorias que, implícita ou explicitamente, acompanham as práticas tradicionais e as emergentes. A escola torna-se o *locus* do processo formal de escolarização onde ocorre esse encontro de culturas convergentes e divergentes, dos modos de pensar e agir, de adquirir e desenvolver conhecimentos e habilidades, etc.

Tal compreensão tira da escola o “rótulo” de executora da legislação educativa ou de transferidora dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade ao longo dos anos e a coloca no *front* das relações intersubjetivas, uma vez que evidencia que entre o que é pensado para ou pela escola no sentido educativo se intervêm maneiras, práticas e modos de agir, que vão constituindo a cultura escolar.

Isso significa que a cultura escolar não está isolada do mundo exterior nem propriamente determinado a ele; ao contrário, embora contingenciada pelas políticas, pela tradição e pelas condições materiais e humanas, vai além, desenvolvendo-se na interação e na mediação proporcionadas pela relação entre o exterior e interior da escola.

Para Vidal:

Não se pode, ainda, obscurecer o fato de que as práticas escolares se produzem na relação de sujeitos em distintos tempos geracionais (adultos e crianças; adultos e adolescentes; e adultos e adultos de ciclos geracionais diferentes), o que interfere no modo como compreendem e partilham identidade, visões de mundo e experiências. Isso nos faz atentar para a convivência, no interior das instituições escolares, de múltiplas camadas temporais que se constituem assim no entrelaçamento dos tempos geracionais, administrativo-pedagógicos, de reforma dos sistemas, de expectativas sociais e, mesmo dos tempos inscritos na materialidade [...], provocando maneiras diferenciadas de viver o tempo e suas temporalidades. (VIDAL, 2010, p. 29).

É a respeito das práticas de ensino operadas na intimidade da escola, em que os tempos e espaços estão definidos e em que os profissionais da educação desenvolvem seu trabalho, que se constitui a cultura escolar. Julia (2001, p. 15) entende que por limitar-se à esse espaço de socialização que é a escola é que “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço”.

Não é possível que somente através dos documentos rastreados em âmbito escolar as culturas sejam esclarecidas, pois esses mesmos documentos, quando

não se perdem, registram aquilo que foi definido para o registro ou são meramente quantitativos, constituindo, nas palavras de Julia (2001, p. 19) “apenas uma fina película em relação a todos os textos que foram realmente produzidos [...]”.

As políticas – fontes oficiais – que normatizam a escola também são frágeis e pouco representativas quando se trata de conhecer e compreender as culturas escolares. As políticas não levam às práticas. Os textos e relatos produzidos por alunos e professores apenas se aproximam das experiências, sem, contudo reconstruí-las, uma vez que não costumam considerar como as práticas foram observadas ou recebidas.

A cultura escolar estaria, portanto, além da transmissão dos conhecimentos. Para Julia (2001, p. 22) “a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”.

Ainda que as políticas educacionais e as proposições pedagógicas das escolas intentem englobar todas as práticas docentes e discentes, os valores, os preconceitos, as visões de mundo são permeadas pelas diferentes formas de resistências, subversões, embates, confrontos e contradições delineadas nessa relação escolar, o que suscita uma nova forma de olhar a escola: uma forma mais aberta, que inclua diferentes ângulos de observação e leitura, que valorize a memória como forma de aproximar-se de forma menos ingênua ao que acontece no seu interior.

Os professores, nas palavras de Julia:

Medem prudentemente seus atos em seu campo de atuação, distinguindo muito bem o possível do desejável e tomando, por vezes, suas liberdades diante das diretrizes oficiais, quando elas não lhes parecem aplicáveis [...]. (JULIA, 2001, p. 24).

Por esse viés, nem mesmo a tentativa de impor um controle estatal retira da escola e do professor sua capacidade de ir além dos conteúdos previstos e explícitos, especialmente porque nesse espaço de socialização se dão as relações intersubjetivas e se desenvolvem as reflexões e as ações propriamente ditas e Julia chama a atenção para a seguinte situação:

[...] diante das disposições legais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão [...], ele tem sempre a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino: sendo a liberdade evidentemente muito maior nas

margens do sistema [...]. De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público. (JULIA, 2001, p. 33, grifos do autor).

Nesse sentido, compreender a cultura escolar requereria conhecer o público discente, suas culturas, com suas táticas de resistência, no sentido atribuído por Certeau (1994), e maneiras de aprender, além das práticas pedagógicas adotadas em prol da aprendizagem, pois o que acontece na escola está além dos livros didáticos ou dos projetos educativos: está nas práticas de motivação e estímulo desenvolvidas pelos professores no espaço de sala de aula e nos modos de pensar e agir de todos os envolvidos no processo escolar.

Julia (2001) defende que para descortinar o interior da escola, ao peso das normas descritas nas diferentes fontes oficiais, deveria somar-se a atenção às práticas e, nessa direção, aos profissionais que são chamados a obedecer e a pôr em ação as orientações jurídicas e que fazem uso dos aparatos pedagógicos disponíveis nas e para as escolas. Assim, o olhar sensível ao invisível traria um novo enfoque à representação tradicional de cultura escolar e abriria a possibilidade de reconhecimento da prática docente como mecanismo de intermediação e criação de cultura.

Também, de acordo com Vidal:

A concepção de cultura escolar proposta por Julia chama a atenção para o fato de que a escola não é uma instituição apenas de transmissão de conhecimentos, de inculcação de comportamentos, mas também é um lugar de resistências, de resignificações, pois normas e práticas são ações humanas, criativas, ativas e, dessa forma, estão imbricadas com a lógica social. (VIDAL, 2010, p. 20).

Diante de tais argumentações, pode-se perceber porque Julia destaca a relevância dos estudos da cultura escolar que atentem para as práticas docentes: pela importância que essas têm para o processo escolar como um todo. Sobre isso, Benito (2008) afirma que na escola esboçam-se três culturas: a empírica ou prática, a científica ou acadêmica e a política ou normativa. Ainda que as denominações indiquem o teor de cada uma delas e as mantenham articuladas, parece que a segunda e terceira têm sido as mais tematizadas quando se busca saber da cultura da escola, enquanto que a primeira é a mais negligenciada. O que acontece é que as práticas produzidas pelos docentes no exercício da profissão são ainda pouco

exploradas. Sua invisibilidade decorre da não aceitação de que a escola produz cultura e da falta de subsídios materiais para uma análise mais criteriosa.

Porém, através de quais elementos a escola estaria representada? Em que sentido os sujeitos da educação encarnam representações? Benito (2008) afirma que a cultura empírica da escola encontra visibilidade em cinco frentes: nos espaços da escola; nos sujeitos que intervêm nesses espaços, especialmente professores e alunos; nos currículos escolares desenvolvidos por esses sujeitos nesses espaços; nas mediações materiais e imateriais que instrumentaliza a ação dos professores e; nos dispositivos de organização da escola, que incluem tempos, espaços, regras, etc.

Não há dúvida quanto à relevância de cada um desses elementos para a composição da cultura escolar; contudo opta-se por privilegiar nesta pesquisa os sujeitos que fazem as mediações entre os espaços, os alunos, o currículo e os ordenamentos políticos, disciplinares e pedagógicos, em razão da essencialidade de seus fazeres: os professores. “Además, los enseñantes no son sólo los actores que desempeñan sus roles en la vida escolar, sino los inventores de buena parte de los contenidos y pautas de la cultura de la escuela que venimos considerando”. (BENITO, 2008, p. 129).

Os sujeitos da educação encarnam representações desde o momento em que se colocam no processo educativo, seja se apropriando das normativas jurídicas, dos contextos internos e externos em que a escola se insere, seja inventando cultura. Para Barros:

Tanto os objetos culturais seriam produzidos “entre práticas e representações”, como os sujeitos produtores e receptores da cultura circulariam entre estes dois polos, que de certo modo corresponderiam respectivamente aos “modos de fazer” e aos “modos de ver”. (BARROS, 2005, p. 131, grifos do autor).

As chamadas práticas culturais fazem, portanto, referência ao instituído, ao oficial, mas, com igual relevo, aos modos, usos e costumes de uma sociedade. Nessas lacunas pouco exploradas, presentes entre os instituídos e as práticas (discursivas e não discursivas) apinham-se contextos, sujeitos com ideias, pensamentos, modos de fazer e as relações que estabelecem com o mundo.

Essa perspectiva teórica, outrora desinteressante, tem se revelado para a História da Educação um nicho investigativo importante, em razão de sua

potencialidade para a compreensão dos processos educativos e para a concretização das políticas públicas educacionais voltadas para a aprendizagem.

Os mais diversos mecanismos instituídos para a escola têm se mostrado ineficazes justamente por não levarem em conta que a escola, mesmo sendo instituída por culturas, também as institui. A entrada nos intramuros da escola traria consigo o descortinamento de novas possibilidades de consecução e execução desses mecanismos e poderia indicar os limites invisíveis que impedem a escola de colocar em prática algumas normativas jurídicas, ainda que não na totalidade. Através de estudos dessa natureza, seria possível conhecer:

[...] las ideas explícitas e implícitas asumidas por un determinado grupo intelectual en relación con una cuestión concreta, así como, si el periodo considerado es lo suficientemente dilatado, los cambios, las emergencias y los residuos, en el conjunto de dichas ideas. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 65).

Além disso, abriria espaço para o entendimento das intervenções³⁰ pedagógicas que estão sendo praticadas nas escolas, com que objetivo e de que forma se voltam para a aprendizagem. Essas práticas internas de sala de aula, ainda pouco conhecidas, estão restritas ou circunscritas às relações entre professores e alunos; assim, poucas vezes são feitas elaborações a esse respeito e é por essa razão que se dá especial importância para as pesquisas que consideram os textos legais em relação com as práticas que ocorrem nas escolas.

Viñao Frago (1995, p. 68-69) vai mais além: engloba em sua concepção de cultura escolar aspectos das distintas manifestações práticas que transitam entre a pluralidade de professores e alunos, normas e teorias, atribuindo ao conceito um caráter plural. A cultura escolar é definida por ele “[...] como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas”.

Vidal também observa:

Nesse movimento, a própria unidade conferida à escola foi desconstruída no reconhecimento de que as práticas instauradas no seu interior eram permeadas por conflito e que a cultura escolar não era estável, mas produzida na tensão entre grupos, nas diferentes expectativas sobre a função social da escola e em distintas relações de poder. Aliás, era isso que permitia então propor a existência não de uma, mas de várias culturas escolares (diacrônicas e sincrônicas). (VIDAL, 2010, p. 25, grifos da autora).

³⁰ Etimologicamente, a palavra intervenção, do latim *interventio* – *ônis*, de *interventum*, supino de *intervenir*, pode significar: “ato de intervir, de interpor sua autoridade, de colocar-se entre” segundo consta no Dicionário etimológico da língua portuguesa (CUNHA, 2012, p. 362).

Assim, ao considerar a pluralidade de práticas de acordo com a escola, com o grupo de professores, de alunos, espaço físico, configuração social em que se insere, tempo e espaço histórico, etc., a ideia de cultura escolar deveria ser tratada no plural. Sobre o conceito de culturas escolares, cunhado por Viñao Frago, Vidal (2005, p. 35) diz que “além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada”.

Parece uma contradição trazer para a discussão teórica dessa pesquisa a acepção singular do conceito de cultura escolar de Julia e a acepção plural proposta por Viñao Frago, mas, em verdade, a emergência do caráter *lato* para o termo “culturas escolares” mostra a ampliação atribuída por Viñao Frago ao conceito cunhado por Julia. Por considerar o conjunto das escolas, de grupos de alunos, de professores, de práticas, de modos de ensinar, de normas, de organização curricular, de culturas escolares, de ensino, etc., o sentido estendido refletiria as pluralidades de práticas presentes nos intramuros das escolas.

Julia conferia maior ênfase às mudanças sutis, e Viñao Frago, por dar maior relevo às continuidades ou as resistências às mudanças, vislumbrava um conjunto complexo de práticas e modos de fazer. Assim, inventariar as práticas escolares, na proposição de Viñao Frago (1995), permitiria, por exemplo, observar a ineficácia de muitas políticas públicas, uma vez que de fato elas são operacionalizadas no interior da sala de aula, donde decorrem também as resistências docentes e mesmo discentes e, que muitas vezes, ficam na invisibilidade.

A sensibilização de Julia e Viñao Frago acerca das práticas e das condições políticas e educacionais oferece, desde então, à História da Educação a visibilidade que faltava para a compreensão das práticas de intervenção pedagógica. A entrada frequente nos intramuros da escola ou no interior da sala de aula oportuniza investigar o (des) encontro das políticas públicas com as práticas escolares. Para Benito (2008, p. 121) “se sospecha que el fracaso histórico de buena parte de las reformas educativas emprendidas en el último siglo deriva del desconocimiento de las prácticas que han constituido la tradición escolar y el habitus de los profesores”.

Mas como investigar o interior da escola? Como pesquisar as práticas escolares? Tanto Anne-Marie Chartier (2000) quanto Certeau (1994), reconhecendo a ausência desses estudos, se debruçaram sobre a maneira mais coerente de fazê-lo sem cair em uma generalização nem tampouco dissociar as práticas das

sociabilidades e da presentificação das análises e interpretações científicas. Para ambos, considerar os aspectos prescritivos das normas, entrelaçando-os às práticas escolares potencializa e amplia o diálogo em torno da História da Educação.

Partindo dessa compreensão, ousa-se dizer que o elo cultural proposto entre as normativas jurídicas e o invisível das culturas escolares – relacionadas às práticas – poderia ser construído através das apropriações, das táticas, das práticas e das representações operadas pelos professores em suas intervenções no processo de aprendizagem.

Ello mismos, como hemos señalado antes, crean las prácticas empíricas que conforman los dispositivos de su *habitus* profesional y las transmiten como códigos de oficio entre los miembros de la corporación. También se apropian, desde sus propios mecanismos selectivos y de adaptación y de las formas de resistencia, de las prácticas que se proponen desde las esferas académica y política. La implantación de su profesión, con sus atributos técnicos y su *ethos* societario específico, comporta la invención de otro de los sujetos sobre los que descansa la cultura de la escuela. (BENITO, 2008, p. 129, grifos do autor).

Falar em práticas significa mencionar os usos, numa perspectiva que não o é, mas que foi e, portanto, não do instituído nem do realizado, mas do refletido ou representado pelo discurso. Assim, o real seria sempre uma representação a partir de escolhas que mantêm ou excluem relações, acontecimentos, condutas e modos de fazer. Permanece aquilo a que se atribui maior significação, mas nem sempre o que mais corresponde ao experienciado, sem distorções. Daí as implicações sociais entrelaçadas e o caráter interpretativo que acompanha toda representação.

Por meio de seus estudos sobre a História da Educação, especificamente sobre cultura escolar e práticas escolares de leitura e escrita, Vidal contribui para esta reflexão ao salientar a importância do pesquisador atentar para a peculiaridade da análise sobre as práticas escolares. Em suas palavras, tal estudo estabelece dupla exigência:

Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando para a formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do *fazer ordinário* da escola. Nesse percurso, o cuidado para com as permanências e o interesse perante as mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re) construção constante. (VIDAL, 2005, p. 62, grifos da autora).

O historiador Chartier (1991), igualmente, chama a atenção dos pesquisadores para a não possibilidade da descrição de uma história da totalidade social. Afirma que para compreender como as sociedades se constituem é preciso ir além do fato em si, penetrando nas relações e nas representações que os indivíduos constituem a partir daquilo a que dão sentido. Para ele, a história:

[...] mostrou, de vez, que é impossível qualificar os motivos, os objetos ou as práticas culturais em termos imediatamente sociológicos e que sua distribuição e seus usos numa dada sociedade não se organizam necessariamente segundo divisões sociais prévias, identificadas a partir de diferenças de estado e de fortuna. Donde as novas perspectivas abertas para pensar outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social, sensíveis ao mesmo tempo à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais ou de códigos partilhados. (CHARTIER, 1991, p. 177).

Não existiria, portanto, um único modo de compreender; ao contrário, grandes seriam as incertezas em torno das práticas, dos usos e das significações, visto que são muitas as formas de sociabilidade que os indivíduos experimentam e estabelecem em diferentes momentos da vida e em diferentes contextos. Disso advém a ideia de que os sentidos são construídos, desconstruídos e reconstruídos inúmeras vezes e que merecem ser considerados durante a interpretação de qualquer prática.

A prática em si é inacessível ao mais competente pesquisador, pois o que chega a ele é somente a sua representação. Além disso, qualquer debruçar-se sobre a representação já supõe nova representação, interpretação e uso, uma vez que o pesquisador também é inventivo.

Ao tentar interpretar, o pesquisador também se apropria. Para Certeau, a apropriação compreende um reemprego inventivo ou um consumo cultural ativo dos saberes; por isso a atenção aos mediadores e as mediações pedagógicas, pois são através delas que “[...] os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos”. (CHARTIER, 1991, p. 181).

Como resultado prático, as muitas representações sobre o prescrito e o realizado é que chegam ao pesquisador ancorado nos pressupostos da História Cultural e que vise dar visibilidade às culturas escolares. Nas percepções daquele que narra ou escreve sobre sua prática nem sempre ficam evidentes as teias sociais

que o envolvem, bem como a sua subjetividade, “mais uma vez anunciando as representações em luta”. (VIDAL, 2005, p. 63).

Entre incorporar as normativas, resistir, subvertê-las ou transpô-las às condições materiais e humanas disponíveis no âmbito escolar, o professor faz uso, nem sempre consciente, de táticas e práticas anônimas. Buscar entender as implicações que as culturas escolares trazem para o processo educativo e para a sociedade, de que forma saem do individual para o coletivo e vice-versa, atuam e dão sentido às experiências dos sujeitos dentro e fora do contexto escolar, por exemplo, é um dos movimentos dessa investigação.

Iniciada a discussão sobre a concepção de culturas escolares considerada nessa pesquisa, englobando as práticas que subjazem a elas, urge desenvolver a inspiração que desencadeia para a tessitura do que se considera que sejam “culturas de intervenção pedagógica”, enquanto desdobramentos da cultura escolar.

4.2 CULTURAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola. (OLIVEIRA, 1997, p. 105).

As práticas pedagógicas são as condutas rotineiras processadas pelos professores quando em relação com seus alunos, com o currículo escolar e com a gestão, para citar alguns. Em outras palavras, seriam aquelas práticas do exercício profissional, nas quais, dentre outras atribuições, os docentes desenvolvem os processos de ensino em prol da aprendizagem.

As práticas, de um modo geral, decorreriam de pressupostos teóricos que orientam a forma habitual de agir dos docentes; contudo, na ação, são acrescidas de uma nova dimensão: a ideológica ou crítica. Além das sinalizadas, as práticas docentes se desenvolvem mediadas por vários outros elementos, dentre os quais o planejamento, as leituras, o espaço físico, a estrutura da escola, o material didático, os recursos materiais e humanos, além dos saberes necessários à própria prática.³¹

Intimamente relacionadas às relações pedagógicas, já que se dão nas ações coletivas compartilhadas entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem (professores, alunos, gestores e coordenadores pedagógicos), as

³¹ Para Freire (2013) esses saberes podem ser assim elencados: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

práticas pedagógicas expõem uma relação complexa, dinâmica, que se faz no ir e vir, no falar e no ouvir, de um sujeito para o outro, na interação professor/aluno.

Por serem práticas que se estabelecem com o outro, são passíveis de (e se fazem nas) interferências constantes e, para tanto, dada a dinamicidade do processo educacional, exigem readequações constantes, além de revisitações teóricas e, com efeito, a assunção de novas práticas. Sobre esse aspecto Freire (2013, p. 39) considera que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ou, em outras palavras, envolve elencar entre as prioridades da prática docente a necessária dimensão da reflexão sobre o que se faz e como se faz.

Ainda, sendo a prática docente um ato político, precisa ser pensada, ter objetivos claros, definidos, planejamento e compromisso por parte de todos os envolvidos, em uma postura teórica e prática voltada para a humanização do ser humano. Também exige a consideração do aluno no processo, pois é ele quem também³² precisa ser mobilizado para o aprendizado. Grosso modo, a relação pedagógica precisa ser capaz de fomentar no aluno sua capacidade de aprender, de construir e reconstruir conhecimentos, de desenvolver habilidades, de pensar criticamente o mundo do qual faz parte, relacionando as aprendizagens, as vivências e as experiências individuais e coletivas ao seu cotidiano e aos espaços de socialização em que está inserido cultural, política, economicamente ou através da religião.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica estaria erigida sob uma via de duplo sentido na qual professores e os alunos são atuantes, ou melhor, protagonistas da educação, envoltos numa relação de ensino, de aprendizagem, de trocas afetivas, de diálogos e de crenças. O processo de aprendizagem que se desenvolve dentro do espaço escolar correlacionaria, portanto, as interações que os professores e os alunos estabelecem entre si, na perspectiva do professor para o aluno e deste para com aquele e, com especial importância, as práticas docentes que propiciam o aprender escolar.

³² Não é somente o aluno quem precisa ser mobilizado para o processo de aprendizagem. Na proposta de Freire (2013) para pensar os processos pedagógicos, alunos e professores são ensinantes e aprendizes. Para o educador, todo ser humano é um ser que, apesar de possuir saberes prévios, é inconcluso e, por isso, a abertura ao verdadeiro diálogo com o outro e o reconhecimento de que este outro possui experiências distintas às dele, pode favorecer o processo de formação de cada um dos sujeitos em relação. É a dimensão da humildade que aqui ganha força e se impõe como uma das condições para uma prática docente assertiva.

Mas como conhecer as práticas pedagógicas? O “fazer pedagógico”, que se faz na relação professor-aluno, é a engrenagem mais importante no processo de ensino e de aprendizagem; contudo, apesar das crescentes pesquisas acadêmicas que inventariam documentos que descrevem e explicam como os docentes tradicionalmente intervêm no processo educativo ou mesmo que estimulam professores a falar sobre o que fazem e como fazem, ainda há muito a ser feito.

Para Vidal (2010, p. 19) “[...] a preocupação com as práticas cotidianas da escola está relacionada com aspectos do seu funcionamento interno que têm se mostrado desconhecidos por falta de fontes documentais [...]” em que mesmo havendo a possibilidade de “acesso” às práticas, através das narrativas, elas não seriam mais que uma das muitas aproximações possíveis à verdade dessas práticas, em função das várias formas de linguagem e de interpretação possíveis das evidências, mas jamais a prática e si.

Mesmo com essas dificuldades, quando o olhar se volta para o professor, no entrelaçamento entre narrativas docentes e outros documentos escritos, algumas possibilidades de compreensão das culturas escolares se descortinam, bem como novas práticas de intervenção pedagógica podem ser pensadas.

À vista dessas questões, sabe-se que são muitos os modos de fazer e agir e que a multiplicidade de culturas escolares distancia o pesquisador do modo como as coisas aconteceram e que, ainda que este recorra às políticas públicas educacionais ou às teorias pedagógicas em voga num determinado período histórico, não conseguirá tomar para si mais do que o esclarecimento sobre as evidências do cotidiano da escola.

A busca pela verdade numa pesquisa histórica precisa considerar o caráter temporal dos acontecimentos, a subjetividade dos sujeitos e as relações intersubjetivas entrelaçadas ao objeto pesquisado, além da dinamicidade das elaborações, uma vez que nem sujeito nem objeto são prontos e acabados. Seria mais sensato falar que as aproximações com a verdade ou, as compreensões possíveis, se resolveriam por meio do método com que se pretende atribuir um caráter científico e justificar o conhecimento construído. Por isso a escolha pela interlocução entre teóricos da Educação, narrativas docentes (refletido) e políticas públicas (instituído).

É, pois o entrecruzamento de fontes documentais e orais que sustenta essa construção teórico-investigativa, que objetiva conhecer quais as concepções de

direito à educação e de aprendizagem aparecem nas narrativas docentes e de que modo se relacionam com as políticas educacionais que as instituem e com as práticas de intervenção pedagógica que delas decorrem.

Ainda, é possível indagar por que conhecer o que está normatizado não é o suficiente para conhecer o que é realizado? Entre o que é pensado e instituído para a escola e o que a escola realiza, esconde-se uma dimensão importante: a da reflexão. Por instituído se entende aquilo que está previsto na legislação e que orienta (ou não) as práticas, definindo os fazeres na escola. O realizado refere-se às práticas efetivas, sublocadas no conjunto das culturas escolares, ou seja, representa como os atores da educação traduzem o instituído. A dimensão da reflexão, por sua vez, expressa a maneira como esses atores significam sua experiência; não é a prática em si, pois contempla o pensar sobre o vivido.

Considerando essas três dimensões para a compreensão das culturas escolares é possível perceber que não basta apenas a discussão sobre as teorias pedagógicas ou as políticas públicas para adentrar nos fazeres escolares. Ao contrário, Certeau (1994) chama atenção para as estratégias e táticas que atravessam o instituído e o realizado. Para o autor, as táticas podem ser entendidas como as maneiras de fazer, as formas de consumo para sobreviver, a contradisciplina e, mesmo, a subversão da ordem. As táticas são os artifícios, as forças criativas apropriadas, elaboradas, empregadas pelo instituinte para “negociar” com o instituído e as estratégias que partem dele³³. Com isso, pretende explicar que a escola não faz somente o formal, mas também regula as relações sociais a seu modo.

Então, como os professores e alunos interpretam e recebem as demandas oficiais e como, a partir delas, constroem suas práticas? Esses movimentos são frutos de negociações, respostas às urgências ou resultante dos saberes do todo escolar. (VIDAL, 2010, p.28).

Pode-se dizer que do instituído decorreriam táticas orientadas para o realizável, das quais só chegam até os pesquisadores as reflexões e percepções, quer dizer, o que se atribui sentido ou que se deseja publicitar. Assim, mesmo a escola sendo, em muitos momentos representada sobre uma matriz cristalizada de reprodução, em que bastam anunciar o que nela deve ser trabalhado – ficando à

³³ As estratégias, a partir da definição de Certeau (1994) são as do instituído, do Estado no processo de regulação. Referem-se às normativas.

sombra que a escola, como entende Julia (2001) e Viñao Frago (1995), é também instituinte de práticas –, muitas outras práticas acontecem.

Mesmo estando atravessadas pelas teorias pedagógicas e pela legislação, as práticas pedagógicas não ocorrem apenas em uma direção, mas são singulares. Para colocar ou não em prática aquilo que foi instituído pela política educacional, por exemplo, o professor conta, além de si mesmo, com um recurso diversificado, instável, histórico, temporal, crítico, ativo e que atribui significados e sentidos a tudo: o aluno.

A esse recurso não são possíveis elencar variáveis a fim de melhor observar. Percebe-se o quanto é grande a dificuldade de conhecer como se dão as relações de ensino e de aprendizagem e, mais precisamente, quais formas de intervenção pedagógica se mantêm, se alteram ou se desfazem.

Nesse local de socialização e de convivência de culturas que é a escola, algumas intervenções docentes, no sentido das mediações que os professores realizam entre os alunos, entre os alunos e o conteúdo e entre os alunos e sua realidade, como sugeriu Freire (2013), perduram por um tempo relativamente longo, compondo os próprios modos de fazer do cotidiano.

Por tudo que foi dito até agora, a construção de uma concepção de culturas de intervenção pedagógica tornou-se exigência desta pesquisa. Assim, como fruto das ideias oxigenadas pelo próprio objeto de estudo, tanto quanto de um empreendimento audacioso, a formulação escrita deste conceito pôde ser anunciada.

