

ENCONTROS E DESENCONTROS NO COTIDIANO ESCOLAR¹

Maria Teresa Esteban *

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre a dinâmica pedagógica, fazendo emergir a negação dos sujeitos e dos conhecimentos constituídos à margem dos hegemônicos como um elemento relevante na produção do fracasso escolar. Discute o fracasso escolar como enunciação de conflitos que atravessam processos de democratização da escola e focaliza discursos cotidianos que expressam a tensão que atravessa a (não) aprendizagem. Trazendo a escola como espaço de reflexões sobre os processos ambivalentes de consolidação e fragmentação do projeto hegemônico, indica o diálogo como possibilidade de constituição de outras perspectivas educacionais nas quais os estudantes deixam de ser narrados pela negação e pela falta e seus conhecimentos passam a ser reconhecidos e validados.

Quando tínhamos todas as respostas,
mudaram as perguntas. (Eduardo Galeano)

O relato da professora Ana Paula sobre uma de suas experiências em sala de aula, com crianças nos anos iniciais de escolarização, nos oferece alguns elementos para a reflexão sobre os distintos processos ensino-aprendizagem que constituem o cotidiano escolar.

“É uma daquelas crianças que já tem o nome citado pela escola inteira, pela escola ele já tem olhar bem.. a escola olha pra ele com todos “aqueles” adjetivos. Ele estava na lista das pestes, daquelas crianças que não aprendem ...”

O que esta introdução anuncia?

Como se constitui o discurso da escola sobre esta criança? Um discurso muito freqüente na escola, sobre muitas crianças.

Que práticas pedagógicas denuncia?

Nas escolas públicas brasileiras, a docência nos anos iniciais do ensino fundamental é reiteradamente entrelaçada à experiência do fracasso escolar. Muitas

¹ - Texto produzido a partir do trabalho apresentado no V Seminário Internacional As redes de conhecimentos e as tecnologias: os outros como legítimo OUTRO.

* Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e Pesquisadora do GRUPALFA. Pesquisa financiada pelo CNPq

salas de aula estão marcadas pelo estigma em relação aos *estudantes-que-não-aprendem*, como expressa a declaração acima.

A recorrência do fracasso escolar e sua circunscrição sócio-cultural fazem dos indicadores usados para a definição de determinadas situações como fracasso; da dinâmica sócio-cultural e econômica de sua produção; dos percursos propostos para sua superação; da desarticulação das possibilidades de êxito cotidianamente anunciadas e das aprendizagens realizadas e não reconhecidas, questões fundamentais para a reflexão sobre a escola.

A descrição da criança, apresentada pela professora, faz emergir a negação dos sujeitos e dos conhecimentos constituídos à margem dos hegemônicos como um elemento relevante na produção do fracasso escolar. Estudantes das classes populares freqüentemente encontram na escola conhecimentos, exigências de resultados e expectativas de processos cognitivos diferentes dos que desenvolvem nos seus cotidianos. A fragmentação e hierarquização dos conhecimentos, característica da modernidade, indicam o reconhecimento da existência de diferentes saberes, mas não sua legitimação. Esse reconhecimento é parte dos processos de produção da subalternidade constituintes da colonialidade do poder (Mignolo; 2003), em que se anulam ou se marginalizam as culturas diferentes da hegemônica. Nesse contexto, poucos estudantes das classes populares conseguem os desempenhos valorizados; a maioria, segundo os dados oficiais, não apresenta as competências, habilidades e comportamentos que compõem o padrão de qualidade esperado. O fracasso escolar é um dos componentes dos processos sociais de produção e naturalização da desigualdade social, pois o desempenho escolar é importante para a configuração da desigualdade como consequência natural da diferença.