Define-se “culturas de intervenção pedagógica” como sendo as práticas de mediação docente, ancoradas ou não em referenciais teóricos ou normativas políticas, ativadas/vividas pelo professor com a intenção de intervir no processo de aprendizagem e que perduram por um tempo razoavelmente estendido. Esses modos de intervir, que se cristalizam cotidianamente nos espaços formais de educação quando o professor está em exercício profissional, reservam intencionalidades que colaboram (ou não) para a eficácia do processo de aprendizagem, qualquer que seja sua orientação política ou pedagógica. Expressam-se por meio das mediações simbólicas, verbais e não verbais, corporais, materiais e intersubjetivas, estabelecidas entre o professor e o aluno ou grupo de alunos, dentro ou fora da sala de aula, mas frequentemente experienciadas em espaço formal de educação no qual se interpõe o ensino planejado e um currículo

previamente organizado, com definição de tempos e espaços para a construção dos conhecimentos e para as experiências de socialização. Essas mediações ocorrem a partir do instituído, mas sem necessariamente voltarem-se a ele; assim, comumente reúnem apropriações do instituído e invenções numa transposição imediatamente correspondente ou não às representações que se fazem a respeito de como o professor ensina.

Para Viñao Frago (1995), esse também é um dos motivos para que grandes mudanças não sejam operadas no contexto escolar: não há uma única escola, um único modo de fazer, uma única cultura escolar, uma única prática docente ou uma única maneira de intervir, do ponto de vista pedagógico. Na realidade, tais grandes mudanças ou permanências só poderiam ser observadas em um tempo histórico longo, no qual extravasassem os intramuros da escola, já que, embora não se possa negar que sempre ocorreram muitos movimentos entre a tradição e a inovação das práticas docentes, ainda pouco se tem sistematizado sobre as mesmas.

Nesse sentido, qualquer tentativa de tipificar as culturas de intervenção pedagógica enquanto um desdobramento das práticas e, por consequência, das culturas escolares, haveria de considerar dois conceitos importantes que permeiam a todas: representação e apropriação, definidos por Certeau (1994), em “A invenção do cotidiano”.

Nem tudo é apropriado, no sentido do ser absorvido tal como é dado ou exigido, mas no sentido atribuído por Certeau, o da subversão, da invenção, da atribuição de sentido ou da releitura, que altera a forma como cada grupo ou indivíduo concebe o processo educativo e como encontra ou cria as soluções para cada um dos impasses do cotidiano escolar, por exemplo.

A problematização de Vidal ilustra o tom dessa ação prática:

A que se escolhe resistir? O que se aceita inovar? E de que forma se faz isso? São perguntas que incitam descortinar os modos como os sujeitos compreendem o processo de escolarização e atuam conferindo sentido às suas experiências no âmbito da escola e sua relação com a sociedade. Seguindo essas pistas, podemos desenhar os contornos da (s) cultura (s) escolar (es) nas suas contradições e na tensão das disputas de poder entre os grupos. (VIDAL, 2010, p. 32).

A apropriação é invenção plena de sentido porque é produzida pelo sujeito, mas também em referência ao coletivo do qual faz parte. Se dá sob diversos sentidos: leituras, capacidades intelectuais desenvolvidas, experiências individuais e coletivas, etc.

Essa percepção, que considera a subjetividade e as relações intersubjetivas, vai sugerir aos pesquisadores de culturas escolares a necessidade de dar relevo às análises dos registros etnográficos feitos na (com e sobre) a escola, uma vez que todas as intervenções feitas pelo professor em relação ao aluno, por exemplo, são construídas no coletivo, mediante interação e diante das possibilidades que o próprio percurso escolar, seja do professor ou do aluno, oferece.

A circunstância também contingencia a apropriação, mas não a limita. Para Chartier (1991), as práticas pedagógicas são instituintes de modo de ser e fazer e também são instituídas. Estão assentadas nos contextos de vida, permeadas por relações econômicas, religiosas e são negociadas entre os conflitos e as tensões entre o instituído, o individual e o coletivo. São as condições de possibilidade e as contingências de cada época histórica. A prática circula lentamente entre a tradição e a transformação. Certamente conduzem a mudanças, mas não conduzirão também a permanências? Tornam-se culturais? Se sim, quais têm sido as práticas culturais de intervenção pedagógica?

Assim, chega-se a três conceitos potentes e inter-relacionados. “práticas culturais, representação e apropriação”, que auxiliam na compreensão das possibilidades e limitações de uma pesquisa sobre culturas de intervenção pedagógica.

Da afirmação de Chartier (1991, p. 182) de que “[...] não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor” se volta o olhar para o entendimento de que os sujeitos apropriam-se daquilo que é instituído, adotam táticas de enfrentamento das estratégias, das quais decorrem práticas e para as quais são capazes, apenas, de tecer representações.

Isso significa que é ele – o sujeito – quem dá o sentido e isso não pode ser esquecido. O professor vai significando e construindo representações sobre o seu mundo. Para Chartier (1991), o sujeito é inventivo, atribui sentido, pois não é possível objetivar o real. O pesquisador, por sua vez, chega apenas à “exterioridade” dos objetos, sem jamais alcançar o realizado; não dá conta da totalidade. Elabora indícios, brechas das práticas, por serem estas apenas representações do próprio pesquisador, ao acessar documentos que narram essas práticas.

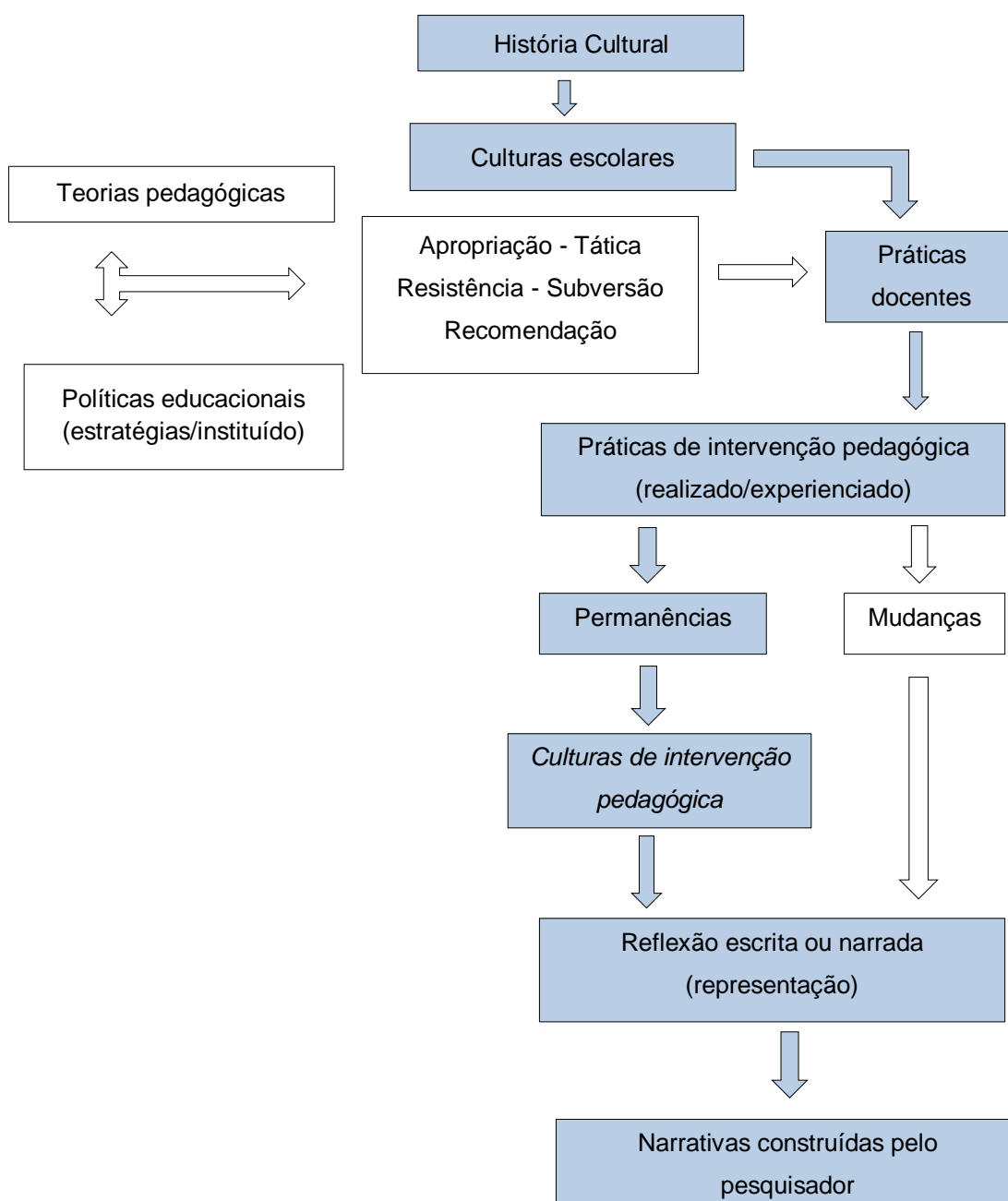
A narrativa histórica – no caso, dos professores –, que se propõe a ocupar o lugar do passado, acaba apenas abrindo espaço para a representação do mesmo. A narrativa subsequente, produzida pelas inquietações do pesquisador, também revela

os limites da historiografia ou as verdades plausíveis, como diz a História Cultural, não construindo mais que verdades variáveis sobre perspectivas distintas.

O pesquisador está em um universo de possibilidades interpretativas, que exigem cuidado com a presentificação dos acontecimentos e com os julgamentos, quando está afastado temporalmente e, especialmente, o distanciamento necessário do objeto de estudo, quando se é um sujeito implicado.

A Figura 1, diagrama representado abaixo, é uma tentativa de sintetizar o que foi dito até o momento, pois situa de forma ilustrativa os caminhos percorridos para a construção do conceito de culturas de intervenção pedagógica bem como os aspectos culturais imbricados nesta pesquisa.

Figura 1 – Caminhos para a construção do conceito de culturas de intervenção pedagógica



Reforça-se que aquilo que está representado não corresponde, sem distorções ou lacunas, à realidade e a tarefa requer, nas palavras de Chartier:

[...] que cada série de discursos seja compreendida em sua especificidade, ou seja, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que a ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veracidade. (CHARTIER, 1991, p. 187).

As representações carregam todo o peso das subjetividades, distanciando-as da realidade. Por meio da pesquisa empírica busca-se uma aproximação com as percepções ou representações partilhadas por uma coletividade, a fim de entender como tem dado sentido ao seu próprio mundo de relações.

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder [...]; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo [...]. (CHARTIER, 1991, p. 183).

Para Chartier (2009) o lugar de onde se olha as fontes de atividade do historiador, que permite ou não um tipo de produção – lugar social – precisa ser considerado. Entre o objeto em si há diferentes formas de escritura, provas ou convencimento. Além disso, o sujeito precisa se enxergar em sua subjetividade participante ou implicada na pesquisa, do mesmo modo que precisa diferenciar a cultura imposta da cultura produzida no âmbito das práticas, por exemplo.

Por ser uma possibilidade teórico-interpretativa, a História Cultural entende que é a inteligibilidade da explicação sobre o real que vai possibilitar a produção do conhecimento científico. Sabe que toda produção humana é tangenciada por paixões, interesses, condicionantes, etc. e que muitas construções são feitas por intermédio da cultura, do meio, da educação, da instrução e, por isso, define o caráter subjetivo humano submisso às técnicas na busca por uma representação adequada do passado (mais uma vez a história diferenciando-se da memória e da narrativa).

A insistência nessa interlocução teórica é para esclarecer que as representações dos professores, aliadas ao estudo das políticas públicas e ao entendimento do que seria ter direito à aprendizagem num cenário político de direito à educação, vão auxiliar na identificação das chamadas culturas de intervenção pedagógica (ênfatiza-se: auxiliar).

Supõe-se, por intermédio das possibilidades oferecidas pelo *corpus empírico* dessa pesquisa que não há apenas um, mas vários tipos de intervenção pedagógica circulando culturalmente nas escolas e nas práticas docentes. E sobre esse aspecto é importante esclarecer que as práticas docentes e as culturas de intervenção pedagógica diferem-se pela temporalidade.

Enquanto as práticas podem ser todos os dias novas e originais, as culturas de intervenção pedagógica guardam em si um caráter permanente. Não quer dizer que perdurem pela eternidade, mas que permanecem por um tempo razoavelmente longo a fim de se tornarem reiteradas e consolidadas. Mesmo distintas e significativas, interessa aqui identificar quais são as categorias de intervenção pedagógica que compõem as culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem.

Essa aprendizagem, por sua vez, é compreendida no sentido já anunciado nas páginas anteriores, ou seja, de um processo que se volta para o desenvolvimento do aluno na perspectiva cognitiva, afetiva e social, que se dá por meio de experiências coletivas, criativas, desafiadoras, humanizadas e dialógicas, para citar apenas algumas.

Aliás, sobre esse aspecto vale a pena uma reflexão sobre o que significa a aprendizagem escolar aqui discutida, proposta por Oliveira a partir de uma compreensão criteriosa dos estudos de Vygotsky, definindo o significado de aprendizado ou aprendizagem:

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (OLIVEIRA, 1997, p, 57, grifos da autora).

É possível entender que para Vygotsky, a criança aprende desde sempre, ou seja, desde o nascimento, e em seus primeiros contatos com o mundo e com os outros já inicia seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social.

Esses processos não ocorrem no mesmo ritmo e tampouco um decorre do outro; ao contrário, “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela

primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. (VIGOTSKII³⁴, 2001, p. 110).

Por essa perspectiva teórica, os dois processos estariam relacionados, mas cada qual ocorreria a seu tempo em indivíduos diferentes e a partir de estímulos distintos.

Assim, ainda que as funções psicológicas tenham um suporte biológico, elas estariam fundamentadas nas relações que os indivíduos estabelecem com outros indivíduos e com o mundo que os cerca, num processo histórico e mediado. A cultura seria a condição essencial para que os seres humanos se tornem sóciohistóricos e não essencialmente biológicos, uma vez que os processos superiores³⁵ não estariam presentes no indivíduo ao nascer, necessitando de interação social e com o meio físico para serem desenvolvidos. Ainda, sem a mediação³⁶, o ser humano não seria capaz de, sozinho, desenvolver atividades psicológicas voluntárias, recheadas de intenções e controladas por ele.

É claro que não seria possível a aprendizagem de determinados conceitos em crianças em uma fase de desenvolvimento na qual tais capacidades cognitivas não estejam ainda amadurecidas. Essa questão biológica não deve ser desconsiderada, uma vez que os processos de desenvolvimento e aprendizagem, embora em relação, são dinâmicos e assimétricos. Para Oliveira é possível afirmar, nesse sentido:

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Não há dúvidas de que a aprendizagem proposta pela escola deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, mas, como teorizou Vygotsky,

³⁴ Nas citações da obra VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. Ed. São Paulo: Ícone, 2001. (Coleção educação crítica), será mantida a mesma grafia utilizada para referir o autor. Nas demais, a opção será pela grafia Vygotsky.

³⁵ “Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional”. (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

³⁶ “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”. (OLIVEIRA, 1997, p. 26, grifos da autora).

esse nível de desenvolvimento precisa ser entendido sobre duas perspectivas: a do desenvolvimento efetivo e a do desenvolvimento potencial.

Como a criança percorre níveis de desenvolvimento diversos (do real ao potencial), a tarefa do professor estaria, por exemplo, nas palavras de Oliveira (1997), em dar instruções, demonstrar, fornecer pistas ou dar assistência durante o processo de desenvolvimento daquelas capacidades que ainda não é capaz de desempenhar sozinha, sem ajuda de adultos ou de pessoas mais capazes, por exemplo.

Pensar a aprendizagem significa, portanto, considerar aquilo que a criança “já sabe” com aquilo que ela poderá “vir a saber ou fazer”, de acordo com seu estágio de desenvolvimento psíquico-intelectual, mas não apenas isso. Pensá-la também significa considerar que entre um e outro existe uma potencialidade que deve ser explorada e a partir da qual, a aprendizagem deve ser estabelecida. Vygostky chamou esse interstício de “aprendizagem proximal”. Sinteticamente pode-se dizer que Vygotsky chama de desenvolvimento proximal aquele que se dá entre o que a criança sabe (desenvolvimento real) e o que ainda não descobriu em si (desenvolvimento potencial).

Isso não significa que, somente porque recebeu interferência, o aluno ou a criança será capaz de realizar qualquer coisa; quer dizer que sua capacidade (biológica desenvolvida até o momento, por exemplo) será beneficiada por essa colaboração. Nesse sentido também se considera a questão das diferenças entre os indivíduos, mesmo que estejam em mesma faixa etária de desenvolvimento físico.

Voltando ao ponto de partida: o nível de desenvolvimento proximal situa-se exatamente entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha em determinado momento e aquilo que ela será capaz de realizar sozinha no futuro. Para Vygotsky (2001, p. 112) “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”. Em síntese, ela seria aquilo que, com auxílio, pode ser atingido naquele momento pela criança.

Dito isto, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao

desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2001, p. 115).

Por ser processo histórico e intersubjetivo, a aprendizagem, tanto quanto o desenvolvimento, requer a inclusão das relações que se dão também nos espaços escolares³⁷. É na escola que a criança ganha algo novo em desenvolvimento, ou, melhor dizendo, que ela desenvolve formas superiores de comportamento consciente.

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a se desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. [...] a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Porém, não basta estar em ambiente escolar para que isso ocorra. É preciso estar em relação com o outro e com o mundo para que o desenvolvimento proximal possa vir a ser potencial. O que se quer dizer? Quer-se dizer que envolve as relações que o indivíduo mantém com o mundo e envolve, substancialmente, as intervenções que são feitas para potencializar sua zona de desenvolvimento proximal. O papel da intervenção pedagógica é, portanto, o de transformar a zona proximal. Este é o foco da ação pedagógica.

Essas questões são complexas, mas conduzem a prática pedagógica a outro patamar, bem distante do da transferência de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Também conduz a educação escolar a intervenções pedagógicas ou processos de ensino orientados para o que a criança ainda não desenvolveu. Ao receber os estímulos adequados o indivíduo alteraria seu

³⁷ “Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, por exemplo, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. [...] O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no **aprendizado** que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados”. (OLIVEIRA, 1997, p. 78-79, grifos da autora).

comportamento de forma ativa, como exemplifica Vygotsky, por meio de uma síntese sobre as fases de desenvolvimento infanto-juvenil:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transforma-se em um processo intrapsíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (VIGOSTKII, 2001, p. 27).

Por meio da teoria que denominou sociointeracionista, Vygotsky sinalizava que tanto fatores biológicos quanto culturais estavam em interação na formação psicológica superior dos indivíduos. Pensando em sua contribuição para a área da Educação é possível afirmar que a aprendizagem clama por uma intervenção pedagógica desejável, que considere o nível de desenvolvimento de cada criança, que o ensino precisa orientar-se nesse sentido, que toda intervenção deve estar voltada e adaptada para as particularidades e o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo.

A interferência de outra pessoa, de forma constante e deliberada, na zona de desenvolvimento proximal afeta o desempenho e transforma os processos psicológicos superiores do indivíduo em desenvolvimento. Contudo, é preciso analisar essa afirmativa com cuidado, pois não se trata de uma postura intervencionista e diretiva, mas sim emancipadora. O que Vygotsky enfatiza é o papel da intervenção na relação do indivíduo com seu meio cultural; sabe que o indivíduo não é passivo, mas, ao contrário, reconstrói e reelabora as significações que a ele são expressas e dessa forma se coloca também como construtor histórico-cultural. É seu caráter subjetivo que lhe permite significar.

A escola precisa, portanto, criar situações concretas, organizar ações e promover atividades que favoreçam o envolvimento da criança e, com isso, seu desenvolvimento. Todo esse processo precisa ser acompanhado de reflexões docentes críticas, que relacionam demandas e “descobertas”, capacidade a ser

cotidianamente exercitada pelo professor segundo Freire (2013), e que é salientada neste capítulo.

O ensino e aprendizagem incluiriam, necessariamente, “quem ensina e quem aprende” e a relação que estabelecem entre si. Estaria, ainda, centrado na atenção qualitativa, pois os processos de aprendizagem não seriam idênticos; cada qual ocorreria a seu tempo, mediante interação. Isso significa que algumas aprendizagens se impõem desde o momento em que os seres humanos se colocam no mundo, bem antes da fase escolar, mas que outras são desenvolvidas, por meio de mediações, pouco a pouco, de uma simples formação de hábitos ao aperfeiçoamento do intelecto, evidenciando que o papel do professor é imprescindível.

A intervenção pedagógica bem feita permitiria ao professor saber até onde o aluno já se desenvolveu e o quanto está amadurecendo e, partindo desse “diagnóstico”, poderia concretamente pensar em práticas de intervenção pedagógica que encaminhem a criança na direção do desenvolvimento daquilo que lhe falta.

Reiterando essa compreensão, Oliveira resume:

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Também, para Vigotskii (2001, p. 113), “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. Por isso, não deve ser abandonada à própria sorte; pelo contrário, pois por não nascer pronta, para desenvolver seu pensamento abstrato, a criança precisa da mediação concreta do professor.

Freire (2013) refere-se, nessa mesma perspectiva, ao processo de desenvolvimento da autonomia, sem o qual o indivíduo se tornaria um adulto incapaz de intervir no mundo, seja para transformá-lo, seja para manter as coisas como estão. Por esses argumentos é que o papel da escola é inegável e, sobretudo, o papel do professor.

[...] é uma nova formação que se produz em idade escolar. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verifica, durante a aprendizagem escolar. (VIGOTSKII, 2001, p. 116).

É necessário, portanto, entender, como argumenta Freire (2013), que ensinar não é transferir conhecimento, que o ser humano é inacabado, condicionado e autônomo, que ensinar é uma especificidade humana, que exige bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade.

É necessário, ainda, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e “querer bem” aos educandos.

Como reforça Oliveira:

O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 62, grifos da autora).

A intervenção pedagógica é, decididamente, um dos caminhos possíveis para assegurar o direito à educação. Por meio dela, a prescrição da normativa encontra alcance, plenitude e estende-se a quem de direito. Se a esfera jurídica, apesar de orientar e indicar os caminhos, fica limitada na prática; se a esfera pública nem sempre tem meios econômicos de garantir a educação; uma intervenção pedagógica crítica, sensível, ostensiva, atenta para as diversidades – e para o respeito às diferenças – e para o desenvolvimento das capacidades potenciais do aluno, alicerçada sobre experiências formativas e de socialização diversificadas, que se dá numa relação de humildade com o outro, é capaz de oportunizar e favorecer a aprendizagem. Da mesma forma, como salienta Freire, sem esta relação pedagógica dialógica que integra sujeitos, teorias e experiências, não pode haver produção de conhecimentos, mas extensão, definida no sentido:

[...] que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural*, manipulação, etc. (FREIRE, 1988, p. 22, grifos do autor).

Surge, novamente, a ideia de síntese: da construção de algo novo e individual a partir da relação entre quem ensina e quem aprende. Para Freire, essa relação, que não é uma justaposição de conhecimentos e habilidades, também convida a pensar:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1988, p. 25, grifos do autor).

Mas como conhecer as práticas de intervenção pedagógica? Elas podem ser narradas? Algumas considerações: (a) a narrativa sobre as práticas pode auxiliar a formação e a reflexão sobre a própria prática, mas não é a prática em si; (b) as narrativas são construídas e estão carregadas de representações; (c) é importante colocar os dados em causa, problematizar.

Todas essas considerações estão intimamente entrelaçadas e foram fartamente discutidas neste estudo, mas, em razão de sua relevância, opta-se por trazer novos esclarecimentos, considerando-se que aquilo que é realizado, ao tornar-se fala ou escrita, passa por uma série de reflexões que nada mais são do que representações e não as práticas em si, mas as significações que os sujeitos atribuem às suas experiências singulares. Essas significações carregam verdades, certamente, mas também carregam invenções e sentidos para o que não está mais sendo experienciado, mas observado.

Assim, como afirmado por Benito (2008) ao classificar a cultura escolar em três (científica, relacionada às teorias pedagógicas; política, que envolve a funcionalidade dos professores, carga horária, calendário escolar, atas, própria burocratização dos processos escolares e; empírica-prática, na qual sensivelmente se ancora essa pesquisa e que é constituída pelas experiências formativas), essas dimensões entrelaçadas atuam em muitos momentos, com certa autonomia e independência.

A dimensão da prática educativa/docente, localizada entre o que é pensado para a escola e os respaldos jurídicos que a escola precisa ter para validar sua prática, ocorre com muitas especificidades. É em algumas dessas práticas que se salienta o interesse particular do presente estudo, que tem como um de seus

objetivos categorizar as culturas de intervenção pedagógica desenvolvidas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul em favor da aprendizagem, a fim de analisar o quanto dialogam as políticas públicas de educação nacional.

Ao considerar que não existem soluções únicas para os desafios da Educação e, sobretudo, da aprendizagem, que os sujeitos guardam singularidades, que são múltiplas as culturas escolares e as práticas docentes, recorre-se, pela perspectiva da História Cultural, aos acenos que as experiências pessoais e as histórias singulares carregam sobre o processo educativo.

Sobre este aspecto, Vidal observa:

Na valorização da ação dos sujeitos da educação na produção das múltiplas experiências de escolarização, emergem estudos que se interrogam sobre os modos como professores e alunos traduzem ativamente políticas públicas em práticas escolares e, simultaneamente, apresentam aos órgãos de poder problemas escolares que demandam regulação ou criam soluções inesperadas para os desafios encontrados. (VIDAL, 2010, p. 27).

Ao reconhecer as representações como construções socioculturais, em que as atribuições de sentidos e os significados são diferentes para cada um, todo historiador faz uma narrativa inventiva a partir da transcrição das narrativas e do entrelaçamento com outras fontes documentais. Desse modo, aciona a história do documento decorrente da narração, problematizando-o, contextualizando-o e fundamentando-o a partir de outros documentos históricos.

Ao buscar compreender as práticas a partir das exigências que se colocam como reguladoras dos pensamentos, das ações e das representações dos indivíduos, através da escrita ou da comunicação que fazem delas e dos significados dos quais as investem, o pesquisador reconhece a importância de entender como essas representações são partilhadas e como o passado é presentificado (mesmo na sua incapacidade de sê-lo).

O pesquisador busca encontrar nas narrativas docentes as representações, as significâncias e os ecos do vivido, exigindo mais: quer dar visibilidade às incipientes, invisíveis ou inexistentes culturas de intervenção pedagógica em favor da garantia do direito à aprendizagem. Não tem, contudo, a ousadia de esgotar que tipos de intervenções vêm sendo feitas em favor da garantia do direito à educação, mas tem por objetivo identificar quais as concepções de direito à aprendizagem,

implicadas no direito à educação, aparecem nas narrativas e nas práticas adotadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Em suma, este capítulo aprofunda o referencial teórico-metodológico que respalda a pesquisa e a escrita ora partilhadas. A partir de agora, contando com os subsídios e compreensões necessárias para a construção do *corpus empírico*, parte-se para o entrelaçamento entre as ideias pedagógicas, as políticas educacionais e as práticas docentes que delas decorrem.