A recorrência do fracasso escolar, em suas diversas manifestações, tem fortalecido o discurso unívoco, ligado à normalização dos sujeitos e práticas e à uniformização dos processos e resultados. Assim, a presença de todos na escola é indispensável para que se possa nomeá-los, ordená-los, classificá-los e hierarquizá-los, como mostra a situação com que abro este texto. Porém, a presença de todos, ou quase todos, na escola faz com que seu cotidiano seja atravessado pela diferença cultural, mesmo que os *outros* sejam postos nos espaços marginais. A potência da diferença é silenciada e invisibilizada quando a diferença cultural é empurrada para as margens. Ainda assim, no cotidiano, sua presença se mantém, mesmo difusa; ao menos no desconforto provocado pelos resultados insatisfatórios: **a lista das pestes.**

As relações entre diferença, desigualdade e insucesso não se apagam, produzindo espaços para o debate sobre a legitimidade da proposta da educação escolar encaminhada na lógica da exclusão, da segregação e da subalternidade. Tomo o que vem sendo denominado fracasso escolar como a enunciação do conflito que se estabelece entre o anúncio da *escola para todos* e a impossibilidade de uma *escola de todos*, já que as classes populares são excluídas do direito ao seu reconhecimento e ao acesso ao conhecimento no processo de escolarização.

O fracasso escolar faz da classificação e da exclusão decorrências do que designa como *dificuldades de aprendizagem* de sujeitos, especialmente dos pertencentes aos grupos sociais subalternizados. Produção que ecoa na fala da professora: “**Ele estava na lista das pestes, daquelas crianças que não aprendem**”. Obviamente, nessa discussão, não se pode desconsiderar que paralelamente à desqualificação do estudante se forja um discurso que apresenta o fracasso como efeito da incapacidade docente.

Assim, o debate sobre os resultados escolares se reduz aos processos pedagógicos, deixando de se referir a eles como dimensões de uma sociedade excludente que produz índices inaceitáveis de fracasso, sendo um deles o escolar, como parte da produção do *outro* como justificativa para sua subalternização.

No entanto, ao associar pobreza e incapacidade, individualizando processos sócio-culturais, esses índices contribuem para a formulação de justificativas socialmente válidas para o que seria inaceitável. A validação social dos resultados desiguais não é suficiente para eliminar movimentos minoritários, à margem da dinâmica hegemônica e pouco articulados entre si, de questionamento dos processos de exclusão de muitos da *escola para todos*.

A ambivalência da produção do *outro* e de sua incorporação à escola se entrelaça cotidianamente à dinâmica escolar, como expressa outra professora²:

Eu fui trabalhar com aqueles que eram os piores. Ali, meu olhar mudou. Eu tinha que mudar porque se eu continuasse daquele jeito que eu fazia só ia ter fracasso. (...) Eu estava pensando que eu não conhecia meus alunos, tanto quanto eu conheço hoje.

Os desenhos que eles fazem, o caderno que eles me entregam, o jeito que eles chegam à escola, a forma de sorrir, de falar... Tudo, tudo te indica alguma coisa, te dá pistas. Mas é no dia a dia... Todo dia você está aprendendo alguma coisa. Às vezes eu falo que parece que a gente se nega para estar o tempo todo sintonizada com eles.

² - A professora citada participou da pesquisa “A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos” que coordenei, com apoio do CNPq e da FAPERJ.

A manutenção do fracasso da escola pública brasileira, a permanência na escola dos *estudantes-que-não-aprendem* e o ingresso constante daquelas que já se pode prever, seguindo os critérios dominantes de sucesso e qualidade, que não terão êxito podem oferecer indícios das lutas que se instauram pelo conhecimento: entre um projeto de transmissão dos fragmentos de conhecimentos necessários a uma regulação que legitima privilégios e projetos que buscam o conhecimento como produção humana e instrumento de luta pela emancipação social. Assim, o fracasso escolar também se mostra relevante na busca de pistas de processos pedagógicos efetivamente favoráveis às classes populares.

Estes são alguns dos muitos discursos cotidianos que indicam a não aceitação, sem maiores questionamentos, indignação e perplexidade, das justificativas para o fracasso escolar ou dos indicadores usados para definir as situações como insucesso. Na escola se luta cotidianamente pela aprendizagem.

Vivendo o cotidiano escolar, procuro trazer à discussão os pequenos e quase invisíveis processos em que: se tramam conflitos e soluções, se anunciam conhecimentos marginais, se confrontam diferentes saberes, se percebem os caminhos tortos em que os conhecimentos emergem em seu permanente processo de produção, ampliação, desarticulação. No silêncio e na invisibilidade se constituem processos que anunciam possibilidades outras de articulação, socialização e produção das relações e dos conhecimentos.

A descrição da professora sobre o modo como um de seus alunos era visto na escola, usada para iniciar o texto, continua assim:

Na terça-feira fomos concluir um trabalho que havíamos começado antes da palestra. Esse trabalho já tinha sido feito, em conta-gotas, faz um pouquinho aqui, pára. Antes de fazermos esse trabalho na terça-feira, as crianças já tinham escrito alguma coisa, feito alguns relatos e ele não conseguiu terminar o relato. Ele falou: “ – Professora eu posso levar para a casa o livro e terminar em casa?” Ele falou com o grupo, ele levou. No dia seguinte ele trouxe o papel, um papel azul, todo escrito com o relato que ele havia escolhido do livro pesquisado e eu guardei o papel da pesquisa que ele fez junto com a pesquisa do grupo e só fomos pegar nessas pesquisas agora que já tem mais... bem mais de 1 semana que a gente começou, já tem muitos dias. Eu procurava os papéis e ele vem para o meu lado e diz: “ – Tia, cadê a minha pesquisa?” E eu estou lá procurando o papel das crianças. “- Pêra aí, que eu vou procurar”. E ele está lá: “- Cadê a minha pesquisa? Está numa folha azul.” E eu falei: “- Espera aí, que eu estou procurando.” Achei o papel, e ele: “- Aqui minha pesquisa, aqui minha pesquisa!” Ele pegou o papel foi lá para o grupo, o pessoal do grupo estava lá se organizando e eu saí de onde eu estava e fui lá sentar no grupo onde ele estava. Eu estou prestando atenção no movimento, tinha outras

crianças fazendo barulho e eu sentei no grupo para ver. Muito interessante, porque ele é aquele aluno que enfrenta uma série de coisas: não lê correntemente, tem uma escrita torta, uma série de coisas que assusta. E o menino dizia assim, o garoto, o companheiro: “- Vamos lá Mateus, vamos ler! Lê o que você escreveu” Aí ele começou a ler e o menino disse assim: - Cadê o título do seu texto? Aí eu olhei e vi que não tinha título. Aí ele disse: Ah é! Aí o menino apagou e ele leu o título.

No cotidiano escolar está presente a força da solidariedade e dos processos coletivos, pois nele há sempre a possibilidade de experimentar a escola como um lugar de encontros com os *outros*. Os compromissos estabelecidos fazem com que muitas práticas escolares sejam atravessadas pelo desafio de produzir processos pedagógicos que contribuam para que estudantes e demais sujeitos escolares realizem aprendizagens relevantes. Na busca de relevância, questiono o discurso oficial no qual se identifica qualidade da escola com padronização de resultados, no qual a aprendizagem valorizada cobra que os sujeitos das classes populares esqueçam ou desaprendam conhecimentos que lhes são caros e socialmente significativos num processo de emancipação.

Cotidianamente, muitos sujeitos resistem e insistem na escola como um campo de possibilidades e provocam indagações: como produzir processos que sejam pedagógicos por trazerem a experiência do diálogo, da solidariedade, do reconhecimento do outro em sua diferença, do caos produzido pelo confronto entre saberes, da indignação, da transformação? Como produzir uma escola de qualidade sem atrelá-la aos processos sociais de produção e manutenção da colonialidade do poder e seus desdobramentos: a colonialidade do saber e do ser? Como produzir uma escola comprometida com a aprendizagem e com os diferentes sujeitos e saberes, sem fazer da diferença justificativa para a assimetria, para a colonialidade, para a imposição de uma ordem, para a naturalização da desigualdade?