É através da análise e interpretação das narrativas dos sujeitos professores, que viveram o período da mudança legislativa educacional proposta pela Constituição Federal de 1988, especialmente, e daqueles que se depararam com a mesma depois de estabelecida, que o estudo se encaminha para o próximo capítulo.

5 REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICÂNCIAS

[...] o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Uma pesquisa investigativa que se afirma situada nos princípios da História Cultural incorre em dois desafios. O primeiro é demonstrar ao leitor, através de um referencial teórico-metodológico consistente, que todo processo investigativo está subsidiado pela perspectiva de que conhecer a Educação requer conhecer a legislação que a orienta, as ideias pedagógicas que a atravessam e as práticas que as materializam. O segundo é demonstrar, em cada interpretação apresentada e discutida, que desse todo chegam ao pesquisador apenas algumas representações elaboradas pelos sujeitos que as vivem e, nesta investigação, pelos professores que se colocam a serviço das demandas da educação escolar.

Assim, além da apresentação das referências teórico-metodológicas que não haviam sido oportunamente expostas e que completam a fundamentação desta pesquisa, contribuindo para a elucidação de todo o processo de elaboração das narrativas escritas – originadas num instrumento semiestruturado e autoaplicado – e das narrativas orais – verbalizadas num Grupo Focal –, ou, ainda, na transposição do abstrato para o concreto ou da concepção para a vivência das práticas pedagógicas aqui propostas, o estudo ampliou-se na perspectiva do estudo das práticas cotidianas, tal como proposto por Certeau (1985).

Partindo desse entendimento, a pesquisa formulou uma versão compreensível das experiências que o pesquisador não vivenciou, partiu das narrativas, escritas e orais, para a construção do que aconteceu um dia. Embora a tarefa pareça ser das mais simples, não o é, uma vez é preciso observar, conforme situa Pesavento, que a História Cultural também demanda cuidados:

Mas a História Cultural apresenta riscos e expõe exigências: é preciso teoria, sem dúvida ela exige o uso desses óculos, conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado. Pressupõe ainda uma carga de leitura ou bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possíveis entre os dados. Como resultado, propõe versões possíveis para o acontecido e certamente provisórias. (PESAVENTO, 2005, p. 119).

A formação do *corpus empírico*, feita a partir dos instrumentos semiestruturados e da prática do Grupo Focal junto aos professores da RME de Caxias do Sul, leva em conta que a narrativa como metodologia, esteja ela sob a

forma oral ou escrita, tem potencial singular para o entendimento das experiências vividas pelos docentes. Por considerar a história dos sujeitos pesquisados num determinado tempo e espaço e a significação que cada um confere ao próprio discurso durante a narrativa, essa metodologia de pesquisa permite que o pesquisador interprete as histórias pessoais em correlação com os objetivos da pesquisa.

Também considera que por serem todos os pesquisados – e a pesquisadora – sujeitos da história e, portanto, subjetivos, há exigência de um compromisso maior no sentido de manter a atenção aos dados construídos e, nesse sentido, para auxílio e orientação quanto aos cuidados necessários, conta-se com as ferramentas analítico-interpretativas oferecidas pelos métodos de investigação.

Sobre este aspecto, Botía salienta:

En primer lugar, es evidente que la investigación narrativa, cuyo resultado es un *informe narrativo*, tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras”. (BOTÍA, 2002, p. 15, grifos do autor).

Isso significa que por tratar-se de pesquisa qualitativa, as narrativas e os dados empíricos construídos foram analisados a partir da correlação documental e histórica do período (1988-2013) a fim de considerar a reflexão e o discurso como reconstruções subjetivas da história vivida pelos professores colaboradores da pesquisa, pois se sabe que entre a experiência vivida e a narração se encontram as percepções dos sujeitos.

Apesar destas especificidades, nesta pesquisa crê-se que esse movimento tenha se tornado possível conjugando-se com cautela essas duas frentes: a do referencial teórico-metodológico e a da construção do *corpus empírico*. A parte prática da pesquisa envolveu a escuta direta e indireta dos sujeitos professores, protagonistas da ação em âmbito escolar e responsáveis pela implantação prática e contínua da garantia do direito à educação.

Para justificar, o referido grupo de professores colaboradores na pesquisa esteve sujeito a critérios, em função de algumas razões, dentre as quais o tempo circunscrito para a o desenvolvimento da pesquisa, a existência de mais de oitenta escolas municipais da RME e de mais de três mil professores ativos, divididos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ainda que não tenha sido possível ouvir a todos, a pesquisa buscou contemplar com muita atenção e respeito um seleto grupo de professores do

Segundo Segmento do Ensino Fundamental que compõe a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, os quais, portanto, se encontram atribuídos do processo de ensino de alunos de anos finais³⁸, especialmente, com formação inicial específica para o trabalho em sala de aula, orientados diretamente pela Secretaria Municipal de Educação deste município e regidos pelas normativas jurídicas nacionais para a Educação Básica.

Todas as etapas que envolveram a construção do *corpus empírico* estiveram orientadas pelo conhecimento que a pesquisadora intencionava analisar. À vista disso, o desenvolvimento desta etapa – evidentemente a parte mais delicada do processo de investigação – requereu a assunção identitária por parte da pesquisadora e clareza quanto aos objetivos da pesquisa e da prática escolhida, considerando ainda sua implicação na produção científica.

Assim, para a composição do subcapítulo “Visibilidades às representações: narrativas docentes”, discorreu-se sobre os subsídios teóricos da pesquisa de campo, enfatizando o diálogo possível entre narrativas escritas oriundas de instrumentos semiestruturados e autoaplicados e as narrativas orais advindas da prática de Grupo Focal, ambas agregadas da análise documental e da análise textual discursiva, utilizada para o tratamento dos dados, considerando as nuances, os alcances e os limites favorecidos pelo *corpus empírico* da pesquisa, na compreensão das concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem.

No subcapítulo seguinte, denominado “Práticas de ensino operadas na intimidade da escola: algumas evidências”, deu-se relevância às narrativas em si, trazendo para a discussão as muitas vozes dos protagonistas escolares privilegiados – os professores. Buscou-se estabelecer relações entre as suas significações e representações, as interpretações da pesquisadora e os subsídios autorais da pesquisa, com vistas a afirmar e categorizar as possíveis culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem.

Feitos os esclarecimentos iniciais, os itens a seguir voltam-se para o esclarecimento minucioso dos dados empíricos construídos e as interpretações possíveis a partir das narrativas docentes, na perspectiva de dar visibilidade às representações que os professores fazem sobre o que significa ter direito à educação, de como esse direito tem sido tratado na escola no sentido de ser

³⁸ Os anos finais do Ensino Fundamental correspondem aos quatro últimos anos de escolarização, ou seja, do sexto ao nono ano.

salvaguardado e reconhecido nas práticas que ali se desenvolvem e quais culturas de intervenção pedagógica puderam ser categorizadas.

5.1 VISIBILIDADES ÀS REPRESENTAÇÕES: NARRATIVAS DOCENTES

Então assim, a luta pelo direito à educação passa pela gente aceitar que as classes, as classes populares que antes não adentravam a escola, por ela ser pública e universal, hoje adentra. (PE – 50 anos – História – Coordenação – Narrativa oral).

Considerando que esta investigação agrega procedimentos comuns na pesquisa em História da Educação, dentre os quais a análise documental – das políticas públicas e dos próprios documentos produzidos a partir das narrativas dos colaboradores da pesquisa de campo –, narrativas produzidas através de dois procedimentos de pesquisa (instrumentos semiestruturados e Grupo Focal), além da análise textual discursiva, que subsidia o tratamento dos dados, é preciso, primeiramente, discorrer sobre o que são e quem as referenda.

A análise de qualquer documento, considerado à luz do seu próprio tempo e da legislação que o embasou, é fundamental para a correlação com as práticas pedagógicas. Neste ponto, Faria Filho (1998, p. 111) elucida a questão, ao afirmar que “tal entendimento resgata, a um só tempo, duas dimensões importantes: a primeira, o caráter histórico e político da legislação e a segunda, relaciona-se, mais uma vez, com os sujeitos responsáveis por esta intervenção social”.

Partindo dessa compreensão, pode-se afirmar que o cuidado com as fontes documentais está tanto em seu manuseio, quanto no que aponta Bacellar como sendo a indicação da necessidade de conhecer o contexto em que o material foi produzido, por quem e com qual intencionalidade, uma vez que, na visão do autor:

O historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade, assim como o jovem candidato a recruta saiu de casa; antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos. (BACELLAR, 2005, p. 64).

A importância do pesquisador “se despir” de seus preconceitos e “imersão” na leitura do material que está em suas mãos se justifica pelo fato de que todo documento carrega consigo os interesses de quem o redigiu. Não é isento de intencionalidades, tampouco de ideologias e, por isso, reafirma-se que o olhar deve

ir além do que as palavras sugerem, a fim de que não se faça uso inadequado do mesmo.

Observar as políticas públicas que alteraram de modo significativo – ao menos juridicamente – a educação em âmbito nacional, especialmente a partir do momento em que as concepções ou noções de educação enquanto um direito foram sendo tecidas e, portanto, interpretadas pelos entes estaduais e municipais de educação, é roteiro indispensável nesta pesquisa.

Afora a promulgação da Constituição Federal de 1988, as outras políticas dela decorrentes, especialmente a LDB e o ECA, configuraram o período dos últimos vinte e sete anos como a “Era dos Direitos” no Brasil; apropriando-se do conceito de Bobbio (1992) para referir que mesmo existindo, antes de 1988, uma legislação que garantia o direito à educação, a escolarização brasileira não era nem tão longa nem obrigatória.

O período compreendido pela pesquisa é, portanto, um período recente e atual em que, em virtude das recomendações das referidas leis, as escolas passaram a ter assegurado o direito de elaborar seus próprios planos de atuação pedagógica, ou em outras palavras, juntamente com o quadro de professores, direção e coordenação pedagógica, de elencar os princípios norteadores das ações docentes, a fim de salvaguardar o direito à educação.

A análise das políticas educacionais torna-se, portanto, tarefa necessária, uma vez que é através destas³⁹ que se intenta analisar que concepções de educação e de aprendizagem estão perpassadas nas narrativas dos sujeitos professores, a partir do que está preconizado na lei, considerando cuidadosamente os contextos históricos e os sujeitos envolvidos.

Insiste-se que o percurso inicial acerca da História da Educação permite conhecer tanto o movimento das políticas educacionais em favor da garantia do direito à educação e, mais precisamente, do direito à aprendizagem, quanto a forma como essas orientações legais nacionais são interpretadas e adentram as escolas. Contudo, a pesquisa documental não estará sozinha; ao contrário, fará interface com as outras fontes, a fim de relacionar os dados, aguçar o olhar sobre o objeto da pesquisa e identificar mudanças e permanências em um contexto histórico

³⁹ Em outra oportunidade investigativa seria interessante incluir a análise e interpretação do processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, bem como as concepções de educação e de aprendizagem ali presentes e em relação com as políticas educacionais brasileiras e com as narrativas docentes e discentes.

determinado, especialmente nas relações que os sujeitos estabeleceram entre si a partir de determinado momento histórico.

Nesta perspectiva, em conjunto com a análise documental buscou-se, por meio das narrativas, enriquecer o entendimento das noções e concepções docentes acerca do direito à educação. O caminho escolhido para as narrativas escritas foi o do instrumento semiestruturado e autoaplicado e para as narrativas orais foi o da prática do Grupo Focal, por considerá-la uma prática abrangente e capaz de aglutinar diferentes pontos de vista.

A prática de Grupo Focal constitui um procedimento metodológico que permite a expressão de narrativas orais. Para Galvão (2005, p. 334) “a narrativa é entendida como sendo toda a entrevista que serviu de base à análise, juntamente com a respectiva interpretação” e, neste sentido, uma narrativa não pode ser vista como o relato das situações vividas tal e qual, mas uma reflexão significada por aquele que narra e também pelo pesquisador que a reelabora textualmente.

O Grupo Focal, enquanto prática investigativa, subsidiada por Neto (2002), Gomes e Barbosa (1999) e Gomes (2005) tem como pressuposto básico explorar o debate orientado a partir dos objetivos da pesquisa desenvolvida. É comumente privilegiada no campo de investigação social, mas pode facilmente ser requerida por outros campos do conhecimento, uma vez que propicia “uma postura crítica e dialética, visando à superação dos pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas”. (NETO, 2002, p. 2).

Ainda que não se trate de uma prática inovadora, uma vez que é usada desde a década de oitenta, tem conquistado espaço no campo das Ciências Sociais, por suscitar novas situações de debate acerca de questões inconclusas ou pouco discutidas nas pesquisas teóricas.

Procurando demarcar limites, é preciso assinalar que, assim como quaisquer outras técnicas, a de grupos focais não é capaz de iluminar por si própria os caminhos metodológicos de uma pesquisa social, nem tampouco condicionar ou influenciar a escolha de seus objetos e objetivos. Ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados. Tal postulação não implica a afirmação de que a técnica é um elemento secundário da pesquisa social, mas sim a de que ela não possui autonomia metodológica para reger ou definir sua própria utilização. (NETO, 2002, p. 3).

Outro esclarecimento relevante é que, a despeito de sua aplicação requerer grande conhecimento teórico e prático do pesquisador, não sendo, portanto,

passível de ser escolhida por alguém que não tenha a intenção de realizar uma sistematização e um aprofundamento das suas características, a prática do Grupo Focal pode ser definida como:

[...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (NETO, 2002, p. 5).

Nessa prática há todo um conjunto de orientações que precisam ser seguidas para que os dados possibilitados pelas narrativas dos debatedores ou pesquisados possam ser trabalhados de forma coerente. Isso significa que precisam ser levadas em conta algumas situações de aplicação, por exemplo: a) que a narrativa explicitada no Grupo Focal é feita em debate com outras tantas, podendo assumir um caráter de narrativa coletiva; b) que ela é fruto da reflexão em grupo; c) que são simultaneamente apresentados pontos de vista e concepções que podem ou não interferir no esclarecimento dos temas elencados.

Estes atravessamentos de narrativas, propiciados pelo debate, foram essenciais para a escolha desta prática, uma vez que não se objetivou conhecer as concepções de cada participante individualmente, mas o aprofundamento dos temas abordados. Nas palavras de Neto:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (NETO, 2002, p. 5).

Ainda em relação à prática de Grupo Focal, por considerar tempos definidos para os debates, a escolha de temas orientadores vinculados aos objetivos da pesquisa e a participação equânime dos participantes, permite que se alcance uma proximidade maior dos objetivos da pesquisa. Contudo, conforme Neto, são necessários alguns cuidados:

[...] o pesquisador não deve esquecer-se de que, por ser uma técnica que visa a coleta de dados qualitativos, o número de Grupos Focais a ser realizado não é rigidamente determinado por fórmulas matemáticas, mas pelo esgotamento dos temas, não se prendendo, portanto, a relações de amostragem. Essa circunstância indica que não há necessidade de recrutar todas as pessoas que compõem o público-alvo e que jamais poder-se-á inferir que as informações obtidas sejam válidas para todo o universo da pesquisa. (NETO, 2002, p. 6).

A escolha dos temas consta no roteiro do debate (Apêndice A) e serve para delimitar as discussões, mas também para orientar a memória dos participantes, de forma a propiciar relatos com riqueza de informações. Em geral, os temas são elaborados e explicitados ao grupo de forma a estimular discussões. Para Gomes e Barbosa (1999, p. 5) “perguntas abertas são mais úteis porque permitem aos participantes contar a sua história, com suas próprias palavras e adicionar detalhes que podem resultar em descobertas inesperadas”.

O diário de campo, item essencial nessa prática, também tem papel importante, pois através dele o observador do Grupo Focal toma nota de todas as outras formas de linguagem: postura, movimentação, gestos, olhares, expressões faciais e nuances da voz, visto que, conforme argumenta Galvão (2005, p. 335) “a análise narrativa pressupõe não só o que é dito, mas também como é dito” e essa linguagem não verbal ajuda a reconstruir as percepções e os posicionamentos dos participantes em fala ou em espera.

Considerando todas as questões acima, insiste-se que, ao levantar debates por meio de entrevistas diretivas, a prática de Grupo Focal pode ser considerada uma prática relevante para as pesquisas em História da Educação. Sobre este aspecto Neto refere:

Nosso propósito diz respeito ao incremento qualitativo da investigação social, ao investimento constante no aprofundamento do debate metodológico e no oferecimento de subsídios para os pesquisadores que desejam incorporar a técnica a seu arsenal profissional. (NETO, 2002, p. 22).

Em consonância, Gomes considera:

A metodologia do grupo focal constitui, de fato, um processo em construção no campo da pesquisa educacional. Ele é concebido apenas como uma técnica por vários autores, ou como, uma estratégia de coleta de dados. Entretanto, para outros, o grupo focal é considerado um método por tratar-se de uma ação planejada, com base num quadro de procedimentos previamente conhecidos que pode comportar um conjunto diversificado de técnicas. (GOMES, 2005, p. 40).

É por essa razão que ao reunir um grupo de pessoas que vão narrar e discutir temas que são objetos de pesquisa, seja por meio da escrita (no caso dos instrumentos semiestruturados), seja por meio da oralidade (no caso do Grupo Focal) se torna possível, satisfatoriamente, aproximar questões teóricas conhecidas de questões subjetivadas e, desta forma, conhecer e aprofundar objetos investigativos. No entender de Alberti (2005, p. 163), que reitera esse entendimento,

“hoje já é generalizada a concepção de que fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se constituir em objeto do pensamento científico” e isso justifica a escolha de métodos que contribuíram para a produção de narrativas, pois trazem consigo a possibilidade de evidenciar elementos muitas vezes imperceptíveis na análise teórica isolada.

Em concordância com os argumentos apresentados por Gomes, ainda que haja crítica e existam limitações quanto a escolha deste método de investigação:

[...] nossa escolha foi orientada pela aderência do grupo focal aos objetivos de nosso estudo, pela relevância dos dados que, com essa estratégia de investigação, pretendemos obter, mas, principalmente, por seu caráter inovador e por dar lugar à construção de saberes no processo de investigação que, com outros procedimentos, parece mais difícil. Essa técnica/método nos pareceu a mais adequada, uma vez que fomentaria a reflexão, com base na prática docente, dos participantes, notadamente dos sujeitos observados, com a criação de um espaço de debate e nos permitiria uma quantidade razoável de informações com certo detalhamento e profundidade, em um período de tempo relativamente curto. (GOMES, 2005, p. 41).

À vista disso, cabe esclarecer que a narrativa possibilita conhecer como os grupos organizaram suas experiências inclusive através de suas práticas de resistência ou manutenção do *status quo*. Isso ocorre porque o que está posto é também passível de resistência, ainda que esta seja velada por parte dos protagonistas e nas narrativas, por conta das diferentes manifestações da linguagem, pode-se perceber uma multiplicidade de significados para os momentos narrados.

Deste modo, provocar reflexões a partir de instrumento semiestruturado ou da narrativa coletiva vai muito além da reunião de depoimentos escritos ou oralizados. A investigação precisa ser aprofundada, com roteiro cautelosamente elaborado, indo além do que é dito, buscando nas entrelinhas o significado da ação e da inanição dos atores diante de um determinado contexto. Conforme Ferreira (2000, p. 24) esses cuidados prévios permitirão ao pesquisador “[...] perceber com maior clareza a articulação entre, de um lado, as percepções e as representações dos atores e, de outro, as determinações e interdependências que tecem os laços sociais”.

Em suma, a prática do Grupo Focal, delineada para esta pesquisa, se soma à pesquisa histórica e documental, de tal modo que, juntas, permitem vislumbrar como as práticas de intervenção pedagógica, em favor da aprendizagem, têm se efetivado. Por meio delas é possível descrever, explicar ou interpretar as representações e significâncias atribuídas pelos professores colaboradores na pesquisa.

A análise empírica, como um todo, possibilita a compreensão das culturas de intervenção pedagógica por meio do “mergulho” no cotidiano das instituições de ensino, através dos sentidos ou significados elaborados pelos professores àquilo que narram sobre seu fazer profissional.

Em conformidade com que diz Galvão (2005, p. 329), a “narrativa tem [...] sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época”. Mesmo que jamais se possa acessar diretamente as experiências partilhadas, por meio das narrativas coletivas – como num debate alimentado em grupos focais – é possível muitas inferências no sentido de explorar as recorrências nos discursos e validar algumas tendências e práticas históricas.

Ao ouvir as vozes docentes, muitos contextos educacionais se descortinam e culturas são compreendidas. Pelas narrativas dos interlocutores empíricos é possível conhecer os “não ditos”, pois, como afirma Certeau (1985, p. 24), “[...] na fala há outros modos de pontuações. A pontuação e a oralidade são coisas fundamentais do ponto de vista da análise das práticas cotidianas verbais [...]”, uma vez que a fala “desoculta” a prática e enriquece a análise teórico-metodológica da pesquisa.

As experiências não passam sem significações individuais e podem ser alcançadas, ainda que não na totalidade, quando se coloca um contato um grupo de colaboradores que possuem pontos de convergência: suas trajetórias profissionais junto a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Conforme orienta Neto:

Na seleção dos participantes, a Equipe de pesquisa deverá levar em conta que: (a) eles têm obrigatoriamente que fazer parte da população-alvo estudada; (b) devem ser convidados com antecedência e devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa; (c) os critérios utilizados na seleção dos componentes de cada grupo devem estar vinculados aos objetivos e aos resultados que a pesquisa deseja alcançar. (NETO, 2002, p. 13).

Assim, o que se pretendeu foi encontrar um núcleo comum, um espaço de diálogo entre as narrativas sobre o objeto de estudo, com vistas a ampliar o conhecimento, sem desconsiderar que “os narradores escolhem partes significativas do todo, mas acrescentam-lhe outros elementos interpretativos”. (GALVÃO, 2005, p. 332).

Ainda, também como observa Galvão:

[...] a narrativa constitui uma forma simultaneamente rica, exaustiva e difícil de investigação. Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo

necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise. (GALVÃO, 2005, p. 341).

Sabendo-se dessas dificuldades, não se buscou conhecer as experiências individuais por si só, mas sim, a partir das descrições reunidas, compreender as dinâmicas dos processos que envolvem o reconhecimento do direito à educação.

Para a etapa final dessa pesquisa, que se refere ao tratamento dos dados, todo o debate propiciado pelo Grupo Focal foi gravado e transcrito, a fim de que a análise das narrativas pudesse ocorrer na perspectiva da análise textual discursiva indicada por Moraes (2007) e Stecanela (2012).

A análise textual dos dados obtidos orienta a problematização e a interpretação das práticas narradas durante o desenvolvimento do trabalho de campo. Por isso, ainda na perspectiva da análise textual discursiva:

[...] sigo pelo processo de impregnação e imersão nos dados, pela unitarização dos trechos das narrativas dos interlocutores empíricos, pela descrição e pré-categorização do observado, pela definição de categorias definitivas que antecipam os recortes do conhecimento utilizados na interpretação e comunicação dos achados de pesquisa recorrendo, em grande medida, ao uso de metáforas oriundas de palavras nativas dos sujeitos da pesquisa e/ou do referencial teórico atinente ao estudo. (STECANELA, 2012, p. 27).

A partir de um todo aparentemente desorganizado, nas leituras e releituras do material empírico, no rastreamento de quais culturas de intervenção pedagógica estão presentes nas práticas docentes, foi possível identificar pelo menos cinco tipologias de intervenção pedagógica: a primeira, nomeada na pesquisa como sendo (a) “culturas de reprodução”, em que são poucas as reinvenções dos modos de ensinar praticados nas últimas décadas; (b) a segunda, indica práticas de “recomendação”, ou seja, que faz a indicação ou aconselhamento do que e como aprender e também cuidar de si; (c) as culturas de “disciplina”, voltadas para a sujeição do aluno ou para sua cidadania frente aos regramentos sociais em geral; (d) as de “outorga/transferência”, que não visam apenas o encaminhamento dos discentes “menos obedientes” às outras esferas e instituições responsáveis, mas que buscam no apoio de outros profissionais o atendimento de suas necessidades e a superação de suas dificuldades de socialização e de aprendizagem; (e) as práticas culturais de “emancipação”, isto é, que compreendem as reinvenções docentes, a ampliação dos modos de socialização e dos estímulos às descobertas, por exemplo.

Por meio deste breve anúncio das novas compreensões emergentes, as quais serão detalhadas mais adiante e validadas pelas narrativas dos professores, foi possível estabelecer relações entre o direito à educação e o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, para Moraes:

O processo de categorização dos materiais do caldeirão é parte do processo reconstrutivo que segue a desconstrução inicial na escrita reconstrutiva. Ainda que também envolva sistematização e organização consciente de dados, é processo essencialmente auto-organizado e intuitivo. No modo de entendimento que desejamos expressar no presente texto, acessar as categorias emergentes do processo reconstrutivo implica em estar atento ao que surge de forma espontânea, auto-organizada, procurando explicitá-lo e mostrá-lo pela organização de um sistema de categorias integradas e interrelacionadas. (MORAES, 2007a, p. 8).

O que aqui se apresenta ultrapassa a descrição, afinal “a produção de um texto tem um papel importante na produção do conhecimento, no modo de ampliar a compreensão de algo que nos interessa” (MORAES, 2007a, p. 4).

A inserção das outras vozes (empíricas e de interlocutores teóricos) alimenta na pesquisadora uma intensa e desafiadora discussão: não é só ela quem “narra”, há muitas “narrativas”. Nas palavras de Moraes, é preciso que a discussão entre todos avance na direção da compreensão do objeto investigado e cabe ao pesquisador fazer essa “síntese”:

Insistimos que a escrita reconstrutiva implica em o pesquisador assumir-se autor de seus textos. Essa autoria, entretanto, necessita ser compreendida de uma perspectiva dialógica, a partir de um entendimento de que não se consegue produzir nada a não ser a partir de algo já anteriormente produzido. Isso significa que a autoria é sempre compartilhada, que, mesmo pretendendo expressar algo original, sempre as produções se inserem numa polifonia de vozes que se manifestam em um mesmo discurso coletivo. [...] Escrever no sentido reconstrutivo implica em superar a mera aderência a ideias de outros, para assumir nos textos escritos argumentos próprios, expondo as próprias ideias. (MORAES, 2007, p. 14-15).

A escrita permite que aquele que escreve, de fato, se aproprie do que leu e do que pensou durante a leitura, esclareça suas ideias e se inclua no diálogo que estabelece com os teóricos e com os autores das narrativas e seu objeto de escrita. A produção final passa por muitas mãos e mentes e vai ganhando amplitude, concretude. De acordo com o ponto de vista de Stecanela, que socializa seus modos de analisar textualmente os dados de suas pesquisas:

[...] a escrita oportuniza um duplo processo de identificação, trazendo em seu bojo tanto a identidade do autor que o escreve como a do leitor para quem é dirigido. [...] a escrita (reflexiva) potencializa a produção de sentidos [...] e pode ser considerada como um *locus* de produção e de legitimação da pertença. (STECANELA, 2011, p. 19, grifos da autora).

Este texto, portanto, é o texto da apresentação da descrição e discussão dos resultados e “representa, ao mesmo tempo a capacidade do autor intervir nos discursos existentes, num exercício de transformação e de o autor assumir-se sujeito histórico”. (MORAES, 2007a, p. 17).