No cotidiano, através de muitos diálogos, as respostas vão sendo tecidas, embora nem sempre percebidas e valorizadas para além das paredes das salas de aula. A professora continua:

Ele foi se empoderando. O garoto foi tomando uma coragem! Começou a ler o que ele mesmo tinha escrito e o outro está escrevendo, está escrevendo e eu estou daqui só ouvindo ele ler as coisas que ele tinha pesquisado, que ele fez. Naquele momento era ele ali sozinho, com o outro ajudando: - Mas, Mateus eu não estou ouvindo essa palavra, fala direito que eu não estou escutando o que você está falando. Aí ele voltava e lia de novo, o outro ajudando, num movimento que era uma beleza que só a gente estando ali perto mesmo para ver! E ainda bem que eu pude ver. Eu estava sentada no

grupo, na mesa, mas eu estava aqui e eles ali e eu prestando atenção, o outro rindo e ele feliz da vida. Aquele garoto sorridente! Terminou o trabalho, concluíram, copiaram e ele saiu tão feliz! E eu saí tão feliz! E ele leu. Concluíram o trabalho que era frente e verso do papel escrito e era a pesquisa dele.

Como (e por que) essas professoras se afastam do discurso que segrega e nega, com forte presença na escola, para compartilharem a felicidade do *aprenderensinar*?

As professoras participantes deste texto evidenciam o potencial transformador do cotidiano escolar. Porém, sua ação não pode nos impedir de perceber e questionar a existência de vínculos entre ações desenvolvidas na sala de aula (relacionadas à ampliação do acesso à escola e apresentadas como necessárias à criação de condições favoráveis à aprendizagem³) e o fortalecimento da colonialidade que cruza o projeto de escolarização – que aqui podem ser representados pela *lista das pestes*, as que *não aprendem*, e por *aqueles que eram os piores*-, a que ambas se referem, expressando a ambivalência da ação escolar.

A universalização da escola se faz acompanhar de propostas que pretendem intensificar o projeto de universalização de uma única epistemologia, negando ou subalternizando todas as demais, muitas das quais articuladas às culturas das classes populares. Porém, a força do projeto moderno de escola, com sua ênfase na normalização, não elimina as contradições do discurso democrático, fazendo conviver na escola a defesa da igualdade de direitos, a intensa produção de desigualdades e a luta pelo reconhecimento da alteridade.

No cotidiano escolar, as práticas se realizam em processos ambivalentes de consolidação e fragmentação do projeto hegemônico. Os percursos propostos e os desempenhos validados buscam impor a integração de todos numa mesma perspectiva epistemológica, uniformizando valores e conhecimentos. Entretanto, a diversidade de resultados alcançados indica a impossibilidade de eliminar a diferença cultural, cuja presença, mesmo quando silenciada e oculta, se expressa em conflitos ou traz latente a possibilidade de situações conflituosas. A ambivalência do discurso que circunscreve a tensão sucesso/insucesso escolar em sua relação com a dinâmica exclusão/inclusão social demanda a investigação da produção escolar do fracasso, com a finalidade de encontrar fios que cotidianamente tecem possibilidades de êxito e tramá-los numa

³- Refiro-me a ações como: ampliação do período de escolarização obrigatória, uniformização do currículo, padronização metodológica e centralização da avaliação.

perspectiva contra-hegemônica, conjugando democracia com emancipação dos sujeitos e grupos subalternos.

No cotidiano me reencontro com a aprendizagem e o ensino como processos plurais, que trazem a transitoriedade das fronteiras entre sucesso e fracasso. Mas também se evidenciam as dificuldades para que esses processos cotidianos sejam legitimados e os conhecimentos e aprendizagens que a eles se entrelaçam sejam reconhecidos. A consolidação de um sistema nacional de exame, por exemplo, como mecanismo para a realização de uma avaliação externa, cria novas barreiras para o fortalecimento dessas práticas, especialmente as que inscrevem crianças tratadas como as *pestes que não aprendem* e armazenadas nas *turmas dos piores*.