É por essa razão que, introduzidas tais referências teórico-metodológicas, parte-se para o esclarecimento dos critérios que possibilitaram alcançar algumas destas escolas e professores, a partir dos quais todo *corpus empírico* da pesquisa pôde ser construído e o texto final produzido.

A pesquisa de campo alcançou um total de doze professores de sete escolas municipais – representando quase 10% das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Caxias –, aproximou narrativas envolvendo a problemática do direito à educação e trouxe indícios de que essas culturas escolares também se organizam sob a forma de culturas de intervenção pedagógica.

Assim, para contemplar o recorte temporal anunciado (1988-2013), optou-se, na Parte I da pesquisa de campo, por encontrar as escolas que já possuíam o Ensino Fundamental completo em 1988, ano em que o direito à educação passou a ser previsto juridicamente no Brasil.

Deste levantamento inicial, quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental passaram a compor a primeira parte da pesquisa de campo: Angelina Sassi Comandulli⁴⁰, Presidente Castelo Branco, Caldas Júnior e Papa João XXIII.

Selecionadas as escolas, o passo seguinte foi fazer o contato com as equipes diretivas e coordenadoras pedagógicas de cada instituição de ensino, a fim de levantar a possibilidade de distribuir instrumentos de pesquisa semiestruturados aos professores do Segundo Segmento do Ensino Fundamental.

Tendo o aceite, os instrumentos foram entregues, em algumas situações diretamente aos professores e, em outras, através das equipes diretivas, com o acordo de buscá-los dentro de alguns dias, respeitando o tempo disponível de cada docente para seu preenchimento. Apesar de não haver maiores contratempos, o retorno ficou aquém do esperado, considerando que, num total de sessenta e seis instrumentos entregues, apenas doze foram respondidos e devolvidos.

Os instrumentos semiestruturados (Apêndice B) trataram de questões panorâmicas relacionadas à educação. A intenção de sua aplicação era fazer um

⁴⁰ Apesar dos inúmeros contatos realizados com a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelina Sassi Comandulli, não foi autorizada a distribuição dos instrumentos.

levantamento breve sobre que o que pensam os professores a respeito do direito à educação, mas, além disso, encontrar nestas respostas subsídios que auxiliassem na elaboração de um roteiro consistente para o Grupo Focal, uma vez que este último materializaria a proposta de interlocução teoria/empíria desta pesquisa.

Os interlocutores empíricos que se disponibilizaram responderam a um instrumento de pesquisa que incluiu duas questões principais: a primeira sobre sua trajetória profissional e a outra que se destinava a pensar a educação. Reunidos os dados, o processo seguinte foi a tabulação dos mesmos, impregnação, categorização, análise e interpretação, processos que serão explicitados no item a seguir.

Para a Parte II da pesquisa de campo, em que a prática do Grupo Focal foi a orientadora das reflexões dos professores colaboradores, foram feitos convites a docentes que atendiam aos seguintes critérios: formação inicial para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e tempo de exercício profissional no magistério municipal que se desdobrava em profissionais com até dez anos de experiência ou com mais de vinte e cinco anos de experiência, regentes ou não de turmas neste momento.

Cabe destacar que esta fase encontrou alguns contratempos como, por exemplo, resistência dos professores em participar de um grupo de discussão sobre a educação, situação em que alguns diziam ter pouco a contribuir, ter receio de se expor e ter problemas em suas escolas, não ter boa oratória e até desconfiar que tivessem que estudar para falar.

Mesmo que tais posicionamentos não fossem surpresa, foram aceitas as justificativas, ainda que se entenda que aceitar falar o que pensam e o que fazem em seu cotidiano na escola não deveria ser uma tarefa difícil para os professores. Contudo, em respeito a estes posicionamentos e, mesmo com todos os esclarecimentos possíveis, optou-se por não insistir nos casos de não aceite.

Deste modo, o grupo de professores colaboradores ficou assim constituído: quatro professoras com até dez anos de experiência no magistério municipal e duas professoras com mais de vinte e cinco anos de docência, todas lotadas na SMED, mas designadas para cinco diferentes escolas da RME de Caxias do Sul, seja em sala de aula, seja em função de gestão, coordenação ou assessoria pedagógica.

A razão para a escolha destes dois grupos de professores para compor o Grupo Focal foi contemplar a fala daqueles que viveram a mudança legal que incluiu

o direito à Educação Básica na jurisdição do país e aqueles que, estando há pouco tempo na RME, já a encontraram estabelecida (ainda que nem sempre reconhecida).

Realizado o Grupo Focal, o passo seguinte contou com a transcrição das narrativas, impregnação, categorização, análise e interpretação das mesmas, buscando perceber as recorrências e os distanciamentos que podiam afirmar ou não a existência de culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem.

É importante destacar que o desafio não se esgotou com o levantamento dos dados; ao contrário, havia ainda um longo caminho a percorrer, pois nada estava dado e tudo precisava ser construído por meio de uma interpretação que levasse em conta as trajetórias e experiências profissionais vividas por cada um dos sujeitos professores, a fim de não incorrer no erro de generalizá-las ou menosprezá-las.

Trabalhar com narrativas implica em alguns cuidados, como os salientados por Botía:

Actualmente, el asunto estriba en lograr *un equilibrio* entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados *ad hoc* implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido. (BOTÍA, 2002, p. 16, grifos do autor).

Neste sentido, o que ofereceu ao trabalho de pesquisa a consistência investigativa e científica passa pela proposta de tratamento dos dados discutida e explicada por Moraes (2007), denominada análise textual discursiva. Assim, em meio às emergências do conjunto empírico, algumas categorias foram organizadas de modo a facilitar o entendimento do pesquisador e do leitor quanto às novas compreensões que emergiram com o mergulho no trabalho de análise, especialmente a relação entre o direito à educação e o direito à aprendizagem.

É por meio desse processo que se apresentam algumas decorrências produzidas pelo material empírico da pesquisa e é onde se podem tornar evidentes as compreensões docentes sobre o que significa ter direito à educação, direito à aprendizagem e quais práticas culturais, sobretudo, são adotadas em favor da aprendizagem.

É claro que escrever a respeito de um direito subjetivo exige atenção, mas exige também ousadia; afinal, são inúmeras as contingências que se colocam diante

da educação escolar. As narrativas empíricas, apresentadas por meio das narrativas escritas e orais e submetidas à análise textual discursiva permitem alargar as percepções iniciais ou superficiais.

Para não distender o cerne da pesquisa, exige-se “recortes” ou fronteiras bem delimitadas, a fim de que se possa interpretar com mais cuidado as narrativas recorrentes que emergem. Estas aproximações, em geral, na direção dos sentidos que os professores atribuem as suas próprias narrativas, não somente refletem significâncias que atingem tanto professores iniciantes quanto professores experientes no magistério municipal, mas também são reprodutoras de concepções que fazem parte das culturas escolares de um determinado período, em virtude de um processo de formação inicial e continuada, de políticas nacionais e locais, etc.

Não se desconsidera que muitos daqueles que vivem o cotidiano escolar precisariam ter suas vozes escutadas, sejam eles professores ou alunos, mas hoje a possibilidade é finita e as respostas aqui compartilhadas foram encontradas nestes espaços e com estes grupos de colaboradores, aliás, de onde se acredita que as alternativas e práticas de reconhecimento do direito à educação precisam partir neste momento.

5.2 PRÁTICAS DE ENSINO OPERADAS NA INTIMIDADE DA ESCOLA: ALGUMAS EVIDÊNCIAS

Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade constituem numa espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. (OLIVEIRA, 1997, p. 36, grifos da autora).

O direito à educação não pode limitar-se à existência de direitos jurídicos, mas para ele exista é preciso que se entenda que o uso individual precisa estar em sintonia com o aperfeiçoamento jurídico e com as condições de sua concretude.

O “contrato pedagógico” estabelecido entre professores e alunos possibilita superar a distância entre o direito normatizado e as diferenças que compõem a escola. Por esta perspectiva, uma prática de intervenção pedagógica que reconhece as diferentes formas como o aluno se relaciona com o mundo acaba por tornar-se emancipadora. Através dela, aos poucos, a criança ou o adolescente que necessitava de mediação externa vai conseguindo internalizar os processos que envolvem o conhecimento.

Neste ponto, não há mais justaposição e sim síntese dos elementos apresentados, confirmando a conquista da autonomia intelectual. Entretanto, até que o aluno alcance esta condição, a mediação docente é necessária. Por esta razão, importa, para a melhora dos processos educativos, entender em que grupo cultural os sujeitos professores se encontram e quais são suas representações e significâncias à respeito da educação, pois são eles que vão mostrar o mundo e significar os conhecimentos para seus alunos.

À vista disso, apresentam-se algumas concepções e práticas docentes por meio dos seguintes “Afloramentos nos diálogos docentes” e das “Narrativas coletivas em discussão (e ação)”.

5.2.1 Os afloramentos nos diálogos docentes

Para que as narrativas escritas pudessem ser lidas e interpretadas à luz do referencial teórico discutido e das políticas educacionais que orientam a educação escolar no Brasil, foi necessária a elaboração de um instrumento de pesquisa.

Inicialmente, pensou-se que teria de ser bem abrangente, com perguntas em profundidade, a fim de atender a um dos objetivos da pesquisa, que é conhecer as culturas de intervenção pedagógica em prol da aprendizagem desenvolvidas pelos professores municipais de Caxias do Sul que atendem os anos finais do Ensino Fundamental.

No entanto, à medida que a elaboração teórica da pesquisa foi avançando e permitindo enxergar outras possibilidades, percebeu-se que tal instrumento poderia ser mais panorâmico, oferecendo uma visão geral acerca do direito à educação, passando pelo direito à aprendizagem e pelas possíveis culturas de intervenção pedagógica, a fim de subsidiar outra etapa da pesquisa de campo: a da prática do Grupo Focal.

Isso significava poder inferir sobre o que as narrativas escritas estavam dizendo para, mais adiante, fazer uma síntese do que o conjunto da amostra diria sobre como o instituído se transforma em ação nas escolas. Assim, seriam reunidos elementos para melhor precisar as necessidades que deveriam ser abordadas na prática de pesquisa da próxima fase.

Foi, portanto, fazendo um mergulho no que os dados empíricos do estudo exploratório ou inicial trouxeram e dando visibilidades às reflexões docentes em suas narrativas escritas que muitas representações e significâncias foram tecidas.

Para as percepções docentes, que favoreceram o olhar horizontal sobre a questão que envolve o direito à educação (e vertical no decorrer da construção do *corpus empírico* como um todo), contribuíram, expressando seus pontos de vista, um total de doze professores. Desta totalidade, 75% são mulheres, com idades que variam dos 21 aos 51 anos, com frequência maior de docentes entre 41 e 50 anos de idade, seguidos dos que possuem mais de 51 anos e em igual padrão para os que têm entre 21 e 30 anos e 31 e 40 anos de idade.

Foi possível observar que embora mais da metade dos professores não tenha tido, até o momento, experiências de gestão na escola, entre os que estão ocupando ou já ocuparam cargos de direção e vice-direção e que responderam aos instrumentos, as idades mínimas são de 41 anos, suscitando possível tendência, neste grupo, de predomínio dos cargos de gestão escolar nas mãos dos professores mais maduros e experientes, uma vez que entre eles estão também aqueles com maior tempo de docência.

Quanto à área de formação inicial, os professores cursaram Licenciatura em História, Matemática, Educação Física, Inglês, Educação Artística, Letras, Ciências Físicas e Biológicas e também Normal Superior. Das diferenças até agora mencionadas encontra-se um ponto de maior aproximação quando se trata do número de professores com formação em nível de pós-graduação, uma vez que cerca de 90% dos docentes pesquisados⁴¹ possuem curso de pós-graduação concluído nas mais diversas áreas ligadas à Educação como, por exemplo: Metodologia do Ensino de História e Geografia, Matemática e Estatística, Educação Física Escolar, Tecnologias na Educação, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Ciências Físicas e Biológicas, Informática Educativa e Mídias na Educação, Deficiência Mental e Surdez e Gestão Escolar, sendo que um dos professores declara ter formação em nível de Mestrado em Inglês.

Percebe-se que há uma iniciativa consistente dos professores municipais em buscar formação continuada relativamente à sua área de atuação, o que pode

⁴¹ Em relação ao total de professores lotados na Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, dos 3.016 docentes na ativa, 167 possuem magistério em nível de Ensino Médio, 1.090 curso superior em alguma licenciatura, 1.640 são especialistas, 84 são mestres e um é doutor.

sinalizar várias coisas como, por exemplo: a) o aumento do vencimento básico para os que se especializam, previsto de fato no Estatuto dos Servidores Municipais de Caxias do Sul; b) a vontade de aprofundar conhecimentos na área da educação; c) a intenção de ocupar cargos de gestão com melhor preparo; d) intenção de atuar em outros setores da escola (Laboratório de Informática e Biblioteca); e) intenção de atuar em outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos – EJA); f) intenção de atuar em escolas especiais e, claro, g) contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

No que se refere ao tempo de atuação no magistério, a mostra revela uma maior concentração na faixa que vai dos onze aos vinte anos de experiência docente, o que poderia suscitar uma análise a respeito da maior disponibilidade para a reflexão sobre as questões propostas e, especialmente, sobre suas práticas profissionais, considerando que foram os professores deste grupo os que mais se mostraram disponíveis para a pesquisa⁴².

Estas considerações mais individualizadas permitem não somente que se conheça um pouco mais sobre o que pensam os professores do magistério municipal a respeito da educação, mas também contribuem para que se saiba quem são estes professores, respeitando suas subjetividades e estabelecendo algumas relações com suas trajetórias profissionais.

A sociografia prevista nas duas etapas da pesquisa de campo considera ainda as relações intersubjetivas do próprio contexto profissional dos colaboradores e a unitarização e categorização dos dados obtidos, já que acredita que a consideração dessas vivências no âmbito do exercício docente permite compreender e reconstruir um pouco mais do universo educacional.

Neste sentido, o perfil sociográfico passa pela identificação dos professores por sexo, sendo PF para professora (sexo feminino) e PM para professor (sexo masculino). O número ao lado desta codificação se relaciona a cada professor e a cada uma das questões, na ordem em que foram organizadas no instrumento de pesquisa e que pode ser conferido nos apêndices do trabalho. Por fim, das narrativas escritas emergiram as descrições dos dados qualitativos, a unitarização e

⁴² A observação de que os professores mais experientes, em relação à faixa etária, tempo de magistério e cargos de gestão e docência terem sido aqueles que mais se dispuseram a responder as reflexões propostas pelos instrumentos semiestruturados, também se fez presente na segunda etapa da pesquisa empírica. Na prática do Grupo Focal, abordada na sequência deste item, houve uma dificuldade mais acentuada em ter o aceite dos professores mais jovens para a participação da pesquisa, sem contar o número expressivo de esclarecimentos que precisaram ser feitos.

a categorização dos mesmos, permitindo que se chegasse a cinco tipologias de culturas de intervenção pedagógica, explicitadas no subcapítulo anterior.

Estas categorias emergentes passaram a ser também as tipologias em discussão pelos docentes que compuseram o Grupo Focal, pois se percebeu que tanto nas narrativas escritas quanto nas orais essas culturas de intervenção pedagógica podiam ser observadas.

Para a discussão dos dados individuais e coletivos optou-se pela análise e interpretação das narrativas respeitando a sequência dos questionamentos constantes no instrumento de pesquisa, mas também estabelecendo pontos de aproximação e distanciamento entre elas. Partindo desse princípio, a discussão ora partilhada parte da primeira pergunta mobilizadora proposta, a qual questionava como é ser professor hoje.

Nesse sentido, a palavra de maior recorrência foi “desafiador”, conforme é possível acompanhar nas narrativas da PF11.8 quando diz que pensa “[...] que é um desafio, porque estamos (escola) distantes da realidade do aluno. [...]”; da PF10.8 que resume: “É um desafio”, ou então do PM2.8 que afirma que ser professor hoje “é ser um desafiador para que o aluno tenha interesse em aprender”.

Com base nessas respostas, pensar nos desafios contemporâneos da educação parece ser o primeiro passo para discutir o reconhecimento do direito e não é de se estranhar que ela tenha aparecido quase como um aglutinador das muitas urgências presentes nos espaços escolares, algumas inclusive mencionadas pelos próprios professores, como, por exemplo: falta de interesse do aluno em aprender, desrespeito discente, desvalorização profissional, conflitos, afastamento das famílias, distanciamento da realidade do aluno e educar como se fossem seus próprios pais.

Apesar destas importantes percepções que apontam para o caminho das dificuldades ou dos desafios do ser professor hoje, outras também sinalizam as mudanças que a contemporaneidade passa a exigir do professor da Educação Básica. Cita-se a necessidade de pensar além da instrução, da qualificação constante, da adoção de diferentes metodologias e recursos, da persistência na promoção da aprendizagem, na relação entre ensinar e educar e do gosto ou identificação profissional, possivelmente em função das atribuições do trabalho.

Nota-se que por estarem conscientes de todas estas atribuições docentes é que os professores fazem questão de destacar o quão desafiador é ser um

profissional da educação hoje. Mas quais seriam as alegrias de ser professor hoje, diante de tamanhos desafios? Em resposta, há de se considerar que são muitas para aqueles que as vivem e, que, mesmo tendo alguns deles enfatizado o reconhecimento dos ex-alunos como recompensas gratificantes do trabalho, neste questionamento a palavra que mais mereceu destaque, em função das recorrências, foi “aprendizagem”.

Afirma Oliveira (1997, p. 65) que “a situação escolar é bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizado e desenvolvimento”. Para a professora licenciada em Arte, que atualmente ocupa o cargo de vice-direção, a maior alegria docente “é conseguir ver o progresso e avanços na aprendizagem, mesmo nas deficiências” (PF11.9), entendimento compartilhado por uma jovem professora de História, ao afirmar que “contribuir para a aprendizagem de alguém é algo muito bom” (PF1.9).

Percebe-se que os professores mostram-se satisfeitos quando são capazes de contribuir para a aprendizagem de seus alunos. Pelas narrativas escritas disseram sentirem-se alegres quando conseguem perceber progressos no desenvolvimento e na aprendizagem de seus educandos, quando os alunos problematizam as questões trabalhadas, quando alimentam os debates propostos, quando agem autonomamente, etc.

Essas respostas são interessantes, mas há apenas uma desconfiança: será a aprendizagem mencionada àquela que esta pesquisa toma como referência? Eis uma questão difícil de responder. Esclarece-se: dentre as respostas, apareceram em mais de uma situação as seguintes narrativas: “ver os alunos na faculdade e/ou em um bom emprego” (PF6.9); “ver aluno entrar e concluir Ensino Superior” (PF9.9) ou “conseguir que seus alunos aprendam o que você ensina” (PF8.9); esta última, mencionada por uma professora de Arte, com quase trinta anos de docência.

Assim, se a palavra *aprendizagem* aparece com certa frequência em relação com as matérias/conteúdos, o Ensino Superior e também o emprego, ousa-se imaginar que a aprendizagem mencionada é somente a aprendizagem das informações transmitidas, ou seja, a dimensão informativa da dimensão conceitual do conteúdo, sem considerarem ou considerarem pouco as dimensões do conhecimento propriamente dito e dos saberes e não a que está sendo tomada como referência nesta pesquisa. Por isso, o questionamento: a aprendizagem atitudinal e procedimental, aquelas que envolvem modos de socialização,

aprendizagem de boas maneiras, modos de fazer, de ser, de colocar-se no mundo, estariam também subentendidas nestas respostas? Não é possível dizer.

A dúvida persiste também porque ao serem questionados sobre suas maiores dificuldades enquanto professores na atualidade houve muitas recorrências que elencaram a falta de interesse discente no aprendizado dos conteúdos. Para PF6.10, Mestre em Inglês e vice-diretora de uma escola da Zona Norte da cidade, “os alunos que não querem estudar e atrapalham os colegas” são os que trazem mais dificuldades para os professores ou ainda “a falta de interesse dos alunos em aprender a matéria”, como mencionou PM2.10. Será que a escola não está concorrendo para este distanciamento discente?

Para Oliveira:

A escola é uma instituição social onde o **conhecimento** é objeto privilegiado da atenção dos indivíduos, sem conexão imediata com situações de vida real. Os sujeitos que passam pela escola acostumam-se a trabalhar com ideias e conceitos de forma descontextualizada, sem referência ao domínio do concreto. As ciências, cujo conhecimento acumulado é transmitido na escola, constroem, ao longo de sua história, modos de organizar o real justamente de forma categorial. (OLIVEIRA, 1997, p. 94, grifos da autora).

Cabe ainda destacar que a dificuldade citada não estava sozinha, mas indica um olhar pouco voltado para aquilo que não se pode medir, como o ganho de autonomia, a qualidade em se expressar, a iniciativa, a criticidade, o posicionamento frente às questões do dia a dia, a aplicação dos conhecimentos na solução dos problemas sociais, políticos ou mesmo familiares, exemplificando.

Pelo contrário, os professores elencaram outros desafios de sua prática: despreparo docente, problemas de infraestrutura nas escolas, burocracia e trabalho extraclasse em excesso, desrespeito e desvalorização do seu trabalho pelos alunos, pais e comunidade, problemas pessoais dos alunos que adentram a escola, escola pouco atrativa, baixos investimentos públicos em educação e, mesmo a falta de uma rede de atendimento psicopedagógico em conjunto com a escola.

Não se pode negar a importância dessa rede de atendimento, mas há um contraponto importante a ser feito: a terceirização da intervenção pedagógica para outros profissionais. Diz-se isso, pois há uma linha muito tênue entre a busca por mais subsídios teóricos e aparatos profissionais e a atribuição da “culpa” do insucesso escolar e da não aprendizagem para o outro “aluno”, o outro “família” ou o

outro “médico”. Essa outorga, não raras vezes, ronda o espaço escolar e orienta as ações ou a inatividade de alguns professores.

Para alguns “lidar com as questões externas que chegam à escola e para qual não estamos preparados” (PF1.10), a “falta de espaço físico, materiais, desrespeito de alunos, pais e comunidade em geral” (PF3.10) são outras dificuldades que merecem importância. Além disso, “a indisciplina e o estresse causado pela burocracia que a mantenedora exige”, na opinião do jovem professor de Inglês, com menos de cinco anos de experiência na docência, é algo que atrapalha o exercício profissional do professor. A essa dificuldade soma-se todo o trabalho extraclasse, apontado por mais de um docente, como excessivo.

Se estas dificuldades não fossem suficientes para impossibilitar o exercício profissional com qualidade, há ainda a indicação da falta de preparo dos professores para lidar com todos aqueles que passaram a adentrar a escola nos últimos vinte e sete anos. No entendimento de PF10.10 “não ter formação nem auxílio de especialistas para identificar ou diagnosticar alunos que apresentam limitações de aprendizagem” traz desdobramentos nada satisfatórios para o trabalho do professor. Por outro lado, não se pode ser omissos quanto à tendência de medicalização ou de patologização de alunos, que vem sendo bastante popularizada no Brasil.

Essa percepção foi partilhada por outros colegas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul que, aliás, entendem que o pouco comprometimento do professor e sua baixa – ou retrógrada – qualificação também dificulta o trabalho. Parece importante destacar essa consciência explícita de alguns quanto à imprescindível formação continuada. Aliás, tão importante quanto a inicial, a formação ao longo da vida permite um aprofundamento teórico das questões emergentes e dinâmicas que se colocam no cotidiano educacional.

Quando se abordou o tema da educação ao longo da vida, em menção ao Relatório Jacques Delors, não se evocou apenas a ideia do aluno em processo formativo escolar; mais do que isso, estava-se olhando para o ser humano como um todo: para o inacabamento e o constante processo formativo de todos os seres humanos, como já mencionava Freire e, portanto, também para o professor. Afinal, como o professor pode propor-se a auxiliar na educação de outros quando não se mantém atualizado e em constante formação?

Pensar nestas questões envolve elencar as faltas, mas também as formas de superação. Sobre estas, aliás, os professores foram menos prolixos e citaram:

maiores investimentos estatais; efetivo envolvimento das famílias nas demandas educacionais; qualificação profissional permanente para professores terem condições de atuar com estas demandas e etc.

Na síntese reflexiva de PF11.11 a solução poderia ser encontrada na “atuação do poder administrativo juntamente em contato com a realidade escolar” ou, como afirma PF1.11:

[na] atuação social maior do Estado, não deixando a educação só para as escolas. Estamos em uma época em que as famílias estão em crise e a escola está assumindo esse papel, mesmo sem preparação adequada para isso. Soluções estas, aliás, há muito tempo desenhadas por quem trabalha na educação pública do Brasil e nem sempre consideradas pelo poder público.

De todo modo, o que se espera aqui é abrir um espaço de diálogo para as outras soluções apresentadas, ou seja, por aquelas que foram igualmente afirmadas pelas colaboradoras no Grupo Focal. São reflexões que conduzem à compreensão daquilo que se considera como parte das funções da escola e que se faz questão de desemaranhar nesta pesquisa. Nesse sentido, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul dizem ser preciso trocar experiências, escutar, envolver as famílias nas questões escolares, flexibilizar tarefas e avaliações e contemplar em paralelo outros direitos – emprego, renda, saúde, segurança e assistência social.

Em algumas considerações, como é o caso de uma professora pós-graduada em Informática Educativa e Mídias na Educação, seriam necessários “profissionais da saúde – psiquiatria, psicóloga, fono⁴³, pediatria, neurologista – à disposição da educação/escola”. (PF10.11). Para outra experiente professora, que esteve sempre atuando em sala de aula, “[...] se nas escolas tivessem pessoas para o cargo do SOE⁴⁴; psicólogas; assistente social; elas nos ajudariam e também a família participaria mais”. (PF9.11).

Por que envolver tantos profissionais? Por que a necessidade desta rede de apoio à escola? Porque se insiste que o direito à educação passa pelo reconhecimento do ser humano em sua totalidade, uma vez que “para desenvolver-se plenamente como ser humano o homem necessita, assim, dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento”. (OLIVEIRA, 1997, p, 78).

⁴³ Refere-se à Fonoaudióloga.

⁴⁴ SOE – Serviço de Orientação Educacional.

A educação envolve a partilha de experiências, a ausculta ao outro, o respeito aos seus saberes previamente construídos, o olhar para além das avaliações formais e o atendimento efetivo de outros direitos, objetivos e subjetivos que possibilitam que o ser humano torne-se ser integral.

É a respeito de todos esses direitos que faz também referência a outra pouco experiente professora da RME de Caxias do Sul. Segundo ela, para superar as dificuldades de ser professor hoje deveria haver “tratamento sério e responsável para a educação pelo poder público. Tratamento para a família. Ações da saúde, da segurança, do serviço social, geração de emprego e renda”. (PF7.11).

Ainda, há o reconhecimento coletivo de que essas questões, quando não consideradas, afetam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos que estão em processo de formação e inseridos na escola. Aliás, todos os professores foram unânimes ao afirmar que os alunos são afetados em sua aprendizagem quando não são atendidos adequadamente. Exemplo desse entendimento está na narrativa de duas professoras municipais: para a professora PF1.12, para quem “os alunos são um ser global, eles trazem em si as contradições de sua realidade social... Se ela é ruim ela atrapalha ele. Se ela é boa, ajuda. Mesmo que em níveis diferentes para cada aluno”.

No entendimento de PF7.13:

[...] a escola acaba sendo a “vítima” da desestruturação familiar, assim como a própria criança, que tem sua aprendizagem comprometida, quando falta à escola, vem sem alimentação, sem as condições mínimas para aprender.

Em desacordo, PM4.12 defende que o “tempo gasto chamando atenção, ordenando a sala e exigindo o mínimo de respeito poderia ser melhor aproveitado” e essas dificuldades, além de influenciarem no desenvolvimento cognitivo, atrapalham a prática docente na medida em que “poderíamos estar desenvolvendo inúmeros projetos e atividades, mas o mau comportamento dos alunos nos impede”. (PM4.13).

É possível interpretar que alguns professores acreditam que o prejuízo de um acaba por tornar-se o prejuízo de outros, pois ao atrapalhar a prática do professor, estes alunos atrapalhariam o aprendizado dos demais colegas. Verificando-se todas estas situações, favoráveis e desfavoráveis como componentes da realidade das escolas municipais de Caxias do Sul, o que fazem os professores para que a

aprendizagem aconteça? Das respostas abrangentes, ao menos a metade admite “fazer diferente ou utilizar estratégias e recursos diferenciados”.

Diferente de quê? Há algo comumente feito? Não seria eficaz a ponto de práticas diferenciadas serem buscadas? E que práticas seriam essas? Essas práticas não ficaram tão claras, mas puderam ser compreendidas através de algumas narrativas escritas. Os docentes afirmam optar por desenvolver suas aulas a partir do conhecimento que os sujeitos alunos trazem em suas bagagens, levando em conta seus interesses, trabalhando de forma dinâmica e prática, com atividades variadas e adequadas ao nível de conhecimento dos adolescentes, como explica PM4.14: “procuro trazer temas de que os alunos gostem como tecnologia, notícias, esportes e guerras e elenco a matéria a partir destes temas”.

E isso não deveria ser habitual? Esse tipo de prática de intervenção pedagógica já não deveria ter sido estabelecido e, talvez, até estar sendo superado? Talvez não seja possível responder, mas apenas refletir que essa prática pode não ser uma prática, no sentido de rotina, mas sim uma ação eventual ou de poucos. Por que essa colocação? Porque quase a totalidade dos professores que respondeu ao instrumento semiestruturado afirmou que a aprendizagem é manifestada no desempenho e, de acordo com as respostas, no desempenho teórico ou, melhor, formal.

Isso pode significar que esses professores entendem que por meio de provas, trabalhos ou outros instrumentos avaliativos – se bem elaborados – têm condições de verificar a aprendizagem e atestar a não aprendizagem. Para uma professora de História, que tem entre seis e dez anos de experiência no magistério municipal, “se a avaliação ou diagnóstico for adequada o desempenho pode ser medido, sim”. (PF1.14). É possível, embora pareça mais viável considerar que a aprendizagem formal não é a única aprendizagem que se efetiva na escola e que o indivíduo não recebe/internaliza o que recebe culturalmente, de forma passiva; ao contrário, ele a transforma, a ativa, efetua sínteses, a impregna de sentidos.

Satisfatoriamente, isso foi mencionado, ainda que uma única vez, pelo professor pós-graduado em Educação de Jovens e Adultos. Absorvido pela modalidade de ensino em que atua, ele afirma que “considera o desempenho toda a manifestação do educando, independente da avaliação”. (PM5.15). Lamenta-se que tenha sido um posicionamento isolado. Até porque “[...] o aprendizado desperta

processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo”. (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

PM5.16 também afirma que não considera “um período suficiente para efetivar a aprendizagem. Isso considerando os tempos diferentes de cada pessoa”, compreensão essa que pode sinalizar a necessidade de proporcionar “mais momentos de aprendizagem” e um atendimento individualizado, como destacou também PF10.16. Por outro lado, a tendência ao reensino que muitos professores adotam quando, ao final de um período, o aluno não corresponde aos resultados esperados de aprendizagem, chama atenção e obscurece as tais práticas diferenciadas, anteriormente mencionadas.

As práticas pautadas pelo retorno às informações, pela revisão dos conteúdos e pela repetição de explicações sobrepujaram aquelas. Nessa mesma perspectiva, as iniciativas de flexibilização dos instrumentos avaliativos, suscitando uma “facilitação” das avaliações; a observância do desempenho da turma como um todo, indicando que condições mais individualizadas possam estar sendo desprezadas, suscitou o entendimento de que as tentativas de diálogo do professor com o aluno e com sua família, as atividades e os trabalhos extras, por vezes, têm menor importância do que a nota.

Tanto isso é evidente que o critério quantitativo está acima do qualitativo na aprendizagem, que os professores reconhecem que os contextos ideais para a superação das dificuldades de aprendizagem são outros. “Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1997, p, 59). Se os professores sabem disso, porque não o fazem? Afinal, um dos caminhos propostos poderia ser facilmente desenvolvido como, por exemplo: trabalhar com projetos que avaliem habilidades e competências. Aliás, essa é uma indicação atualizada e que tem se mostrado eficaz em algumas escolas. Ela vai além da aprendizagem de conteúdos e se relaciona com as necessidades formativas de um indivíduo que está no mundo e exerce sua cidadania.

Em Caxias do Sul, por exemplo, a partir de indagações do MEC – Ministério da Educação – acerca do currículo para a Educação Básica, a SMED, em conjunto com os professores da RME do município, elaborou a sistematização dos

Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul⁴⁵, que apontam para isso. Além deste documento, disponibilizou para as escolas os Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, organizando o currículo anual e os Planos de Trabalho, pormenorizando o currículo por trimestres. Apesar de estarem à disposição desde 2010, nem sempre são considerados pelos professores para a elaboração de seus Planos de Aula sendo, em geral, menosprezados.

Outra reivindicação também poder ser bem profícua, como é o caso do chamamento ou aproximação das famílias com a escola. A questão é: será que a escola quer mesmo essa aproximação? Será que os professores desejam que os pais, efetivamente, participem da vida escolar de seus filhos? Esse questionamento é no sentido do acompanhamento da proposta pedagógica, dos processos avaliativos e mesmo na partilha de objetivos e interesses da escola com as famílias.

Por vezes parece que os professores querem o silenciamento dos alunos e de suas famílias. Silenciando essas gerações adolescentes, que exigem mudanças nos processos educativos, seja demonstrando desinteresse ou fazendo excessivo barulho, não seria preciso mudar a escola. Também não seria preciso qualificar-se, ou, quem sabe, continuar aprendendo; não seria preciso colocar-se humildemente na frente de seus alunos e famílias; não seria preciso lidar com as novas demandas de um mundo globalizado, dinâmico e desafiador.

Não se pode negar que “um ambiente que possua condições para os diferentes recursos, um número adequado de educandos, aulas em silêncio nas horas certas, entre outros”, referido por PM5.17 como um contexto ideal para a superação das dificuldades de aprendizagem, poderia fomentar muitas experiências formativas. Contudo, isso não exime o professor de se responsabilizar por suas atribuições profissionais quando a realidade é outra.

Também não está se afirmando que todos se eximam. Ao contrário, apenas se busca reafirmar que uma falta – do poder público ou da família – pode até minar o trabalho sério, mas não impedi-lo de ser perseguido.

Para finalizar esse diálogo sobre as representações e significâncias presentes nas narrativas docentes, por meio das narrativas escritas, cabe uma última reflexão.

⁴⁵ Por conta desta elaboração, a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, através da Secretaria Municipal de Educação foi vitoriosa do Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013, concedido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC.

O que dizem esses professores sobre o direito e a obrigação que circunscrevem à Educação Básica, pois a educação é um direito subjetivo normatizado, ao mesmo tempo em que é obrigatório para crianças e adolescentes.

Nesse sentido, as reflexões foram tímidas, para não dizer que foram estritamente objetivas e fizeram referência direta à obrigatoriedade, como acesso e permanência do aluno na escola, ao aprender a ler e a escrever. O que isso significa? Significa que os professores nem sequer relacionaram o direito à educação ao direito que o aluno tem de aprender para além da alfabetização, já que o objetivo da escola é proporcionar espaços de aprendizagem e de experiências formativas.

Os colaboradores da pesquisa deram mais atenção à questão da obrigatoriedade, discutindo, muitas vezes, de quem é a obrigação da Educação Básica, a exemplo da PF3.18 que questiona: “direito de todos, obrigação de quem?”. Ou nas palavras de PF7.18: “[...] o direito é da criança e a obrigação de garantir este direito é da família através do acompanhamento da vida escolar de seu filho”.

Muitas esferas foram mencionadas e responsabilizadas: o poder público, a comunidade escolar, os alunos, a sociedade em geral e pouco, muito pouco, os professores. A forte crítica à família, observada em narrativas como a de PM4.18, que refere que “todos têm direito à educação, porém atualmente apenas os professores têm a obrigação de desenvolver a educação”, parece tirar o foco da responsabilidade docente. Mesmo que a afirmação se referisse à educação escolar, os professores foram mencionados em apenas duas narrativas, como se o professor fosse isento de responsabilidade.

Enfatiza-se, contudo, que não há aqui a tentativa de culpá-los, mas, ao contrário, a tentativa de definir responsabilidades a quem as tem previstas em suas atribuições profissionais.

É possível perceber claramente o papel e a importância do professor para o desenvolvimento potencial da criança. Essa interferência externa promove desenvolvimentos que não aconteceriam sem a interação social que a relação propicia. A teoria sociointeracionista de Vygotsky inspira a reflexão sobre como funciona o ser humano e o papel da educação e da intervenção pedagógica na sua formação, chamando a atenção para a relação íntima e problemática entre a teoria e a prática, pois as formulações teóricas não podem ser diretamente aplicadas nas práticas, mas podem fomentá-las.

A partir dessas observações, afinal, o que está faltando aos professores para que entendam, definitivamente, que é sua responsabilidade, em larga escala, garantir a educação e a aprendizagem para todos? Será que não conhecem e reconhecem como legítimas essas atribuições? Será que desconhecem ou resistem às políticas públicas educacionais há tanto debatidas? Será que optam por significá-las de forma tão incipiente que chegam a invisibilizá-las em suas representações e práticas?

Se isso acontece, conclui-se que o reconhecimento do direito à educação é ainda devir; é ainda direito potencial, como bem discutia Bobbio (1992). Ao menos é o que a observação dessas narrativas parece indicar até agora.

5.2.2 Narrativas coletivas em discussão (e ação)

A prática do Grupo Focal não só alimenta o debate, como também permite que cada narrativa seja refletida por quem a ouve e, assim, o diálogo exteriorizado é antes de tudo um diálogo consigo mesmo, com os colegas, com os questionamentos, com as vivências e as experiências de cada um e de todos.

Essa possibilidade metodológica, a fim de que possa contribuir na construção de dados empíricos que estejam em sintonia com o objeto investigativo, precisa ser meticulosamente desenhada pelo pesquisador. Sem um roteiro que explicita as temáticas e o andamento da prática, as mediações não ocorrem de forma satisfatória. É preciso que se conheçam as dinâmicas que envolvem o objeto de pesquisa e, mais que isso, saber quais objetivos buscam ser atingidos por meio do Grupo Focal.

Seguindo esse propósito e subsidiadas pela Parte I do *corpus empírico*, propiciada pela análise e interpretação dos dados construídos a partir dos instrumentos semiestruturados, as temáticas foram orientadas e mediadas junto às professoras colaboradoras da pesquisa.

Inicialmente, cabe mencionar que o grupo seria composto por oito professores/as municipais atuantes no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, sendo metade deste grupo formado por docentes mais experientes e que acompanharam a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a implantação gradativa das normativas jurídicas que regem o direito à educação. A outra metade seria composta por docentes com experiência de até dez anos no magistério

municipal e, portanto, que encontraram as políticas educacionais que asseguram o direito à educação já estabelecidas.

Como já foi discutido nos capítulos anteriores, acredita-se que no Brasil o direito à educação ainda se encontre na fase do reconhecimento jurídico, longe ou a caminho do reconhecimento social e, por essa razão, os professores mencionados, ainda que vivenciando tempos diferentes de experiência no magistério municipal, encontram-se na incumbência diária de fazer reconhecer esse direito em suas práticas.

Por que se salienta essa questão? Para deixar claro que essa responsabilidade é posta a todos os docentes (independente de acreditarem já ter feito muito pela garantia do direito à educação), que apesar dos muitos avanços, há muito a ser feito ainda, que embora a educação seja um dever do Estado, da família e da sociedade em geral, a educação escolar depende das práticas docentes que a efetivam, pois, como destaca Oliveira:

A escola, enquanto agência social explicitamente encarregada de promover o aprendizado das crianças e jovens das sociedades letradas, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. (OLIVEIRA, 1997, p. 105).

Parecem acanhadas estas justificativas, mas não o são. Conhecer o que pensam os professores a respeito do direito à educação, do direito à aprendizagem e as possíveis culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem possibilita perceber se o período atual é de transição entre o prometido e o reconhecido.

Para tanto, foram feitos os convites para a participação no Grupo Focal e como nem todos foram aceitos ou tiveram a ausência justificada, colaboraram com suas narrativas seis professoras. As narrativas orais ecoaram da linguagem de duas professoras com mais de trinta anos de experiência no magistério municipal e de quatro outras professoras com até dez anos de experiência docente na RME de Caxias do Sul. Destas, metade foi docente em outra Rede Municipal, Estadual ou Particular, sendo que apenas uma delas continua atuando paralelamente na Rede privada.

No grupo das professoras mais experientes encontravam-se duas professoras que estão na faixa etária dos cinquenta anos e, no grupo com menor tempo no

magistério municipal, uma professora com até trinta anos de idade, duas entre trinta e cinco e quarenta anos de idade e uma na faixa etária dos sessenta anos.

Todas possuem curso superior em alguma Licenciatura e, com exceção de duas colaboradoras, são pós-graduadas. Da formação inicial há professoras de diferentes áreas do conhecimento, que incluem Ciências, Educação Física, Arte, Matemática, História e Filosofia. Em nível *lato sensu* (Especialização) as concentrações também são diferenciadas: Educação Física, Supervisão Escolar, Filosofia e Psicopedagogia Clínica.

Pelas análises dos registros etnográficos feitos com as colaboradoras da pesquisa foi possível ainda levantar os espaços de atuação não restritos à sala de aula, como é o caso daquelas que ocupam ou já ocuparam cargos de gestão e coordenação pedagógica nas escolas, coordenação e assessoria pedagógica na Secretaria Municipal de Educação do município ou ainda em outras modalidades de ensino, como é o caso da professora formada em Ciências e com mais de trinta anos de atuação no magistério municipal, que agrega uma experiência na Educação de Jovens e Adultos. É possível generalizar essas informações dizendo que todas as professoras que se encontram na faixa etária dos cinquenta aos sessenta e cinco anos de idade têm experiência nos espaços escolares fora da sala de aula neste momento, enquanto que as mais jovens não exerceram ainda tais funções.

Outro esclarecimento importante é que todas as professoras colaboradoras foram voluntárias na pesquisa e todos os seus pontos de vista e opiniões partilhadas estão protegidos sob sigilo ético através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), assinado pela pesquisadora e pelas colaboradoras. Assim, não sendo possível mencionar seus nomes, o perfil sociográfico passa pela identificação das professoras por tempo de atuação no magistério público municipal, sendo PE (professora experiente) para as professoras com mais de trinta anos de experiência e PI (professora iniciante) para aquelas com até dez anos de experiência no magistério municipal, acrescidos das idades, formação inicial e função atualmente ocupada, bem como a narrativa registrada.

Dos momentos introdutórios da prática, que incluem a recepção das colaboradoras, a apresentação da equipe de pesquisa e das participantes, a introdução dos objetivos da pesquisa e do Grupo Focal, a observância do registro das narrativas em áudio e garantia do sigilo dos dados e resultados individuais da

pesquisa, além da combinação dos tempos de discussão de todas as temáticas, até o início dos debates em si, as participantes demonstraram bastante ansiedade.

À medida que o primeiro tema foi anunciado, aos poucos foi possível perceber que as professoras foram ficando à vontade, demonstrando maior entusiasmo e liberdade para falarem de suas representações e práticas docentes. Assim, as reflexões iniciais, pautadas pela primeira temática: “Mais de vinte e cinco anos de direito à educação: significados, desafios, alegrias e dificuldades” foram estimuladas pela exposição de que o direito à educação passou a ser previsto na atual Constituição brasileira como um direito de todas crianças e adolescentes. A partir daí, as reflexões tornaram-se narrativas orais⁴⁶.

O que isso exprime? Que as significâncias individuais e coletivas foram sendo permeadas por histórias; que as lembranças de outrora foram evocadas; que as experiências vivenciadas foram criando laços comparativos entre o que se tinha quando não havia sido sequer normatizado o direito à educação e o que se tem hoje, conforme é possível observar pela narrativa de uma professora iniciante:

Eu sou uma professora de uma comunidade ali, que era interior, que era Ana Rech. E ali tinha só uma escola particular, então o direito era muito cerceado. Naquela época eu nem me dei conta de várias amigas minhas que não foram para escola, não é? Então eu vivi esse tempo e eu nunca... Nem vivia numa realidade tão diversa, que eu nem me dei conta que elas não frequentavam a escola porque não podiam pagar. [...] Então, quando eu cresci e resolvi ser professora, eu me lembrava dessa colega e de todas as outras que eu não tinha me dado conta que não tinham o direito à educação por não poder pagar. E aí nós começamos na nossa escola a lutar então por uma escola pública. (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Sua narrativa reiterou a conjuntura histórica da educação brasileira que antecede o estabelecimento de políticas públicas educacionais. Ao ouvir este relato é possível estabelecer relações com os percursos histórico-jurídicos da educação no país, discutidos no capítulo três, quando se afirmava que a educação estava voltada para quem podia pagar, que, naquele momento, eram bem poucos. A Educação Básica estava ou a serviço da esfera particular ou condicionada a discursos estatais que não eram acompanhados de iniciativas eficazes e, por isso a reflexão sobre a não inclusão dos mais empobrecidos.

⁴⁶ Para facilitar a leitura do texto, as narrativas orais, gravadas na ocasião da prática do Grupo Focal e transcritas posteriormente, sofreram ajustes gramaticais. Assim, os chamados vícios de linguagem foram desconsiderados para preservar a fluência das narrativas.

Além deste ponto de inflexão, as narrativas orais coadunam com a problematização de que o direito à educação somente passou a existir quando houve luta. Por meio da luta pelo direito estendido a todos é que a conquista jurídica pôde ser alcançada. Para Honneth os bens sociais escassos ou a falta de condições intersubjetivas íntegras e equânimes podem conduzir as lutas sociais:

[...] os sentimentos de injustiça e as experiências de desrespeito, pelos quais pode começar a explicação das lutas sociais, já não entram mais no campo da visão somente como motivos de ação, mas também são estudados com vista ao papel moral que lhes deve competir em cada caso no desdobramento das relações de reconhecimento. Com isso, os sentimentos morais, até aqui apenas a matéria-prima emotiva dos conflitos sociais, perdem sua suposta inocência e se tornam momentos retardadores ou aceleradores num processo abrangente. (HONNETH, 2003, p. 265-256).

A referência a esses momentos – históricos, nesta investigação –, retardadores ou aceleradores de processos mais abrangentes podem explicar parte do que se busca com esta pesquisa que é, em outras palavras, verificar uma possível transição entre o reconhecimento jurídico e o reconhecimento efetivo da educação. Na afirmação de outra professora iniciante, com formação em Educação Física (PI – 28 anos – Educação Física – Professora – Narrativa Oral), de que “[...] quanta gente fazia sacrifício para poder estudar”, fica igualmente evidente que a luta ainda persiste. Afinal, uma professora jovem fez essa afirmativa, baseada em suas experiências pessoais anteriores, em uma escola localizada no interior de outra cidade da serra gaúcha, trazendo à superfície o entendimento de que mesmo a garantia jurídica pode não ser realidade em alguns recantos do país, mesmo após mais de vinte e cinco anos depois da promulgação da Constituição Federal, como alguns podem supor.

Propondo uma abordagem histórica a esse respeito, uma professora (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral), atualmente atuando na coordenação pedagógica de uma das escolas da RME de Caxias do Sul, diz que o direito à educação existente há vinte e sete anos mudou bastante desde aquele momento, mas que “o direito, ele existe na lei, mas não necessariamente ele acontece; ele se efetiva”. O que a professora referencia é o que Honneth (2003) tratou como satisfação das necessidades primárias e busca pela satisfação de novas necessidades.

Explica-se: há quase trinta anos atrás, a maior necessidade em termo de educação pública era ofertar o ensino para todas as crianças e adolescentes.

Entendia-se essa oferta como a democratização do acesso à Educação Básica, sem distinção social, cognitiva ou econômica. Assim, abriram-se escolas, ampliaram-se as vagas e fomentaram-se políticas públicas para estimular e responsabilizar a permanência dos alunos na escola.

Mais recentemente, no entanto, com os índices elevados de crianças na escola, outras emergências têm sido objeto de lutas sociais, como por exemplo, a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais (de natureza física, motora, cognitiva, neurológica e etc.) e a efetivação da aprendizagem para todos.

Isso decorre no entendimento de Honneth (2002, p. 277) de que “[...] o reconhecimento jurídico contém em si um potencial moral capaz de ser desdobrado através de lutas sociais, na direção de um aumento tanto de universalidade quanto de sensibilidade para o contexto”.

Ainda na opinião da mesma professora:

[...] se tinha uma escola que nem todo mundo acessava. Então, assim, os problemas que hoje a gente vê, não estavam na escola, então a escola passou a absorver (eu não gosto dessa palavra, mas vou usar) uma clientela muito diversificada do antes do direito à educação. A gente passou a vivenciar a inclusão. A gente passou a ter as classes menos favorecidas frequentando a escola e com elas uma cultura toda diferente. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

O esclarecimento feito pela colaboradora suscitou no grupo algumas discussões, como a que pode ser acompanhada no relato de outra PE e atual diretora de escola:

Parece um pouco contraditório que uma vez não se tinha o direito, se lutou muito para tê-lo. Agora que se tem, parece que não se consegue que ele efetivamente aconteça e que todos reconheçam isso como importante [...]. E acho que isso hoje... O grande desafio da escola é justamente dar conta dessa diversidade, porque hoje nós temos esses alunos de inclusão, nós temos os jovens na Educação de Jovens e Adultos, os que também não se enquadraram muito no turno regular e que acessam a Educação de Jovens e Adultos e com todos os conflitos que a gente sabe que acontece. Então me parece que isso também remete: nós lutamos tanto por isso e buscamos tanto, será que nós também, enquanto professores, talvez não consigamos estar dando todas as respostas ou atender essa diversidade? Porque a gente tem um aparato que nos auxilia na escola, para atender os alunos com necessidades especiais, aqueles que têm outras dificuldades, mas parece que a gente não consegue abarcar toda essa demanda, toda essa diversidade que chega para nós. (PE – 53 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Mesmo com estas narrativas, o grupo havia ficado restrito ao entendimento da inclusão como aquele destinado às crianças com necessidades especiais e nenhuma menção havia sido feita às diferenças culturais, por exemplo. Parecia, até

então, que se ignorava que estas diferenças também precisam ser incluídas e que o direito à educação prevê a aprendizagem para crianças em diferentes situações familiares, sociais e econômicas. A reflexão que se faz é se isso configura mesmo ignorância, no sentido do não sabido ou no sentido de que para estas pessoas algo está sendo feito e para aquelas (portadoras de deficiências) é que a dificuldade é maior?

Há muitas dúvidas. Boa parte das dificuldades apontadas chama a atenção para o perfil dos alunos e das famílias, para como estes se importam com a educação escolar ou sua relação com a escola. Então, há sim uma preocupação com esses “todos” que estão adentrando as escolas. Nas palavras da professora de Arte sobre uma aluna portadora da Síndrome de Down, “sim, ela tem o direito, e os outros? Como é que fica?”.

Apesar deste ponto de vista não ter sido corroborado por todas as professoras, o que foi perceptível através de algumas posturas gestuais, alguns pontos de embate entre as colaboradoras puderam ser percebidos por meio da afirmação de uma PE com formação em História:

Há muitos comentários de que a inclusão é efetivamente uma exclusão. E a gente luta pela inclusão. Eu sou uma professora que lutei (riso) a minha vida inteira pela questão da inclusão e a gente vê que está lá, está, mas que nem sempre tu sabes o que fazer com aquele aluno que está lá. Então, esse direito dele à educação não necessariamente, em todas as dimensões, está sendo respeitado. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Ainda, suscitando outros entendimentos, outra professora relata uma experiência de sucesso escolar com duas alunas com paralisia cerebral. Segundo ela:

Estamos vivendo uma experiência de ter trabalhado, do sexto ao nono ano, com duas meninas cadeirantes, com comprometimento neurológico, motor bem sério; de ter as mãozinhas assim, em gancho, não é? E de ter desenvolvido elas assim, ao máximo. É assim, um sonho o que se viu de inclusão realmente acontecendo e de transformação e acolhimento dos colegas. [...] todo mundo [...] empurrando elas, acolhendo nos trabalhos nos grupos, dividindo funções... A gente viu um crescimento tão grande, de toda aquela turma, em torno dessas duas meninas, que valeu muito a pena para turma, para os professores, para elas. (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Essa é uma experiência muito significativa, que reforça a importância do trabalho coletivo para o sucesso das experiências escolares, mas que não esconde as dificuldades docentes em lidar com a diversidade discente e que pode ser

percebida nestas diferentes narrativas. As questões que envolvem a educação para todos vêm exigindo uma série de adequações, tanto por parte dos professores quanto dos espaços escolares e não está, por assim dizer, consolidada.

Para as professoras na faixa etária dos cinquenta anos a promulgação do direito à educação na Constituição Federal de 1988 representou um momento de transição importante. O acesso, hoje democratizado, demonstra exatamente isso: que aquele era o início do fim de um momento histórico longo e sofrido para quem não podia pagar por seus estudos. Nas palavras da PI com formação em Ciências:

Nossa, eu pude vivenciar isso tudo! E hoje esse direito estendido a todos?! Hoje não estuda quem não quer! É fundamentado em lei, mas foi muito lutado. Uma luta muito grande para conseguir e eu penso assim que é a missão mais nobre de todo educador, onde quer que ele esteja: oportunizar. Para todos! Indistintamente! Em especial para aqueles que têm menos condições. (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

É fato que as oportunidades têm sido construídas ao longo destes quase trinta anos. Os governantes brasileiros têm buscado instituir uma série de políticas educacionais, cada vez mais minuciosas e específicas, para orientar e ordenar o que deve ser feito pelas escolas e pelos professores para assegurar a educação, mas sabe-se que uma coisa é o que está instituído e outra é o que está sendo praticado.