Esse modelo de avaliação externa, ao qual farei apenas uma breve referência neste momento, trata desempenho como equivalente a aprendizagem, e avaliação como procedimento técnico vinculado a mensuração e controle. O exame, configurado a partir de padrões que estimulam a uniformização dos processos e dos resultados, tem uma atuação importante no sentido de moldar as práticas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Assim, legitima desigualdades decorrentes das diferenças, naturaliza a subalternidade e fomenta, nos sujeitos, o desejo de normalização. Simultaneamente, afasta o/a estudante, sujeito que aprende, do conhecimento, que deveria ser o objeto da aprendizagem. Esse processo fragmenta relações, isola sujeitos e os distancia de seus próprios processos, que perdem seu vigor, com a ênfase dada ao resultado. Tal dinâmica dificulta a produção de práticas dialógicas realmente favoráveis a um permanente processo de ampliação de conhecimentos por todos. Assim, amplia a possibilidade de produzir uma narrativa socialmente válida sobre o *outro*, tornado objeto da relação, justificando a desqualificação da alteridade. Também reduz a possibilidade e o direito do sujeito narrar-se a partir de suas próprias experiências, que pode ser conquistado, como mostram as professoras participantes deste trabalho. É sempre bom lembrar que o compromisso com o êxito escolar não se traduz necessariamente numa ruptura com a produção de desigualdades escolares.

A colonialidade do saber conduz as relações estabelecidas entre a dinâmica de construção de desempenhos escolares desiguais e os processos sociais de validação de uma única racionalidade. Nesse sentido, o insucesso escolar é um dos artefatos que tornam invisíveis e incompreensíveis, ou seja, inexistentes, as formas de viver que não se inscrevem na perspectiva da modernidade.

A produção de alternativas pedagógicas, como práticas sociais, históricas e culturais, exige o aprofundamento da reflexão no próprio cotidiano escolar. Outras perspectivas educacionais se constituem quando os estudantes deixam de ser narrados através da impossibilidade e seus conhecimentos passam a ser incorporados e validados como potencialidades para o processo pedagógico, estimulando novos fluxos, movimentos e possibilidades.

Como expressam os fatos narrados, o diálogo é fundamental por recuperar a dimensão intersubjetiva do processo de conhecimento, trazendo a criação e a imprevisibilidade como características fundamentais da dinâmica pedagógica. Os processos assim instaurados criam possibilidades, ainda que frágeis e desarticuladas, de resistência ao apelo simplificador da normalização dos processos, traduzido em currículo uniforme, conteúdos mínimos, garantia dos métodos, desempenhos padronizados, avaliação classificatória. Resistência alimentada pela busca de modos de viver e conhecer historicamente silenciados e invisibilizados e pelas possibilidades históricas de construção de conhecimentos, presentes na incompletude e no desejo dos sujeitos que mesmo subalternizados e fracassando não abandonam a escola. Como afirma Boaventura Santos: **sem resistência, não há identidade subalterna, há apenas subalternidade** (2006: 232).

Porém, reconhecer a singularidade e a pluralidade que expõem a diferença pode ser parte de um processo de sua negação através de sua ordenação e controle. A qualidade como resultado de uma dinâmica excludente não responde às exigências de uma escola pública democrática, a favor das classes populares.

A produção de processos escolares favoráveis aos estudantes, especialmente os que vêm fracassando historicamente, demanda *saberes que ignoramos*, o que torna a investigação do que é invisibilizado e silenciado fundamental à rearticulação da dinâmica pedagógica. No cotidiano escolar encontram-se possibilidades de reconstrução desses sentidos. Esse processo exige reconsideração dos modos de inserção dos conhecimentos e sujeitos subalternizados na reflexão sobre a escolarização como dinâmica sócio-cultural e na produção de suas práticas cotidianas.

BIBLIOGRAFIA

BHABHA, H. (1998). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BARRIGA, A.D. (2004). Uma polêmica em relação a exame. In: Esteban, M.T. (org.) (2004) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A. 5ª Ed.

ESTEBAN, M.T. (2008a) *Exames Nacionais e subalternização das classes populares*. 31ª Reunião Anual da ANPEd. CD-ROM. pp. 1-16.

FREIRE, P. (1981) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 10ª ed.

MIGNOLO, W. (2003) *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG.

MOYSES, M.A.A. *A institucionalização invisível. Crianças que não aprendem-na-escola*. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, B.S. (2006) *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.

SKLIAR, C. (2003) *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.