Faz-se essa afirmativa porque ao mesmo tempo em que a democratização levou todos à escola, segundo algumas professoras, também trouxe uma série de problemas. De acordo com outra PI, com formação em Educação Física:

[...] hoje, que as pessoas têm tanto acesso, tanta facilidade, tu vê assim o descaso, sabes? É isso que me dói porque a gente tenta, a gente se esforça [...]. Eu planejo tanto, preparo tanto e às vezes tu vê o aluno assim, dando um jeito de burlar, de fugir, de querer sair, [...] e não ir à escola. De a gente ter que estar ligando para casa, ter que estar ameaçando a família, não é? Com FICAI⁴⁷, com “n” formas porque não são capazes de mandar a criança, o aluno ir para escola. E outra coisa: eu também já trabalhei no interior, de ter alunos que tinham que levantar de madrugada, pisando geadas, caminhando quilômetros para conseguir chegar na escola, para ter uma educação. Então, tu vê assim a diferença. Como eles valorizam. Às vezes até os pais... gente que é muito simples, que mal sabe ler e escrever, valorizando, insistindo: Não, meu filho tem que ir para escola! E daí tu vê, [...] numa escola que [...] os alunos têm uma melhor condição de vida, e numa escola de periferia. E aí tu vê bem a diferença assim, pelo descaso... Pelo aluno ter o direito, mas não aproveitar. (PI – 28 anos – Educação Física – Professora – Narrativa Oral).

Com a concordância de quase todas as professoras do grupo, à exceção das professoras mais experientes, essa reflexão chamou atenção para os sentidos que

⁴⁷ A sigla FICAI refere-se à Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente.

vêm sendo atribuídos à escola ao longo do tempo. Não há como pensar que sejam os mesmos de décadas atrás, até porque, conforme manifestou uma experiente professora, não seria simplesmente uma questão de desinteresse na educação escolar por parte dos alunos e de suas famílias, mas destas questões relacionarem-se com o próprio direito à educação.

Há fatores endógenos e exógenos do insucesso escolar, além do paradoxo direito à educação e escolarização obrigatória. Stecanela (2010) relaciona uma série de fatores externos que contribuem para o mau êxito escolar, dentre os quais o abandono dos estudos para a contribuição no cuidado dos irmãos menores ou nas ocupações domésticas; a desistência por dificuldades de adaptação em nova escola; dificuldade de vaga em escola próxima ao domicílio; gravidez não planejada; conjugalidade e, mesmo, a dificuldade em conciliar estudo e trabalho.

Esse conjunto de fatores exógenos à escola acaba por permeá-la e criar outros fatores, desta vez endógenos, como os sinalizados nas narrativas. Ainda assim, as dimensões atitudinal e procedimental dos conteúdos não podem ser negadas pelos professores, pois são partes das atribuições docentes. De todo modo, se os professores conhecerem isso conceitualmente, esse conhecimento pode ajudá-los na mediação e nas culturas de intervenção pedagógica, observando o que lhes cabe e o que cabe ao exterior da escola, pois mesmo que estejam interligados, suscitam responsabilidades de diferentes instituições: Estado, família ou escola.

Voltando à narrativa da professora, a obrigatoriedade de estar na escola, conclama todas as diferentes famílias para dividir os mesmos espaços e altera as identidades que acessam a escola. Neste sentido, o que acontece é um encontro de diferentes culturas. As visões de mundo, as experiências – de desrespeito e denegação também – e as novas configurações familiares estariam exigindo da escola a sua remodelação.

Então assim... Eu escuto essa questão que os pais não valorizam e que a escola dá tudo para os alunos, há muito tempo. É um discurso que vem de muito tempo e é um discurso que a gente não consegue assim, muito se desvincular. [...] Tem a questão de que a escola, para alguns grupos, não tem o mesmo significado que nós, professores, damos [...], mas não necessariamente eles não veem a escola como uma coisa importante. Eles veem de outra forma. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

De forma bastante significativa, a narrativa estimula a pensar a respeito da diversidade cultural e também das diferentes práticas docentes que precisam ser desenvolvidas continuamente para que a escola básica se adeque ao seu público. É preciso reiterar práticas pedagógicas assertivas, mas também é importante buscar alternativas viáveis para contemplar todos os alunos.

Através das palavras de Oliveira observa-se quão significativas são as mediações que favorecem a aprendizagem:

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1997, p. 58).

Há muitos avanços notáveis, especialmente na questão normativa, dos recursos materiais e dos recursos humanos que encabeçam o fazer pedagógico. Contudo, faz-se ainda tão necessário proporcionar experiências culturais diferenciadas quanto imprescindível aprender com as “novas” culturas.

Para a PE:

Ao mesmo tempo em que os espaços físicos foram se qualificando, a parte pedagógica foi se qualificando... os professores passaram, estudaram mais, [...] as pessoas foram, assim, tendo uma visão mais diferente. Essa questão de ainda ter hoje uma certa dificuldade na questão de garantir o direito à todos, ela é bem forte. Eu vejo assim. Ainda assim se gostaria que alguns alunos não estivessem na escola. Num discurso assim meio velado, sabe? (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Pensa-se que essa colocação mostra-se atualizada quando se lê a respeito das angústias e dificuldades que os professores mencionam em relação ao seu fazer hoje. A dificuldade de incluir os “recém-chegados” não está condicionada aos alunos portadores de necessidades especiais somente; pelo contrário, está em lidar com todos os que não tinham direito à educação há pouco tempo atrás. A inclusão – definida como exclusão para a PI da área da Matemática – não é ainda efetiva, conforme afirma a PE:

Acho que concordo com a Fulana (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral) nesta questão assim de que o direito ele está amparado por lei, mas até que ponto isso se efetiva realmente nas escolas? E, onde é que foi que nós erramos, entre aspas, quando a colega disse que hoje, então, o direito está posto, está legalmente assegurado, mas a gente tem esse abandono de alguns alunos da escola, ou essa pouca importância que algumas pessoas dão para escola [...]? (PE – 53 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

De fato, quais seriam as condições que efetivariam a educação para todos? Algumas foram levantadas por meio das narrativas escritas e foram reafirmadas nas narrativas orais. Contudo, nenhum caminho foi claramente delineado. Houve maior reflexão acerca das carências físicas e humanas enfrentadas pelos professores da RME de Caxias do Sul do que acerca das formas de enfrentamento.

Explica-se: as demandas atuais exigem professores melhores preparados e dispostos a se desafiarem em situações novas e para “conseguir minimamente atender todas essas situações”, dificuldades que em muitos casos, no entendimento da PE parecem não se esgotar, mesmo diante da adoção de diferentes recursos metodológicos e humanos. (PE – 53 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

As professoras reconhecem que a RME de Caxias do Sul oferece, dentro das possibilidades, como menciona a PI da área das Ciências, o aparato prático e humano e o subsídio teórico que auxiliam a lidar com a nova “clientela”, e que na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, em comparação, esses desafios estão ainda mais longe de serem superados, pois o investimento público para a concretização das políticas educacionais ainda está longe de contemplar integralmente as necessidades.

É necessário, nesse sentido, tomar algumas precauções, pois isso nem sempre significa uma garantia maior do direito à educação, em virtude de sua complexidade, embora represente avanços, mas nessa direção positiva está o exemplo da adoção da Classe Acelerada mencionada pela PI e vice-diretora de escola. Segundo ela a adoção desse formato de ensino tem colaborado para a aprendizagem e a socialização de alunos com defasagem idade/escolaridade e que costumeiramente estavam indo para a escola por força da ação do Conselho Tutelar.

O Conselho Tutelar põe eles de volta e a gente tem que fazer eles ficar. Isso é um processo de força para fazer eles voltarem para escola [...]. Então a gente começou a dizer: tu podes obrigar ele a ficar ali, mas ele não vai render, não vai fazer nada. A gente criou na escola a Classe Acelerada. [...] A gente reuniu numa série os alunos em defasagem idade/série, principalmente sexto, sétimo, oitavo ano, se reuniu em quinze, dezesseis, não mais que dezesseis... uma professora, com perfil maravilhoso, a colaboração de todas as áreas... e já é o segundo ano que a gente implantou isso na escola, com muito sucesso. O que a gente percebeu? Esses alunos desmotivados, desassistidos, abandonados pelo sistema... Ninguém queria eles em lugar nenhum, não é? Então... Porque eles atrapalham mesmo. Atrapalham por quê? Porque eles têm um histórico, uma razão para ser do jeito que eles são, mas quem é que tem tempo de

atender dois ou três, quando tu tens uma turma de vinte e oito, vinte e nove? (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Parece que o que vem sendo atendido através dessa experiência é, sobretudo, a questão humana. Isso significa que o desenvolvimento da aprendizagem conceitual em atraso vem acompanhado do estreitamento das relações intersubjetivas, da afetividade entre todos e das três formas de reconhecimento explicadas por Honneth: amizade, jurídica e estima social.

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (HONNETH, 2003, p. 266).

Estaria este grupo de alunos encontrando neste modelo de ensino a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima há tanto tempo perdida? Suspeita-se que sim, afinal, há dedicação emotiva por parte da professora, respeito à sua integridade física e personalidade, respeito ao direito moral subjetivo à educação – e, com ele, à aprendizagem – e a solidariedade aos seus valores naquela pequena comunidade escolar.

Ao invés da exclusão, do afastamento do aluno da sala de aula, do não atendimento, do desrespeito à sua individualidade, à sua trajetória pessoal, familiar e escolar, da ofensa e da privação de seus direitos subjetivos, a escola parece ter encontrado uma saída para reverter um conflito instaurado e ainda impulsionar mudanças sociais.

Nesta mesma perspectiva, para uma PE e atual coordenadora pedagógica de escola, o direito à educação passa, sim, por esta questão de incluir a todos, respeitando as diferentes trajetórias:

Porque quando se pensa a questão de garantir o acesso, tem também que se pensar se aquilo que está sendo trabalhado; a forma como está sendo avaliado; a forma como a escola está sendo organizada, se ela chama a atenção. Ela dá essa possibilidade para que os alunos se sintam pertencentes daquela escola? (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

O ponto debatido merece um aprofundamento, porque corresponde diretamente a toda discussão feita até agora sobre o direito à aprendizagem, que se encontra implícito no direito à educação. A experiência mencionada mostra algumas

opções escolhidas pelos gestores escolares ou pela própria mantenedora, em alguns momentos, para garantir que o aluno não seja retido por não corresponder aos critérios mínimos de aprendizagem previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Aliás, da diversidade de iniciativas que circularam ou circulam pela RME de Caxias do Sul, as professoras ainda destacaram a Progressão Continuada e os Laboratórios de Aprendizagem, que objetivam não perpetuar a questão da defasagem ou distorção idade/escolaridade.

Percebe-se, portanto, as estratégias do poder público para colocar em ação algumas prerrogativas do direito à educação, mas ter o direito reconhecido resume-se a isso? Obviamente não. E, nesse sentido, a reflexão da professora de História com longa experiência docente parece ser bastante assertiva:

Mas essa questão do acesso, da garantia do direito... Eu penso que passa pela organização da escola, pela relação da família, da escola com a comunidade, pelo tipo de currículo que tu trabalhas, com as relações que tu estabelececes com aquelas crianças e também pelas condições que o poder público te dá. [...] Então, me parece que o ponto aí é: como se articula isso com as diferentes instituições também, que não só a escola, que ajude a dar conta dessa questão de garantir a educação? (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Essa professora conseguiu adentrar em questões importantes implicadas na garantia do direito à educação, que são os fatores endógenos e exógenos já discutidos, ainda que o direito de aprender não tenha sido contemplado em nenhuma das narrativas até aquele momento. Sobre este aspecto, a prática do Grupo Focal se mostra bastante interessante, pois propicia a observação dos silêncios para a orientação investigativa do que falta problematizar e ser estimulado nas reflexões subsequentes.

Assim, nesta perspectiva, ao introduzir o debate do segundo questionamento com a pergunta: “A educação é um direito e uma obrigação. Há implicâncias no processo de ensino e de aprendizagem?”, buscou-se alcançar um aprofundamento das questões anteriores e estimular as reflexões sobre a questão da aprendizagem.

As possíveis implicações nas relações entre professores e alunos e no cotidiano das práticas docentes, advindas da garantia jurídica do direito à educação, se entrelaçaram à obrigatoriedade da Educação Básica. Embora as colaboradoras concordassem que a garantia desse direito passa por torná-lo obrigatório, reconhecendo sua importância para o exercício da cidadania, pode-se afirmar que questionaram as garantias que estão sendo oferecidas.

Exemplo disso é a seguinte fala:

[...] se não fosse obrigatório, o direito [...] seria muito mais difícil de garantir. [...] Se o voto não fosse obrigatório, muita gente não votaria. Eu acho que falta ainda uma consciência maior para se ter um direito sem ter a questão da obrigatoriedade. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Através dessas palavras, a professora referencia que boa parte da população não adentraria a escola. Há de se questionar: será mesmo que se o direito à educação, um direito subjetivo universal e fundamental, não existisse nas políticas públicas brasileiras não estaria se vivenciando um momento de luta para tê-lo, como aconteceu anteriormente? Será que diante da não existência e da mencionada importância para o desenvolvimento integral do ser humano, a sociedade não estaria enfrentando uma feroz luta social para garanti-lo?

Para Honneth:

Pelo contrário, um modelo de conflito que começa pelos sentimentos coletivos de injustiça é aquele que atribui o surgimento e o curso das lutas sociais às experiências morais que os grupos sociais fazem perante a denegação do reconhecimento jurídico ou social. Ali se trata de uma concorrência por bens escassos, aqui, porém, da análise de uma luta pelas condições intersubjetivas da integridade pessoal. (HONNETH, 2003, p. 261).

Mesmo que não seja possível afirmar, é possível inferir que embora as pessoas deem sentidos diferentes para os processos escolares, sabem que os têm à disposição. Corroborando o entendimento do filósofo, quando não se tem o direito ou ele é escasso luta-se para tê-lo; mas quando ele existe, a luta é por formas alargadas e horizontais de reconhecimento. Assim, se hoje fosse ofertada a livre opção pelo ensino escolar, crê-se que haveria maciça adesão social, sim, mas adesão por uma escola diferente desse modelo, que permanece praticamente inalterado desde o século XVIII. Esse, sim, não sobreviveria.

Os insistentes sinais de “rachaduras” no sistema educacional brasileiro podem ser facilmente percebidos através dos indícios da insatisfação discente e docente que despontam por toda parte, mas, ainda assim, a escola, alguns professores e a sociedade insistem nos modelos escolares de outrora. Vale lembrar que conferir novos significados à escola possibilita fazê-la avançar, possibilita que se pense o direito à educação para além da obrigatoriedade, do acesso, da permanência, dos currículos escolares.

A narrativa da jovem professora participante ilustra exemplarmente essa questão, quando afirma o que pensa sobre essa escola:

[...] é uma coisa que foi imposta, serviu muito bem durante alguns anos, para algum modelo. Hoje em dia, para essa geração que está aí [...] é obrigação, mas obrigação não porque é obrigatório, mas porque é obrigação no sentido ruim. Estar fazendo uma coisa que não se quer. (PI – 38 anos – Matemática – Professora – Narrativa oral).

Talvez seja exatamente isso: o modelo, que antes satisfazia as necessidades educacionais, hoje está ultrapassado e é por isso que os alunos resistem tanto.

As famílias, por sua vez, no entendimento da professora de Arte, também têm encaminhado seus filhos à escola por conta da obrigatoriedade da educação, ainda que ela acredite que para algumas famílias a obrigatoriedade seja defendida, embora afirme não saber se isso é válido para a maioria.

Em verdade, sobre esse assunto, concorda-se com a fala de outra professora, que observa:

Às vezes a escola subestima um pouco a participação dos pais e o entendimento que os pais têm da importância da escola. Qual é o pai, por mais tapado, por mais ignorante que seja que não sabe que a educação é uma estrada aberta para seus filhos? [...] Eles são resultado das vivências que eles têm. Os pais querem que os filhos estudem, mas houve uma distância muito grande daquela geração autoritária que a gente veio para essa geração permissiva [...]. (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

A distinção feita pela professora com relação à falta de interesse ou de compromisso familiar com a trajetória educacional dos adolescentes é significativa. Ela traz para o debate aspectos que envolvem as novas organizações familiares em relação com as exigentes estruturas econômicas atuais. Há algum tempo atrás cabia à mulher zelar, por vezes sozinha, pela educação dos filhos, devendo acompanhar sua vida escolar. De alguns anos para cá, com o aprofundamento do modelo capitalista pelo mundo e a inserção da mulher no mundo do trabalho, o cuidado com as crianças e os adolescentes precisou ser partilhado e, em consequência, a escola tem sido cada vez mais exigida.

Cabe à escola não somente educar, mas cuidar das crianças e jovens que lá estão, embora, por vezes, pareça que a escola e os professores ainda resistam em aceitar isso. Essas previsões são lógicas, tanto é que se encontram estabelecidas nas DCNs. Assim, a escola não pode fazer somente uma coisa ou outra, sob pena de não atender o ser humano em sua totalidade, mas pode, sim, fazê-las de forma

diferenciada. Aliás, essa necessidade de modificar-se pela qual passa a escola ganha eco através da experiência partilhada pela PI:

A escola não é atrativa! [...] E, eu digo assim: nossa, tem que fazer uma revolução! E a gente procura lutar, fazer essa revolução, fazendo com que a escola se torne atrativa. [...] Tem o Mais Educação⁴⁸, que eles ficam em turno integral. Tem lá cento e vinte alunos em vulnerabilidade, que estariam na rua e estão ali sendo atendidos com oficinas maravilhosas. Tem a Orquestra, Coro e Flautas e o Papel Reciclagem. [...] Tem a Classe Acelerada. [...] Então, a gente tem que estudar. A escola precisa se reinventar. O quê que está faltando? A escola e-n-c-a-n-t-a-r. A escola não está encantando, ela não está atrativa. [...] Eles adoram o encontro, adoram estar em sala de aula, gostam de alguns professores e sua metodologia; são claríssimos de quais eles gostam e quais eles não gostam e por quê. É tudo uma questão de encantar, prestar atenção no quê que ele está... Então, está falhando muito o Sistema. Existe a lei, a obrigatoriedade é muito bem vinda, graças a Deus ela existe. Graças a Deus tem o Conselho Tutelar que faz levar, mas gente o quê que adianta levar se não... O sistema tem que se reinventar. (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

A necessidade de subverter o modelo que persiste é também o que afirmam ser importante as professoras experientes. O impacto da obrigatoriedade existe especialmente por conta do não querer de alguns alunos. Estas professoras entendem que se a escola não buscar alternativas para as práticas, não irá educar e cuidar do aluno e tampouco dar conta de sua principal atribuição, que é ensinar.

E aí eu gostaria de levantar outra questão que me parece bem oportuna: é a questão da aprendizagem, porque também não dá para perder de vista que a escola, ela é um espaço social, sim, mas ela tem uma função social que é disseminar o conhecimento ou construir conhecimento com essas novas gerações. Então, me parece que as questões tecnológicas são importantes, projetos assim são fantásticos para que o aluno também perceba que a escola tem a ver com algumas coisas que ele gosta e que sejam motivo de atraí-lo e que ele goste de permanecer ali, mas não dá para perder de vista que a gente trabalha com aprendizagem e com o conhecimento e quando o aluno vem sem querer, eu tenho que fazer um esforço maior para tornar aquilo minimamente agradável, atraente, para que ele sinta sentido, não é? Então, me parece assim que a gente tem esse grande desafio de lidar com essa diversidade e com essa questão que os alunos hoje não veem na escola; não veem na escola o mesmo sentido que a gente via. Porque no nosso tempo também a escola era uma forma de ascender, de galgar outros espaços na sociedade e tal. Hoje a gente vê que não é por aí, mas ela também tem que dar um sentido para a vida de cada um, no sentido de a gente ser melhor. [...] Então, acho que a gente vive um momento que a

⁴⁸ “O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica, (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa teve início no Município em 2009. O objetivo é aumentar a oferta e a permanência dos alunos nas escolas, por meio de atividades lúdicas, pedagógicas, esportivas e sociais, que ocorrem no turno contrário ao da matrícula regular, implantando, gradativamente, a educação de turno integral. Atualmente, ele é oferecido em nove escolas da Rede Municipal de Ensino. Os critérios para que os alunos sejam contemplados são: defasagem idade/série, evasão escolar e repetência, problemas de aprendizagem/socialização e vulnerabilidade social, bem como alunos com a Bolsa Família”. (Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=271>. Acesso em 17 de setembro de 2015).

gente, ao mesmo tempo em que louva essa obrigatoriedade e esse acesso amplo, a gente tem que lidar com estas questões de que eles sintam prazer em estar ali e vejam sentido no trabalho que a escola faz. E, assim, eu acho que a gente tem que repensar muitas vezes como é que a escola está lidando com essa questão do conhecimento, com essas culturas que estão chegando. (PE – 53 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Essas ponderações vão ao encontro das mudanças, aceleradas e irreversíveis, pelas quais passam as sociedades. O capitalismo desenfreado, as novas tecnologias e as exigências do mundo do trabalho tiram cada vez mais o foco dos alunos da sala de aula, não porque não interesse a eles, mas porque falta paciência para desenvolver e envolver-se em dinâmicas escolares pouco desafiadoras.

As gerações mais jovens encontram na escola o espaço para as socializações que, por vezes, se encontram reduzidas fora dela, e a escola precisa estar aberta para isso e entender que a aprendizagem envolve a articulação equilibrada das três dimensões do conteúdo escolar: a conceitual, a atitudinal e a procedimental, em todos os momentos e experiências possibilitadas para o aluno. Conforme afirma a PE e diretora de escola:

[...] a gente não pode achar que a escola é a única fonte da questão da aprendizagem. Eles podem não ter foco lá na sala de aula... muitos adolescentes, mas eles têm muito foco em outros lugares. A minha opinião: não é que essa geração não tenha foco, não consiga se concentrar; ela não consegue se concentrar para aquilo que ela não quer. [...] a escola não é a guardiã disso. Tem outros caminhos hoje que tu podes acessar o conhecimento e, às vezes, eles preferem esse outro caminho e a gente como professor se dói muito. (PE – 53 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Essa consciência dos limites da escola parece exigir do professor o saber da humildade, tão necessário para Freire (2013). Em outras palavras, exige que nem se menospreze as capacidades e conhecimentos prévios dos alunos, nem se endeuse o passado, como se não houvesse sido de desafios. Ainda, na visão da professora acima citada, num passado pouco distante, o espaço escolar era privilégio para poucos e, por isso, não pode servir como única referência, assim como o presente não pode ser menosprezado, afinal, se estaria socialmente em processo de construção do direito à educação.

Da mesma forma, afirma outra professora:

É o fato assim: a gente, meio que glorifica a escola de antigamente e a educação de antigamente e eu acho que não é bem assim porque normalmente quem está dando problema hoje na escola não estaria na escola no tempo que nós estávamos na escola. Então, justamente essa lei

da aprendizagem, do direito da aprendizagem veio, justamente, para resgatar esse povo que não vinha para escola e ele estar dentro da escola e causar esse conflito todo, não é?! Porque era mais tranquilo dar aula. Era mais fácil... Era mais tranquilo. Tinha a questão da autoridade da família. Por quê? Porque os que não tinham, não estavam lá. Eles reprovavam várias vezes, saíam da escola ou nem frequentavam, ou tu recebia alunos da primeira série com já nove, dez anos, os do interior não iam porque tinham que ajudar. Então a escola tinha com ela as famílias que eram interessadas nessa aprendizagem e que tinham condições de estar ali. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Mesmo com estas narrativas na direção da aceitação e do acolhimento de todos na escola, as resistências às necessárias mudanças ou adaptações, inclusive no currículo escolar, apareceram na explanação das professoras iniciantes. Talvez isso se deva ao fato do professor “se doar”, como foi mencionado anteriormente, quando o aluno quer e prefere outras fontes de conhecimento; talvez seja porque há um apego excessivo aos conteúdos curriculares; talvez para que haja a preservação de algumas habilidades e competências básicas necessárias para o exercício da cidadania e conquista de outros direitos essenciais, como o direito ao trabalho...

Ao falar destas habilidades e competências básicas, entendidas como princípios básicos da educação escolar, a PI da área da Educação Física acabou demonstrando o sentimento de angústia docente ao não mais saber reconhecer o seu papel social, nem vê-lo reconhecido pela via da estima social referida por Honneth. Em suas palavras:

[...] a gente quer fazer tanta coisa. [...] Quer assim, fazer para que seja atrativo; prazeroso para o aluno, mas às vezes a gente esquece tão do básico e depois lá na frente vai faltar, vai faltar para ele, vai faltar para nós. Tu vê que eles não conseguem... o raciocínio; o português também. Tu vê que é tão informatizado, tanto que celular e tablet tem até corretor – nem a gente sabe lidar com o corretor – e, por essa linguagem tão coloquial que eles falam, numa forma bem errada. [...] É isso que eu penso. Claro, a gente quer fazer o melhor, quer trazer o atrativo, mas às vezes aquele decorar a tabuada que a gente [...]. Assim, tu vê que hoje não... Hoje é tão tradicional, antiquado que não se faz, mas também a gente não consegue ver isso na prática. O aluno também não vê na prática que vai ser preciso. [...] A gente vai sentir a falta do tradicional, do bê-á-bá, da multiplicação, da decoreba. A gente sabe que não é atrativo, mas assim: faz a diferença no dia a dia. (PI – 28 anos – Educação Física – Professora – Narrativa Oral).

Essa fala demonstra a angústia do professor, como se ele não soubesse mais a quem servir ou como servir. A reflexão demonstra que o exercício da profissão docente vivencia um período de enfrentamento social. Seria esse um período de luta pelo reconhecimento do direito à educação? Se houver a consideração de que a democratização do acesso vem sendo progressiva e largamente assegurada e que

os grupos que adentraram a escola de Educação Básica nos últimos vinte e sete anos já tem esse direito como dado e naturalizado, é possível imaginar que sim.

Apesar da referência à “falta do tradicional”, numa clara alusão ao ensino pautado, somente ou prioritariamente, na mera transmissão de conteúdos, a professora demonstra preocupação para com as demandas da sociedade atual. Mais que isso, indica que a falta de qualidade do processo educativo formal é ainda mais grave quando se pensa nas necessidades dos alunos portadores de deficiências. No ponto de vista da professora, estes estariam apenas frequentando obrigatoriamente a escola regular sem, contudo, serem incluídos nos processos de ensino e menos ainda nos processos de socialização ou relacionados à sua realidade.

E a gente lá na escola vai passando ele de ano, mas tu [...] não vais trabalhar como pagar uma conta, como arrumar uma cama, como lavar uma louça, não é? E isso é uma coisa que eles têm que estar aprendendo. [...] A gente sabe que tem que estar... que tem que fazer o melhor para o aluno, mas será que ele está tendo o melhor? Será que o melhor é ali, é ele estar ali que a gente vai ter que dedicar; ter tempo para ensinar fórmula, que ele não vai discernir... não vai aproveitar para vida dele? Então eu também me questiono até que ponto a obrigatoriedade facilita nesses casos não é? (P1 – 28 anos – Educação Física – Professora – Narrativa Oral).

Há uma linha muito tênue entre considerar a realidade do aluno e mantê-la inalterada. Ainda que o entendimento docente seja de que a obrigatoriedade para o aluno especial seja ineficiente, pela falta de preparo dos professores, de recursos de outras áreas e de material adaptado, em muitos casos o que se espera é que nem todos estejam na escola.

As alterações normativas para a educação trouxeram – e trazem todos os dias – novas demandas, mas não foram ainda capazes de pôr fim à crônica social de discriminação daqueles que não se “enquadram” no que é esperado pela escola e, especialmente, pelos professores. Contudo, se a lei existe e foi uma conquista válida para suprir estas faltas sociais, por que o professor não deixa de lado o queixume e parte para a luta? Essa luta, que é por melhores condições de trabalho, também é uma luta por formação continuada, adequada às demandas escolares. Afinal, não é possível que os professores aceitem situações em que o aluno esteja sendo apenas parcialmente atendido pela escola.

Estas reflexões são tão cruciais quanto a afirmação de que a escola não pode tudo sozinha. Há situações em que mesmo a escola fazendo inúmeras mobilizações, o aluno se evade ou não é atingido pelas iniciativas desenvolvidas pelo professor.

Há outras demandas sociais que adentram a escola: a estrutura familiar, a necessidade do trabalho, a drogadição e a violência. Em relação a elas o professor terá muita dificuldade de ser eficaz, porque a escola é um lugar formativo, embora não seja o único. O ser humano está em constante processo formativo e a escola pode induzi-lo a novas experiências, estimulá-lo a encontrar novas possibilidades, mas não pode ser a única responsável por suas aprendizagens.

Sobre esse aspecto Szymansky destaca:

[...] muitas vezes o professor julga que é ele quem, principalmente, interfere no processo de ensinar, mas desconsidera, em alguns aspectos ao menos, que do lado do aluno, existe uma condição enquanto sujeito, e sujeito de desejo. (SZYMANSKI, 2012, p. 3).

Algumas políticas federais, como as que incluem o transporte escolar, a merenda e o material didático para os alunos de escola pública, não são suficientes para garantir o direito à educação. Mesmo sendo bons materiais e aparatos, dependendo da maneira como são utilizados e mediados na escola, podem, quando muito garantir que o aluno vá para a escola e a frequente.

Garantir o direito à educação passa pela garantia da aprendizagem e, neste sentido, identificar o modo como as políticas educacionais formuladas após a Constituição Federal de 1988 estão conectadas às práticas docentes é fundamental para esta investigação.

Como o caminho é complexo, intui-se que identificar quais concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem aparecem nas narrativas docentes possibilita compreender de que forma elas atravessam suas práticas, ou, em outras palavras, quais têm sido as práticas de intervenção pedagógica em prol da aprendizagem.

Para além das práticas ordinárias, objetiva-se categorizar e conhecer aquelas práticas arraigadas que marcam profundamente a História da Educação no Brasil. Neste sentido, como proposta de aprofundamento do debate foi feito o seguinte questionamento final: “Sobre a aprendizagem: o que você faz para que ela aconteça? Se ao final de um período, o aluno não corresponder aos resultados esperados de aprendizagem, o que você faz? Quais seriam os contextos ideais para a superação das dificuldades de aprendizagem?”.

Com esses questionamentos, mais uma vez, as reflexões foram oxigenadas com perguntas desafiadoras e que aprofundaram o tema. A partir das narrativas

orais, a escrita foi ganhando amplitude e aproximando as respostas à pergunta mobilizadora desta investigação. Afinal, se a aprendizagem é um direito subscrito no direito à educação, ela se torna um dos principais objetivos da escola e, então, qual a responsabilidade docente sobre a (não) aprendizagem? O que o professor faz para promover e efetivar a aprendizagem para todos?

A pretensão de saber de que modo estas práticas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem são significadas pelas professoras colaboradoras ocorre em razão da invisibilidade dessas práticas de mediação pedagógica. Em geral, o cotidiano da sala de aula está restrito ao professor e seus alunos e muito do que ali é posto em ação não chega ao conhecimento nem da própria escola.

Todavia, sendo a educação um ato político, toda a ação docente acaba por também representar a intencionalidade daquele que a exercita profissionalmente. Mesmo que não verbalize, o professor se apropria das normativas jurídicas que são elaboradas pelo poder público, fazendo uso inventivo das mesmas. O ato de praticar a docência não significa que essa prática esteja em sintonia com que está explícito na lei ou com o que foi recomendado pela Secretaria Municipal de Educação do município, por exemplo.

Este é um dos pontos mais relevantes das políticas educacionais: as apropriações que dela partem. O professor, em seu espaço de atuação docente, põe em ação práticas que por vezes respaldam, por vezes desfiguram a legislação. Por isso, observar a legislação ou as teorias pedagógicas é insuficiente para conhecer os processos escolares do país e afirmar a existência do direito à educação.

A História Cultural auxilia neste sentido fornecendo subsídios teóricos e sugerindo métodos de investigação que, entrelaçados com as narrativas dos sujeitos da ação – os professores – e com os conhecimentos tácitos do pesquisador, permitem que se identifiquem algumas das práticas que permanecem ou novas práticas realizadas pelo professor no exercício profissional.

Estas permanências e mudanças são a chave para a compreensão da existência ou não de culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem e as relações existentes entre as políticas educacionais, as teorias e as práticas pedagógicas e, por essa razão, essas respostas foram buscadas nas narrativas docentes.

Nesta perspectiva, através da narrativa de uma das PE de que a preocupação com a aprendizagem é uma constante no exercício de sua função de coordenadora

pedagógica, pode-se perceber que a escola está comprometida com o processo de aprendizagem discente, mas que nem sempre o compromisso ideológico, normatizado, formalizado nos Projetos Políticos Pedagógicos, é colocado em ação. Percebe-se que os professores, por vezes, estabelecem práticas de intervenção pedagógica que nem sempre são percebidas.

Esse ano eu estou trabalhando na Coordenação lá na minha escola e passa bastante por essas questões. Nós temos alunos em Progressão Continuada, nós temos alunos no programa Mais Alfabetização, nós temos os alunos do AEE e nós temos os alunos que não estão em nenhuma destas questões e têm também dificuldades de aprendizagem. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Esta reflexão inicial abriu espaço para muitos diálogos em torno da concepção de aprendizagem que era esperada pela prática do grupo Focal. Pode-se dizer que foi o momento mais significativo da discussão, possivelmente porque naquele momento do encontro as participantes já se encontravam mais à vontade com os questionamentos e com as colegas de discussão.

Além disso, a proposição de iniciar a discussão por temáticas mais amplas como, por exemplo, partindo do direito à educação na Constituição de 1988, passando por suas possíveis implicações no processo de ensino e de aprendizagem, para chegar às práticas de intervenção pedagógica visando a efetivação da aprendizagem, pode ter favorecido a focalização e a ambientação para a produção das narrativas.

Também é possível perceber que boa parte das docentes está de acordo no que se refere à aprendizagem para além das formalidades avaliativas, ainda que uma das professoras demonstrasse desacordo. Ao continuar a discussão, outra PE discorreu no sentido de que a aprendizagem precisa ser pensada de maneira individualizada, com vistas a atender as dificuldades e desenvolver as potencialidades de cada aluno. Neste sentido, afirmou:

Tem turma sim, que tem quatro planejamentos. Então assim: é o planejamento diferenciado para cada criança, conforme [...] a sua necessidade; é o planejamento discutido para aquela criança específica em conjunto com a coordenação, com a professora do AEE⁴⁹, com a professor

⁴⁹ “O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação”. (Disponível em:

do Mais Alfabetização⁵⁰; é planejamento da turma, discutido em grupo, sei lá. Claro, não no dia a dia, mas a questão mais abrangente, do trimestre. É aquela tentativa de uma relação de confiança entre a família e os pais dessas crianças que apresentam uma dificuldade maior; é uma busca por diferentes atendimentos para cada criança, que está bem difícil no município, porque o poder público, infelizmente, não garante isso para os alunos. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Ao sinalizar as necessidades individuais dos alunos, a professora reiterou uma das narrativas que haviam emergido do *corpus empírico* anterior: a de que é preciso uma rede de apoio e atendimento para subsidiar os processos educativos que são desencadeados pela escola. Com isso, explica que se teria a garantia da aprendizagem através do coletivo dos professores, dos demais profissionais⁵¹ (psicólogos, neurologistas, fonoaudiologia e outros) e do planejamento oficializado na proposta pedagógica da escola.

No Projeto Político Pedagógico de sua escola, o direito à educação, que é para todos, serviria de norteador das ações desenvolvidas pelos professores. Estas ações não se restringiriam à adoção de metodologias, mas contemplariam o conhecimento da realidade do aluno, dos seus saberes prévios, de saberes que auxiliam o professor em sua prática (teorias pedagógicas), além de organização do tempo e espaço escolar na direção da garantia de que aqueles que têm dificuldades mais acentuadas de aprendizagem possam aprender.

Conforme salientou a professora de História:

Outras questões [...] são as questões culturais que envolvem a comunidade. [...] Que não se aprende só na sala de aula, se aprende só sentado... são estas questões assim, que a gente levanta mais na questão da aprendizagem. E, assim, estar estudando. Cada situação nova, que surge com cada criança, a gente buscar subsídios teóricos, buscar práticas que deem sustentação para gente trabalhar com aquela criança [...]. (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

Contemplar o tempo individual de aprendizagem, aliando-o ao contexto escolar e às experiências de vida do aluno, estudo e planejamento, seria algumas das alternativas para o sucesso das práticas docentes. Cada proposta, cada

<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>. Acesso em 17 de setembro de 2015.).

⁵⁰ O Projeto Mais Alfabetização tem por objetivo atender a segunda meta do Compromisso Todos pela Educação e a meta 5 do Plano Nacional de Educação que almeja alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito anos de idade ou até final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para cumprir esta finalidade prevê a formação continuada dos professores que nestes anos atuam.

⁵¹ Cabe mencionar que, infelizmente, algumas situações narrativas escritas ou orais deram indícios de que a intervenção ou o desejo por ela é depositado na terceirização.

metodologia, cada prática precisaria ser desenvolvida levando em consideração os erros e os acertos do processo de ensino, conforme o que reiterou a PI, através da seguinte reflexão:

Quando eu vejo aquela mentalidade da prova no final do trimestre, para fechar o processo. Gente! Meu Deus?! Não consigo, às vezes, fazer um grupo inteiro entender que a aprendizagem é um processo. Que ela não tem começo, não tem meio, não tem fim. [...] Então tu vai olhando: esse aluno aqui está indo, esse grupo aqui está indo e esse grupo aqui não está indo. Tu tens que intervir com esse aqui, agora! Não esperar lá no final, porque a palavrinha lá no final do trimestre, não é lá! Lá, tu tens que continuar medindo para ver o processo e como ele está indo com todos. Tem alguns que foram. Alguns que estão prestando atenção e estão em processo, outros que estão paralisados porque se perderam. Esse precisa focar neles e ver que forma dá para atendê-los nas suas dificuldades, não é? Então, não dá para chegar lá no final do processo... na prova, a prova ela é... tem que existir, é uma formalidade, mas ela não é o objetivo número um! Tu tens que acompanhar todo o processo! (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Nessa consideração surge a primeira alusão à aprendizagem como algo que se dá em processo e para o qual, segundo suas palavras, “*a prova e o final, não existem*”. Satisfatoriamente, começou-se a perceber um esboço da compreensão do direito à aprendizagem a que todos os alunos devem ter garantido e, com esta concepção, das práticas de intervenção pedagógica que o respaldam.

Os processos formais de avaliação da educação que ocorrem dentro e fora da escola, na realidade, serviriam de pontos de paradas estratégicos para que o professor pudesse avaliar se suas intervenções estão sendo eficazes, bem como onde estão as lacunas dentro do processo.

Esses processos estratégicos são eficientes para que o professor perceba que algo não foi significado pelo aluno, que talvez tenham faltado experiências mais concretas, que o aluno está ainda em processo de maturação ou, como nomeou Vygostky, na zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento proximal capta não o que está consolidado, mas o que pode ser desenvolvido com a intervenção, por ser um lugar de constante transformação. Além disso, essa perspectiva interacionista não exclui a postura atuante do aluno que é “[...] ativo em seu próprio processo de maturação: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente”. (OLIVEIRA, 1997, p. 104).

A professora de Matemática, ao referir-se à importância de esperar o tempo de cada um, atentando para as aprendizagens que fogem ao conceitual, afirma:

A aprendizagem, para que ela ocorra, aquilo tem que ter significado para o aluno. Eu acho que o papel nosso; o maior desafio é fazer com que os teus conteúdos, [...] o porquê de tu estar ali na frente daquela turma, é fazer com que eles vejam significado nisso [...]. Para que ele pegue aquilo, leve para vida dele e aplique de alguma forma. (PI – 38 anos – Matemática – Professora – Narrativa oral).

Efetivamente, é preciso que o professor tenha esse olhar sensível para perceber que naquele momento os sentidos estão sendo construídos e que nem todos farão a mesma aplicação das experiências propiciadas pela educação escolar. Isso não é algo simples, embora possa parecer, pois nem todos os docentes estão dispostos a aguardar esse processo que envolve o conhecimento e, ainda, porque ele exige dois dos saberes necessários à prática educativa, anunciados por Freire: a relação dialógica entre professores e alunos e a corporeidade das palavras.

Todas as colaboradoras ouvidas concordam que o aluno aprende a dar significados ao que lhe é ensinado quando aquilo que é dito corresponde àquilo que é feito e que se o professor não estiver aberto a aprender com seus alunos em todas as oportunidades não formais que surgem na convivência escolar, sua intervenção não será efetiva. Contudo, como destacou a PI de Matemática: é preciso dar-se conta que “a aprendizagem acontece, não só dentro da sala de aula com conteúdos, enfim. Então, a aprendizagem acontece em qualquer momento; até no recreio, tu está ali com eles, está acontecendo uma aprendizagem”. (PI – 38 anos – Matemática – Professora – Narrativa oral).

Isso significa que a afetividade é fundamental nesta relação. Se o aluno sente-se estimado e respeitado pelo professor, abre-se para experiências que poderão ser compartilhadas.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

O diálogo verdadeiro, referenciado por Gadamer (2011) e discutido por Hermann (2014), permite que os sujeitos se coloquem em posição de abertura e é somente assim que o conhecimento pode ser construído. Uma experiência de abertura acontece quando o professor reconhece humildemente que é um ser

inacabado e que também está em processo de aprendizagem, assim como seus alunos, como pode ser observado no relato da professora de Arte:

[...] uma experiência que eu fiquei bem contente, que eu fiz o teatro com eles, o teatro de sombras e que foi bem além do que eu pensava. Era um conteúdo que eu estava começando, que eu também não tinha muita experiência e depois fiz uma reflexão com eles e o que eles tinham aprendido e foi além das linguagens de só teatro, da música, da dança. Então eles falaram do trabalho em equipe, que eles tinham que se ajudar senão não alcançariam o objetivo, da persistência. Então a aprendizagem vai além do que tu te propões. Tu tens um objetivo com aquele conteúdo, mas no final tem outros resultados. (PI – 40 anos – Arte – Professora – Narrativa Oral).

Reconhecer que a aprendizagem está além do que está sendo ensinado e que nem sempre o que é ensinado é aprendido é tarefa do professor, no exercício da humildade. Como já foi enfatizado neste estudo, há muitos fatores que contribuem para a aprendizagem, bastando que não se desconsidere “a premissa de que todo aluno é capaz de aprender, dentro do seu ritmo” e, partindo deste princípio educativo, que se pense em práticas de intervenção pedagógica que possam auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens, como explica uma PE:

Então assim, [...] esse respeito a essa individualidade, ao ritmo de cada um para aprender é uma coisa assim que é muito forte na escola. Então, o quê que a gente tem para dar? Que tipo de intervenções a gente tem para dar conta dessas aprendizagens? (PE – 53 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Essa é a perspectiva considerada significativa para dar conta do desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e caberá a cada escola e a cada professor encontrar as formas de intervenção que melhor se adequem às necessidades discentes. Oliveira (1997, p. 62) afirma que “com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças”. Deste modo, a heterogeneidade do grupo de crianças, também mediadoras, auxilia o desenvolvimento. Não há receitas prontas, mas várias experiências têm apresentado resultados positivos, como se pode observar nos relatos das PE:

A gente faz os reagrupamentos onde, então, com a intervenção da coordenadora pedagógica e dos professores, se definem assim alguns grupos onde quem está, tem dificuldades semelhantes [...]. Então sempre no sentido de potencializar as aprendizagens. A gente tem também, no turno da tarde quinzenal, não, mensalmente, uma oficina de aprendizagem onde então a gente trabalha mais essa questão de habilidades e competências, a gente já fez de leituras, já fizemos oficinas de matemática, de cálculos básicos, mas sempre com estratégias mais lúdicas, mais diferenciadas, mais assim... divertidas [...]. Não é um trabalho semelhante

ao da sala de aula, tem outro caráter. Ele se reagrupa com outros colegas, tem essa questão da interação com coleguinhas das outras turmas também. (PE – 53 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

Porque não adianta, se o aluno apresentou uma dificuldade, eu retomar da mesma forma, não é? Então de outra forma, com outra metodologia, com outra estratégia, se consegue alcançar melhores resultados. [...] Coisa que a gente não imaginou que poderia trabalhar na escola, com situações de alunos sendo oficinairos, junto com o professor. Então é uma coisa, assim, que é uma estratégia sim. Em que sentido? Ah, reorganização do tempo e do espaço escolar e cada escola tem assim a possibilidade e o direito de fazer, não é? Então a Rede tem diferentes experiências. [...] Então assim, da questão que eu não consegui olhar muito bem, da aprendizagem, é tu criar, tu fazer assim: bom, mas como é que eu poderia fazer isso diferente se eu não estou conseguindo dar conta nessa situação? (PE - 50 anos – História – Coordenação Pedagógica – Narrativa oral).

O que as narrativas demonstram é que a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, como um todo, adota muitas práticas para garantir a aprendizagem. Algumas são mais tradicionais, como as provas teóricas, as avaliações práticas, os trabalhos de pesquisa em nível de consulta bibliográfica apenas, outras são mais criativas, combinando agrupamentos de alunos de diferentes escolaridades, em diferentes níveis de desenvolvimento efetivo e potencial.

Oliveira, referindo-se à posição de Vygotsky sobre a importância das intervenções docentes e as legítimas formas promotoras de aprendizagem, observa:

Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Há muitas tentativas de não classificação do aluno no sentido do “ranqueamento”, buscando construir as aprendizagens por meio do estabelecimento de relações afetivas. As professoras, sem exceção, sinalizaram que os alunos esperam essa dedicação emotiva do professor e, de certo modo, até a exigem. Esse saber, para Freire (2013, p. 138), relaciona-se com o querer bem aos seus educandos e com o dever de “[...] descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”.

Outra questão levantada se refere à consideração de que para estimular o aluno a aprender o professor precisa estar motivado. Se o professor não se mostra entusiasmado, com planejamento, os alunos logo percebem e correspondem da mesma forma. O entendimento da importância desta postura é, para a professora de Arte, algo fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, pois “quando tu

apresentas um conteúdo e estás empolgada naquele conteúdo, ah, aí tu ganha! Aí eles se empolgam também”! (PI – 40 anos – Arte – Professora – Narrativa Oral).

Partilhando desse ponto de vista, a professora de Educação Física explica:

Como professor, não adianta a gente falar, falar, falar... O discurso é muito bonito e claro, faz parte, mas a primeira parte que puxa mesmo é o exemplo. E aí sim, eles podem ver a aprendizagem vai acontecer. Eles estão vendo em você aquela aprendizagem, aquela motivação. Eu tento motivar ao máximo! Claro que nem sempre vou conseguir, nem sempre eu vou ter o retorno que eu espero, mas tento dar condições para que eles possam de uma forma ou outra atingir a aprendizagem. (PI – 28 anos – Educação Física – Professora – Narrativa Oral).

Essas narrativas evidenciam que a aprendizagem está sendo validada pelo magistério público municipal como algo inerente à educação escolar e que, embora não se tenha todas as indicações sobre como fazê-la acontecer sempre, não se hesita em buscar subsídios teóricos e metodologias para que o direito à educação seja garantido. São palavras individualizadas e localizadas e que podem refletir culturas coletivas em discussão e em ação nas cinco escolas em que as colaboradoras da pesquisa atuam.

O aprofundamento do debate através das temáticas permitiu que estas práticas se tornassem visíveis e que algumas hipóteses levantadas durante o processo de impregnação no *corpus empírico* fossem desconsideradas. Sobre isso cabe a observação de que nem sempre os docentes se dão conta ou verbalizam suas concepções acerca do direito à educação, mas no exercício de exploração das narrativas é possível ver além.

Pode-se explicitar que durante o processo de impregnação e construção dos dados, por meio da interpretação das narrativas e tessitura deste metatexto, as representações, as apropriações e as práticas pedagógicas emergiram, nas palavras de Moraes (2007a), como um “ressurgir de fênix”. Assim, mesmo sendo obrigatório, o direito à educação tem sido progressivamente reconhecido pelos professores municipais.

Por fim, reiterando as palavras de uma professora iniciante (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral), ao refletir sobre o momento atual da Educação Básica e sobre a nova geração de professores, pais e jovens alunos que estão estabelecendo suas primeiras relações com a Educação Básica: “[...] a gente está vivendo um momento de transição [...] turbulento, mas tem luz no fim do túnel e uma das luzes é esta geração”. Espera-se que sim.

Em relação a este capítulo, observa-se que foram estabelecidas algumas relações entre as políticas educacionais brasileiras, as ideias pedagógicas e as culturas de intervenção pedagógica em prol da aprendizagem, vividas pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul nos últimos vinte e sete anos. Esses são, portanto, alguns ecos do vivido e muitos outros podem fazer parte do processo e não são ou não foram identificados na pesquisa.

Além disso, por explorar narrativas docentes, nem sempre as interpretações correspondem às práticas, mas certamente permitem que se estabeleçam potentes tensionamentos e entrelaces em torno das representações do direito à educação, que serão partilhadas nas conclusões a que foi possível chegar a partir da pesquisa realizada.

6 CONCLUSÕES: TENSIONANDO E ENTRELAÇANDO REPRESENTAÇÕES

A aprendizagem é um processo contínuo que não tem um caminho certo. Cada grupo tem o seu. Precisa estar muito atento ao processo. (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

A relevância social alcançada por esta pesquisa se encontra, especialmente, na capacidade de dar visibilidade a algumas culturas de intervenção pedagógica que vêm sendo desenvolvidas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Ressalta-se que as práticas explicitadas por meio das narrativas dos professores colaboradores na pesquisa não são as únicas e, por isso, de antemão esclarece-se a possível existência de outras práticas docentes, realizadas por tantos outros sujeitos professores que não foram ouvidos durante a realização deste estudo.

Como já foi dito, são muitas as culturas desdobradas do espaço escolar, mas o recorte estabelecido nesta pesquisa buscou identificar quais culturas de intervenção pedagógica em favor da efetivação da aprendizagem são vivenciadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul nos últimos vinte e sete anos, a partir da identificação das concepções de educação e de aprendizagem presentes nas políticas educacionais, bem como nas narrativas e fazeres dos professores participantes na pesquisa.

Considera-se, também, que os sujeitos alunos deveriam ser autores de narrativas sobre as práticas docentes em favor da aprendizagem, de forma a confirmar ou não a existência das práticas que foram visibilizadas e até mesmo de outras culturas de intervenção pedagógica. Contudo, o que o estudo reuniu é indício suficiente para reafirmar a reflexão de uma professora iniciante, de que “[...] apesar de tudo que tem sido feito, de toda essa caminhada, tem tudo para fazer”. (PI – 61 anos – Ciências – Vice-direção – Narrativa oral).

A luta pelo direito à educação no Brasil – e não somente – continuará sendo um desafio enquanto não for superada a discriminação no ambiente escolar, espelhada na verbalização de que “a criança não aprende”. Enquanto houver uma distância significativa entre a intenção, a regulação e a prática, os caminhos para superá-las continuarão a ser a busca pelo conhecimento das políticas educacionais e as possíveis práticas que as assistem.

Esta reflexão inicial oxigena outras considerações importantes, dentre as quais a de que falta campo formativo de política educativa, seja na Universidade ou na Educação Básica, pois ser professor de ação não basta para que haja o direito à educação. Afinal, a definição do que deveria ser o direito à educação é algo que ainda precisa ser discutido, e muito, e não apenas colocado em prática a partir de entendimentos rasos e superficiais.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que ainda é preciso significar ou ressignificar as políticas educacionais, pois há um entendimento docente inadequado acerca do direito à educação, mesmo que existam práticas que caminhem para sua legitimidade. Sem o entendimento claro dos pressupostos básicos deste direito reivindicado a partir de tantas lutas sociais, o que se existe tem pouco poder para superar a vontade docente dentro da sala de aula e/ou ir além da simples garantia do acesso.

O hiato entre o direito normatizado e as aprendizagens fundamentais pode ser observado nas narrativas interpretadas no decorrer da pesquisa, que abordam temas como discriminação, falta de simetria, desrespeito e graduação, exibindo a distinção que se faz entre quem tem a estima social respeitada e quem não tem.

Enquanto as singularidades não forem consideradas e protegidas horizontalmente por quem media as teorias e normas não será possível falar em legitimação do direito à educação. Da mesma forma, não basta que os professores apontem as responsabilidades públicas ou a ausência das materialidades necessárias, quando não conseguem legitimar o direito do outro a partir de seus modos de intervir.

É claro, também, que não se pode desconsiderar a existência de culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem. Afinal, elas existem e são muitas e o estudo realizado tornou possível categorizá-las em: de reprodução; de recomendação; de disciplina; de outorga/transferência; de emancipação. Isso significa que mesmo sem o entendimento claro ou o conhecimento jurídico de que aprender é um direito, os professores municipais, em geral, têm internalizado essa responsabilidade profissional.

Esses professores, conforme se observou, preocupam-se e tentam de formas diferentes garantir a aprendizagem para todos e sentem-se frustrados por não conseguirem, elaborando um repertório de práticas que tentam reafirmar o direito à educação em todas as suas intervenções junto aos alunos.

A crença de que se vive um momento de estagnação depois da conquista jurídica foi descartada pelos resultados obtidos, uma vez que se percebe que há intervenções pedagógicas sendo realizadas para ampliar o alcance do direito à educação, ainda que a luta pela conquista desse direito não esteja esgotada e precise avançar.

Pode-se também afirmar que o devir do direito à educação está caminhando lentamente. Mesmo que haja grande carência teórico-prática, que gera conflitos escolares (entre gestores, professores e alunos), geracionais (entre os professores e os alunos) e normativos (entre o que é instituído e o que conseguem realizar os professores), há avanços.

Um exemplo destes avanços, e que pode ser destacado, são as culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem. Há muitas tentativas de reprodução dos conteúdos, das experiências, das práticas, mesmo com readequações; há recomendação do que deve ou não fazer o aluno, de como buscar conhecimento, de como acessar informações e construir relações entre os conhecimentos científicos e sua realidade social, mas também no sentido do “cuidar o outro”. Há também disciplina, porém não somente no sentido de acomodar o outro e impedir sua capacidade de expressão, mas no sentido de ensiná-lo a colocar-se no mundo de forma responsável, organizada e de respeito aos demais. Há, ainda, outorga e transferência, mas não no sentido de simplesmente delegar ao outro uma responsabilidade com vistas a não assumi-la. Pelo contrário, também há aquela que busca no outro (profissional da saúde, por exemplo) o auxílio para que seja observada a integralidade do aluno, objetivando que suas potencialidades possam ser adequadamente desenvolvidas.

Finalmente, há práticas de emancipação que fogem das condutas mais tradicionais, que carregam o inusitado, conduzem a novos arranjos pedagógicos, há projetos que se voltam para o desenvolvimento da criatividade, para a autoformação dos sujeitos em processo de escolarização.

Essas constatações não remetem a uma interpretação romantizada do que praticam os professores da RME de Caxias do Sul, mas, sim, representam um olhar sensibilizado para as tentativas que têm sido desenvolvidas para melhorar as aprendizagens.

Inúmeras ações foram narradas, diversas experiências são pensadas e desenvolvidas para estimular o aprendizado, várias reinvenções têm sido feitas para

dar conta da educação escolar em sua forma mais abrangente, embora muitas continuem invisibilizadas. Algumas dessas experiências e vivências foram compartilhadas e trazidas à luz no decorrer da pesquisa.

Pode-se, ainda, concluir que há muito a ser feito nesse caminho apenas iniciado. Melhorar as práticas educativas é obrigação de quem as vive, mesmo sem as condições ideais de fazê-lo, evocando-se a necessidade de pensar em práticas e modos de apropriação dos recursos existentes, pois ainda que seja positivo que o direito seja reconhecido e ampliado nas políticas públicas, se estiver ausente nas práticas, torna-se pouco abrangente.

O direito à educação, assim como outros, está sendo diluído como se fosse uma meta a ser alcançada, embora não seja. Esse direito é um direito para a socialização, ou seja, para viver em sociedade, para formar conceitos, reconhecer idiomas e costumes e desenvolver a autonomia. Sem capacidade de pensamento crítico não há capacidade de escolher direção da vida e, portanto, esse direito passa, necessariamente, pela aprendizagem, que é construída através do debate, das relações intersubjetivas e das aproximações entre os conhecimentos escolares e de vida de cada aluno.

Pensar em todas as questões que envolvem o reconhecimento do direito à educação não é simples e exige muitos investimentos por parte dos professores, dos gestores escolares e das secretarias de educação, mas não é algo impossível. A oferta de formação continuada, por exemplo, favorece um entendimento amplo do que são as políticas educacionais brasileiras, permitindo aos professores avançar no entendimento do direito à educação para além da escolarização. Porém, é preciso que essa formação seja pensada para além de palestras ou falas “estendidas” aos professores, envolvendo uma direção prática que possa ser por ele replicada em sala de aula, por exemplo.

Vale lembrar, ainda, que o que diz o artigo 1º da LDB, ao tratar do direito à educação, afirma que este não é só escolarização. Portanto, não é apenas a escola e nem ela sozinha poderia dar conta, mas indica que a escola deve buscar incluir mais formas de agir diferentes, que podem ser encontradas em parcerias dentro da própria escola ou em formações continuadas como um caminho inicial.

Ao mesmo tempo, sabe-se que, especialmente na RME de Caxias do Sul, há muitos professores pós-graduados para quem falta coerência entre o falar e o fazer. Certamente não é um problema local, mas serve de exemplo para afirmar que a

formação continuada importa, mas não determina o perfil do professor em sala de aula. Assim, para estes professores acomodados – e concursados –, a questão é profissional e pessoal, mesmo porque ainda que haja momentos em que o peso das atribuições e as dificuldades possam fazer esquecer os objetivos do trabalho, é preciso preservar o teor profissional.

A efetivação de qualquer direito humano no espaço escolar e fora dele precisa ser perseguida por todos. Porém, na escola, o papel do professor é gigantesco e decisivo para a democracia e para a potencialização de práticas convergentes e, por isso, ser atuante na garantia do direito à educação torna-se dever de cada docente e gestor escolar.

Pode-se inferir, também, que investir em conhecimento, em novas ideias e provocar estímulos pode gerar no aluno a motivação tão desejada e verbalizada pelos docentes em suas narrativas. Afirmar que “falta interesse do aluno” parece não ter tanto sentido assim, pois, mesmo diante dos mesmos contextos, alguns professores relatam dificuldades a que outros não se referem. Isso leva a indagar se seriam de fato os alunos desinteressados ou estariam as aulas desinteressantes; o que remete à necessidade de buscar trocar ideias com outros professores.

A aplicação da lei não é questão de escolha, mas obrigação de quem está dela investido. Essa responsabilidade não é apenas do Estado, mas também dos indivíduos, assim como não representa uma questão de vontade, mas de preservação da dignidade humana, de manutenção da palavra e de cumprimento das obrigações, sem direito à exceção ou privilégios; com a mesma medida de igualdade.

Indo além nas conclusões possíveis, observa-se que o conflito cultural que foi mencionado pelos professores poderia ser a representação da forma encontrada pelos alunos para orientar o desenvolvimento moral da sociedade a um patamar em que haja maior amplitude de seus direitos, pois isso não afeta a indivíduos isolados, mas o coletivo dos sujeitos.

Disso também se pode concluir que parece faltar a muitos docentes centrar-se no ser humano e na sua totalidade, efetivando seus discursos por meio da corporeidade das palavras. Falta também o exercício da autocrítica e uma maior proposição de novas experiências de socialização, de ludicidade e de aprendizagem para seus alunos. Ainda, falta diferenciar educação de instrução, olhar para as potencialidades de cada um, lançar estímulos diferentes para que as pessoas

correspondam de forma diferente, reconhecer a autenticidade do outro e enfatizar o diálogo, por sua importância para a dignificação do ser humano.

O direito à educação não pode ser confundido com assistencialismo (aprovação pela aprovação) e mesmo que o estímulo da aprovação seja positivo, deve ser acompanhado pela aprendizagem. Assim, a educação escolar pode ser promovida a outro patamar, no qual seja favorecido o desenvolvimento das zonas proximais e potenciais do indivíduo, sem que necessariamente os resultados possam ser mensurados.

Insiste-se que mensurar a aprendizagem não significa separar alunos com alto e baixo rendimento, mas olhar o nível insuficiente, sem esquecer-se de observar o desenvolvimento, para perceber a equidade ou a defasagem e intervir. Por vezes, parece que se quer vincular a todos a um nível aceitável, mas o grau de igualdade precisa ser repensado, pois a disparidade não gera oportunidades para quem alcança o nível.

Outras vezes há a banalização da reprovação escolar, esquecendo-se de que a reprovação só faz sentido para que novas práticas sejam operadas e as dificuldades de aprendizagem sejam superadas. Isso remete à consideração de que a avaliação precisa ser entendida como um processo contínuo, em que muitas habilidades são requisitos para outras e não tê-las aprendido afeta o desenvolvimento do aluno, negando seu direito à educação (basta lembrar que a base é para todos).

Nesta perspectiva, alcançar a universalização e garantir a igualdade é apenas parte do todo que está implícito no direito à educação. A criança ou o adolescente tem o direito de engajar-se em processos educativos e estar dentro de espaço educacional não é o direito em si. A educação, como processo contínuo e que se dá ao longo da vida, não se circunscreve ao combate ao abandono, à repetência escolar ou à amenização de diferenças sociais e econômicas, como alguns professores frequentemente interpretam as políticas educacionais brasileiras.

Mesmo que fatores socioeconômicos e culturais influenciem os processos educativos, há em cada sala de aula vários níveis de proficiência, que requerem diferentes práticas de intervenção pedagógica. Neste sentido, vale o protagonismo dos professores na escolha de quais dinâmicas e práticas poderão eficazmente ser efetivadas partindo do que o aluno sabe para orientá-las.

Aliado ao direito à educação, o direito à aprendizagem passa pelo olhar através do outro, por ouvi-lo verdadeiramente, por colocar-se em seu lugar, acolhê-lo, incluí-lo no grupo, criar formas de inserção, etc. Para tanto, ter a visão do todo, ser comprometido e proativo permite ao professor escolher as práticas de intervenção pedagógica mais eficientes e capazes de reconhecer tanto a coletividade quanto a individuação do ser humano.

Partilhar e comungar os mesmos objetivos com os demais professores, potencializar os talentos disponíveis na escola – entre seus pares e alunos – e ter uma postura aberta que permita aprender continuamente auxilia o reconhecimento de si e do outro, permite desenvolver relações nas quais o outro é visto de um jeito diferente. Mesmo que não seja possível mudar tudo, pois parte dessa postura é o eu *docente*, outra é o *contexto* e outra é o *aluno*, quando o professor modifica o seu fazer pedagógico, as mudanças ocorrem.

Por vezes, o diálogo com a “realidade” do aluno é tão endógeno, tão centrado ao que acontece em âmbito escolar, que mal se consegue perceber que a Educação Básica deve atender ao projeto de vida da criança. Nesse sentido, lutar por melhorias estruturais é excelente, mas conseguir extrair os melhores resultados dos recursos disponíveis é fundamental.

Por tudo que foi dito, estudar mais sobre os direitos humanos, buscando desconstruir sentidos arraigados e ultrapassados, é um caminho importante para avançar na questão do reconhecimento prático do direito à educação. A construção coletiva de novos sentidos para a História da Educação brasileira passa pela adoção de novas perspectivas de educação, mas, por vezes, parece que os professores estão ausentes destas questões, sinalizando um processo de despolitização docente.

Enquanto houver direito à educação díspar, não haverá reconhecimento concretizado. Enquanto houver violação da norma, não haverá direito universal, horizontal e inalienável. Enquanto não houver diálogo que reconheça o outro e suas expectativas, não será possível garantir o direito à educação. A legitimidade se dá com condições concretas, com correspondência social (outros direitos) e nas relações intersubjetivas, as quais representaram a ênfase principal deste estudo.

Conseguir enxergar com clareza o conflito que subjaz à luta pelo direito à educação é importante e positivo, pois é assim que o professor pode sentir-se desafiado e convocado para as mudanças, sendo necessário também insistir,

conclusivamente, que não se atende à política se não se faz a implantação adequada dela e, por essa razão, importa muito refletir sobre o que significa ter direito à educação.

Neste momento histórico por que passa o Brasil, tanto é urgente insistir em debater mais a questão que envolve o direito à educação e as políticas educacionais quanto mobilizar o repertório disponível e ir ainda além. Diante dos novos conflitos, pode-se simplesmente aceitá-los – até porque nem sempre se pode resolvê-los – ou agir com liderança.

Espera-se que a opção seja pelo envolvimento incansável de todos os que fazem parte do processo de educação escolar, sobretudo dos professores, para que tenham a humildade de buscar ajuda e de sair da rigidez do que era a educação no passado, pois a mudança é necessária.

Diante da realidade analisada, percebe-se que ter conhecimento científico não é mais suficiente para promover a aprendizagem, sendo necessário ao professor ter flexibilidade, afetividade e utilizar os recursos disponíveis – materiais e humanos – para fazer a diferença. É necessário preocupar-se menos com o conteúdo do discurso (porque a comunicação transcende as palavras) e mais com as oportunidades de desenvolver habilidades que permitam aprender a vida toda. Isso também é o direito.

Para encaminhar os últimos tensionamentos desta pesquisa, importa observar que mesmo avançando para a universalização do acesso à educação escolar e com índices que correspondem a quase noventa e dois por cento das crianças em idade escolar matriculadas, ainda é muito grande o número de crianças fora da escola. Os dados estatísticos nem sempre refletem os grupos mais prováveis de apresentar crianças fora da escola, sem considerar as que entram, mas não frequentam, apenas retornam e empurram o percentual de matrículas para o alto.

Por essas divergências ou pelos alcances limitados do direito à educação em âmbito nacional é que pensar a política em sua expressão ordinária, do dia a dia, é essencial para superar a fundamentação teórica que acompanha as pesquisas em História da Educação. Afinal, esse direito vale agora e se não está acontecendo precisa de intervenções imediatas.

Reitera-se que ensino e pesquisa estão e precisam estar articulados, que a história das ideias pedagógicas não pode ser desvinculada do contexto empírico, uma vez que pela observância das culturas escolares é possível aproximar-se das

dinâmicas escolares, dos processos educacionais e das culturas dos sujeitos alunos e professores, nos quais se inserem as culturas de intervenção pedagógica.

Estas culturas são processos educacionais não formais que precisam ser resgatados através de uma observação que não leve em conta apenas a empiria pela empiria, mas as relações, as recorrências e as rupturas que através dela podem ser percebidas. As pesquisas sobre as políticas educacionais ainda guardam um diálogo mais tradicional sobre o papel do Estado na organização das políticas educacionais e as práticas educacionais desaparecem ou ficam invisibilizadas.

A pretensão da realização deste estudo esteve além de uma produção sobre a História da Educação como relatos de experiências, memórias, proposições ou estados da arte. O que se pretendeu foi olhar através de quem está “no jogo” por meio das representações das práticas docentes ordinárias da atualidade. Entende-se que ampliar as pesquisas é importante, porque todos fazem representações e intervenções no campo da História da Educação, mas não se pode continuar na periferia da sala de aula.

Um dos *locus* das pesquisas em História da Educação precisa ser a Educação Básica – mas também o Ensino Superior – e a obrigação de fazê-lo é dos professores, pois problematizar, adensar e criticar mais a escola pública por meio das práticas que lá ocorrem é também parte do constituir-se professor no dia a dia da docência.

Por fim, esta investigação mostra-se pertinente ao oportunizar que sejam discutidas alternativas para a Educação Básica que sejam capazes de reconhecer que aprender é um direito que subjaz ao direito à educação. Convoca o leitor – e, de maneira oportuna, o professor no exercício de sua profissão – a perceber os diferentes caminhos pelos quais a aprendizagem perpassa o cotidiano escolar, localizando-se, por vezes, em práticas não visibilizadas ou enaltecidas pela História da Educação.

Conduz também o professor consciente de suas atribuições profissionais à adoção de posturas dialógicas, ao aprofundamento teórico e ao reconhecimento de que a educação, além de ser obrigatória, é um direito inalienável e universal. Propicia, da mesma forma, que o professor se coloque na condição de quem ensina e de quem aprende, reconhecendo que os tempos de aprendizagem não estão reservados às etapas da escolaridade, mas que passam por elas.

Finalmente, conclui-se que a procura pelo entendimento de quais concepções de direito à educação e à aprendizagem estão presentes nas narrativas de alguns professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e como estas se identificam com as políticas educacionais pormenorizadas a partir da Constituição Federal de 1988 e com as possíveis culturas de intervenção pedagógica vivenciadas para a sua efetivação proporcionou descobertas singulares.

Ainda que falte clareza quanto à natureza e a amplitude do direito à educação, referido na legislação, existe esclarecimento docente quanto ao dever de efetivar a aprendizagem, confirmado inclusive pelas culturas de intervenção pedagógica tipificadas nesta pesquisa, uma vez que para sua existência agrupam-se as práticas pedagógicas vividas, narradas ou representadas pelo professor, com a intenção clara de intervir e favorecer os processos de aprendizagem que ocorrem nos espaços formais de educação e alongam-se temporalmente.

A educação é um processo e uma prática sociocultural e as culturas de intervenção pedagógica, categorizadas a partir das narrativas dos professores participantes na pesquisa, assumem diferentes dimensões e profundidade, consoante verificado pelas experiências e concepções docentes influenciadas pela legislação educacional brasileira e pelas políticas educativas locais, mas, também, pelos processos de formação experienciados, agregando as representações que constroem sobre o seus papéis na rede de ensino a que pertencem.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12294>. Acesso em 15 de junho de 2014.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23-79.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BENITO, Agustín Escolano. La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica. In: **Revista Memoria, Conocimiento y Utopia**, n.5, p. 119-134, primavera 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BOTÍA, Antonio Bolívar. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Baja California/México, v.4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/92> Acesso em 23 de julho de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 de agosto de 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 de julho de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 10 de setembro de 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em 15 de junho de 2014.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol 1, Séc. XVI-XVIII. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 179-191.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. O Estado e a política educativa dos jesuítas na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da Educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 79-105.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais do Encontro. São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3-19.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres' ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 02, jul./dez. 2000, p. 157-168.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, n. 11, jan/abr., 1991, p. 173-191.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** (recurso eletrônico). Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <http://ucs.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788586368899/pages/363>. Acesso em 13 de julho de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reformas educacionais no Brasil. SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 343 – 372.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, 2002, n.116, p. 245-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf> Acesso em 14 de julho de 2015.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. **Inep**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial> Acesso em 17 de setembro de 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-121.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. 11 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciências & Educação.** Bauru, v. 11, n.2, p. 327-345, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000200013&script=sci_arttext Acesso em 22 de julho de 2015.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil, de 1964/85.** Um estudo sobre a política educacional. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979.

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo. F. A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais - Educativa. 1999. **Tecnologia de Projetos.** Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf Acesso em 10 de julho de 2015.

GOMES, Sandra Regina. Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação,** São Paulo, v.4, Educação, 2005, p. 39-45. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos_posgraduacao/cadernosv4edu/cdposv4n1edu2a04.pdf Acesso em 12 de agosto de 2015.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Rev. Bras. Educ.,** Jun. 2014, v.19, n.57, p.477-493.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HORTA, José Silvério Baia. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2011, p. 281 – 315.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** São Paulo, nº 1, p. 9-43, Jan/Jun 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>. Acesso em 15 de junho de 2014.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e políticas da educação no Império Brasileiro. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação Brasileira.** Vitória: EDUFES, 2011, p. 153 – 186.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p.9-20, jan.-jun. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em 28 de outubro de 2013.

MELLO, Guiomar Namó de. **Os desafios do final dos anos 90**: eficiência, qualidade e equidade nos sistemas educativos. As Reformas Educacionais De Segunda Geração. [data desconhecida], p. 1-6. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/oie-argentina.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007.

MORAES, Roque. **Um contínuo ressurgir de fênix**: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, Mimeo, 2007a.

NETO, Otávio Cruz ; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação In: **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. 13, ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf Acesso em 10 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, Carolina da Cruz Jorge de. Ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem: internalizando novos saberes. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 09, 2012. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_26_39_249-6896-1-PB.pdf. Acesso em 11 de abril de 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 22 de outubro de 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAVIANI, Jayme. **Uma introdução à filosofia**. Caxias do Sul, Educus, 2014.
PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Programa Mais Educação. **Caxias**. Disponível em <https://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=271>. Acesso em 17 de setembro de 2015.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RODRIGUES, Lucas. O que são e para que servem as diretrizes curriculares? **Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> Acesso em 16 de julho de 2015.

SALVADORI, Mateus. Resenha: HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v. 16, n. 1, p. 189-192, jan./abr. 2011.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 317 – 342.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educus, 2010.

_____. A escrita como produtora da pertença. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação**: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: EDUCUS, 2011, p. 19-31.

_____. A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCUS, 2012, p. 15-32.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. ROSA, Andrineia Cordova. O desejo do aluno no processo de ensino aprendizagem. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 09, 2012. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Psicologia_da_Educacao/Traabalho/06_27_29_3333-6853-1-PB.pdf. Acesso em 11 de abril de 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497 – 518.

_____. Cultura e práticas escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005, p. 21-69. (Coleção memória da educação)

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 13 – 35.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, São Paulo: ANPEd (set/out/nov/dez), 1995, p. 63-82.

www.ibge.gov.br

www.qedu.org.br

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro do Grupo Focal

<p>UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p> <p>PROJETO DE PESQUISA: "Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul 1988-2013)"</p> <p>ROTEIRO GRUPO FOCAL COM PROFESSORAS DA RME DE CAXIAS DO SUL</p> <p>- SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL-</p> <p>DATA: 14/08/15 (sexta-feira)</p> <p>LOCAL: UCS, sala 316 – Bloco E</p> <p>HORA: das 19h às 21h</p> <p>1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL:</p> <p>No contexto do projeto de pesquisa: "Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul 1988-2013)", estabelecer uma discussão sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as significâncias para os professores (as) do direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e nas políticas educacionais promulgadas a partir de então; - as repercussões do direito à aprendizagem subscrito no direito à educação, para a prática em sala de aula; - os aspectos culturais das intervenções pedagógicas em favor da aprendizagem. <p>2. OS OBJETIVOS DA PESQUISA:</p> <p>Fazer um diagnóstico sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as concepções docentes sobre o direito à educação e o direito à aprendizagem; - o modo como estas concepções atravessam as narrativas dos professores da RME de Caxias do Sul; - o modo como se relacionam com as práticas docentes; - as possíveis conexões entre a concepção de direito à educação presente na Constituição federal de 1988 e nas políticas educacionais posteriores e as práticas pedagógicas nas escolas; - a existência (ou não) e quais culturas de intervenção pedagógica são desenvolvidas em favor da aprendizagem. <p>3 APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA (funções na pesquisa e no GF):</p>

Professora Caroline Caldas Lemons – coordenadora-mediadora
Professora Patrícia Gomes Bisinella – colaboradora-observadora

4. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO:

- Recepcionar colaboradores de maneira informal (15 minutos);
- Apresentar a equipe de pesquisa presente;
- Convidar os participantes a se apresentarem brevemente;
- Introduzir brevemente os objetivos do estudo e do Grupo Focal;
- Ressaltar a importância da exposição das impressões, pontos de vista e concepções sobre determinado tema;
- Destacar que todos os pontos de vista deverão ser discutidos pelos participantes;
- Pontuar a importância da diversidade de opiniões;
- Explicar o que será feito dos dados após o fechamento do Grupo Focal;
- Detalhar os tempos para o debate (tempo de aproximadamente vinte minutos para cada um dos três temas);
- Esclarecer sobre a gravação em áudio;
- Organizar as inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro;
- Começar sessão com tema um, seguido dos temas dois e três;
- Finalizar a sessão (mais ou menos quinze minutos): um minuto para cada participante manifestar sua impressão sobre o evento e mencionar possível ponto não abordado que julgue importante;
- Agradecer a participação de todos e a importância de cada opinião;
- Esclarecer que futuramente serão informados do andamento da pesquisa;
- Distribuir Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinaturas.

5. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL:

TEMA 1: Mais de vinte e cinco anos de direito à educação: significados, desafios, alegrias e dificuldades.

TEMA 2: A educação é um direito e uma obrigação. Há implicações no processo de ensino e de aprendizagem?

TEMA 3: Sobre a aprendizagem: o que você faz para que ela aconteça? Se ao final de um período, o aluno não corresponder aos resultados esperados de aprendizagem, o que você faz? Quais seriam os contextos ideais para a superação das dificuldades de aprendizagem?

6. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE:

- observadora/relatora/operadora de gravação:
 - a) controla o tempo de cada tema e dá sinal para mediadora quando faltar cinco minutos;
 - b) desenha arquitetura do espaço, com nomes das participantes;

- c) registra as reações da sala (linguagem não verbal – tom de voz, expressões faciais e gesticulação);
 - d) anota a sequência das narrativas;
 - e) registra pontos fulcrais da discussão;
 - f) observa se cada participante se sentiu a vontade diante das profissionais;
 - g) observa se houve integração entre os participantes;
 - h) atenta aos participantes isoladamente e em suas relações com a Mediadora;
 - i) faz a cronologia dos tempos de fala com reações;
 - j) busca o local apropriado para situar o gravador e os blocos de anotações.
- mediadora:
- a) controla o uso da palavra;
 - b) estimula todos a falarem;
 - c) desencadeia o diálogo sobre os temas;
 - d) alimenta o debate;
 - e) favorece a integração das participantes;
 - f) garante oportunidades equânimes a todas;
 - g) transita de um tema para outro de forma sutil;
 - h) intervém se houver risco para o tempo definido ou se alguma participante se desviar por completo do tema proposto;
 - i) introduz e fecha as discussões.

APÊNDICE B: Instrumento de pesquisa elaborado para os professores (as) do Segundo Segmento do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Segmento: Professor dos anos finais do Ensino Fundamental
Nº: _____

Prezado (a) professor (a):

Sou acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, inserida na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação, sob orientação da Professora Nilda Stecanela. Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada: *Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul 1988-2013)*, e gostaria de contar com sua colaboração em responder a este instrumento.

Aqui haverá questões, as quais você é convidado (a) a responder por escrito ou assinalar com um X uma das alternativas, que no seu entendimento considera a mais adequada. Poderá ainda, quando considerar necessário, complementar com comentários por escrito, no espaço que segue no final das questões dissertativas.

Desde já agradeço sua colaboração e antecipo que seus dados serão preservados, garantindo-se o sigilo.

Atenciosamente, Caroline Caldas Lemons.

Data da aplicação: ____ / ____ / ____

Parte I: Dados de Identificação

P1 Nome do entrevistado (a) (Opcional): _____

P2 Sexo:

1 () Masculino

2 () Feminino

P3 Idade:

1 () Menos de 20 anos

2 () Entre 21 e 30 anos

3 () Entre 31 e 40 anos

4 () Entre 41 e 50 anos

5 () Mais de 51 anos

P4 Qual sua formação em nível de graduação? _____

P5 **Cursou** **ou** **está** **cursando** **Pós-graduação?**

1 () Sim. Qual? _____
 Concluído? () Em andamento () Interrompido ()
 2 () Não

P6 Quanto tempo de experiência na docência?

- 1 () Até 05 anos
 2 () Entre 06 e 10 anos
 3 () Entre 11 e 20 anos
 4 () Entre 21 e 30 anos
 5 () Mais de 31 anos

P7 Já ocupou ou ocupa algum cargo de gestão na escola?

1 () Sim. Qual? _____
 2 () Não

Parte II: Pensar a educação

P08 Como é ser professor (a) hoje? _____

P09 Para você, quais são as maiores alegrias de ser professor (a) hoje? _____

P10 E quais são as maiores dificuldades? _____

P11 Para as dificuldades elencadas, em sua opinião, quais são as formas de superação? _____

P12 Você acredita que essas dificuldades influenciam no processo de ensino e de aprendizagem?

- 1 () Não
 2 () Sim
 3 () Em parte

Comente sua resposta: _____

P13 Em que aspecto você considera que essas dificuldades influenciam na aprendizagem? _____

P14 O que você faz para que a aprendizagem aconteça? _____

P15 Você considera que a aprendizagem é manifesta no desempenho?

1 () Sim

2 () Não

Comente sua resposta: _____

P16 Se ao final de um período o aluno não corresponder aos resultados esperados de aprendizagem, o que você faz? _____

P17 Em sua opinião, quais são os contextos ideais para a superação das dificuldades de aprendizagem? _____

P18 Interprete a afirmativa: A educação é um direito e uma obrigação. _____

Prezado (a) professor (a):

Você estaria disposto (a) a participar de uma discussão em grupo, de até duas horas, sobre a Educação? Se sua resposta for sim, por gentileza, preencha os campos abaixo.

Nome completo: _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Lotado na E.M.E.F. _____

Qual o melhor turno para a discussão? () Manhã () Tarde

() Noite () Final de semana

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-la a participar como sujeito voluntário na pesquisa do estudo “Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul 1988-2013)” que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado.

O objetivo deste estudo é investigar quais concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem perpassam as narrativas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de modo a identificar como se relacionam com o que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988, bem como que culturas de intervenção pedagógica são vivenciadas para a sua efetivação.

O problema desta pesquisa se justifica pela crescente proliferação de políticas públicas educacionais voltadas ao oferecimento da garantia jurídica do direito universal à educação e as incipientes ou invisíveis considerações práticas acerca do reconhecimento desse direito em âmbito escolar. Os conhecimentos construídos através deste estudo comporão as pesquisas no campo da Educação, proporcionando maior visibilidade às possíveis culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem, beneficiando assim gestores escolares, professores e estudantes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os dados para a pesquisa serão obtidos através da prática de Grupo Focal na qual os participantes manifestam oralmente seus pontos de vista e opiniões sobre os temas elencados. Suas falas serão gravadas com utilização de um gravador de voz e posteriormente transcritas.

Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se no decorrer da pesquisa a participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a mestranda Caroline Caldas Lemons, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (XX) XXXX.XX.XX.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida

pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Caxias do Sul, 14 de agosto de 2015.