
MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS E CULTURAS DISCENTES COMO DESAFIOS À DEMOCRACIA ESCOLAR

Andréa Rosana Fetzner

PPGEDU UNIRIO

akrug@uol.com.br

Resumo

Este ensaio-relato apresenta parte de minha experiência, no início da carreira docente, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando trazer elementos que podem ajudar a compreender nossas dificuldades em relação à comunicação entre os docentes, os estudantes e os conteúdos escolares. Destacam-se as tentativas e os desafios da democratização escolar, em especial aspectos que envolvem a democratização do entendimento sobre conhecimento escolar. A questão é abordada, também, por meio das contribuições da interculturalidade crítica como atitude política de construção de uma sociedade com mais equidade e menor desigualdade, destacando-se suas contribuições para o entendimento e a organização das atividades escolares.

Palavras-chave: comunicação; conteúdo escolar; interculturalidade crítica.

Resumen

Este ensaio-narrativa presenta parte de mi experiencia en el comienzo de la carrera docente como profesora en los primeros años de la escuela primaria, buscando traer elementos que pueden ayudar a comprender las dificultades relativas a la comunicación entre los profesores, los estudiantes y las materias escolares. En él se destacan los esfuerzos y desafíos de la democratización de la escuela, muy especialmente los aspectos que involucran a la democratización de la comprensión del conocimiento escolar. El problema es analizado a través de las contribuciones de la interculturalidad crítica como la actitud política de construir una sociedad con más equidad y menos desigualdad, destacando sus contribuciones a la comprensión y organización de las actividades escolares.

Palabras clave: comunicación; programas escolares ; interculturalidad crítica.

MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS E CULTURAS DISCENTES COMO DESAFIOS À DEMOCRACIA ESCOLAR

Minhas primeiras aprendizagens como professora

Comecei no magistério em 1984, como professora unidocente na Escola Municipal Balduino Nicolau Steffen, no interior da cidade de Montenegro, mais precisamente na Vila Costa

da Serra, região do município de Montenegro/RS. Nesta escola havia cerca de 20 estudantes e eu exercia a função docente como contratada pela Prefeitura (não concursada, portanto). Não tínhamos funcionário de limpeza, diretor ou merendeira e estas funções eram realizadas como parte da docência. A escola funcionava em um pequeno prédio com duas salas de cerca de vinte metros quadrados cada, uma delas era usada como espaço de sala de aula, a outra, dividida entre cozinha e secretaria. O banheiro era de madeira, quase caído, nos fundos da escola, numa pequena clareira aberta entre o mato, as bananeiras e o pasto, sem água encanada, esgoto ou qualquer modernidade que se assemelhasse aos banheiros químicos.

As crianças que frequentavam a escola tinham entre 7 e 14 anos, nenhuma tinha concluído o 4º ano, o que significa que havia muita reprovação escolar. Todas moravam próximas o suficiente da escola, de forma a acessarem caminhando, sem distâncias significativas. Eu, a professora contratada, tinha concluído o magistério no ensino médio. Este tipo de escola se chamava multisseriada, pois atendia em uma mesma turma crianças de diferentes séries escolares (de 1ª a 4ª séries). Esta foi minha primeira experiência docente depois do estágio ao final do ensino médio, no curso de magistério (na época, chamado de Curso Normal).

Minhas lembranças atuais sobre o curso de magistério resumem-se a aprender a fazer exercícios de período preparatório, caixa de contagemⁱ, quadro valor do lugarⁱⁱ, além de minha primeira paixão, meu professor de Sociologia e de várias outras experiências que não se referem propriamente à formação de professores. O curso, em geral, era entediante: conteúdos já esquecidos e atividades em que as/os colegas fingiam ser crianças enquanto fingíamos ensinar alguma coisa a eles, uma perda de tempo e um incentivo à redução do pensamento criativo, lógico e prático (na minha opinião). Excetuando-se as oportunidades de formação de grupos de trabalho e de iniciação ao teatro e à música; de descoberta espontânea, na biblioteca, dos livros empoeirados, com páginas amareladas pelo tempo, de M. Dellyⁱⁱⁱ, tudo que lembro hoje são insignificâncias.

Das lembranças que ficaram (os exercícios de período preparatório, a caixa de contagem e o quadro valor do lugar), quando comecei a trabalhar na escola multisseriada já descrita, marcaram-me os fracassos estrondosos: os exercícios de período preparatório, mimeografados para três ou quatro crianças tornaram-se muito caros (por conta do custo das matrizes, com as quais se faziam as reproduções em mimeógrafos que bebiam álcool); além dos custos, nem sempre as crianças entendiam o que seria um labirinto, uma ratoeira, um limite, conceitos sempre presentes nos exercícios que pretendiam preparar as crianças para a leitura e escrita. A caixa de contagem sofria subtrações cotidianas de suas miniaturas: os carrinhos de plástico, as

caixinhas coloridas e os soldadinhos, a cada dia que circulavam na sala, sumiam, não sendo mais possível compor as dezenas que pretendiam representar. Por fim, o quadro valor do lugar tinha pouca contribuição quanto aos conceitos que pretendida ensinar.

Nada funcionava do jeito que me disseram que funcionaria. No ano de 1985, ao realizar um *treinamento para implementação de bibliotecas escolares*, encontrei dois livros que me ajudaram a pensar a docência com outras práticas: um era de Lima (1975)^{iv} e apresentava algumas ideias de Mc Luhan, muitas das quais hoje tenho críticas, mas que me ajudaram a pensar em um princípio educacional importante: a necessidade de engajamento, de motivação dos estudantes frente ao trabalho escolar e o desafio da educação no que se refere ao campo da comunicação. Nem tudo eu entendi muito bem à época, mas é fato que minha sala se transformou num espaço de poluição visual intensa, diversa, colorida. Os jornais e revistas, a produção coletiva de cartazes, entrou em minha prática didática penso que por aí. O segundo livro que lembro ter como influência e que, de certa forma, me construiu enquanto professora, foi de Freinet (1973), *Pedagogia do Bom Senso*. Destas duas leituras vieram algumas práticas fragmentadas, contraditórias, que circulavam entre a cópia do livro didático (que não podia ser *riscado*, daí porque os exercícios eram exaustivamente copiados nos cadernos) com a realização de seus exercícios, e as aulas passeio e o texto livre.

Com toda essa miscelânea, lembro que eu fazia um planejamento mais ou menos assim: no primeiro horário toda a turma desenvolvia uma mesma atividade coletivamente, integrada, o que se dava sob a forma de uma leitura, um debate, uma roda ou um estudo, por exemplo. Depois, eu dividia a turma nas séries e usava principalmente o livro didático: copiar e responder como atividade que ocupasse as crianças ou, como complemento, fichas com exercícios individuais. Esta prática bastante simples até resultou, por parte da Secretaria, um convite para apresentação da organização didática para minhas colegas, professoras unidocentes de escolas rurais. O relato foi preparado, mas nunca se realizou de fato, em função das reuniões se perderem em assuntos administrativos e o momento pedagógico ficar protelado.

Busco estas lembranças mais especificamente para situar duas passagens, registradas na memória e várias vezes socializadas em palestras: neste período de docência multisseriada, dois momentos foram marcantes para me mostrar o quanto a comunicação era difícil entre mim, os estudantes e o conteúdo escolar:

- a primeira delas refere-se a uma atividade desenvolvida com o quadro valor do lugar (QVL). Eu já tinha ensinado (supostamente) o que significava unidade, dezena, centena e milhar: o que as fichas em cada coluna do quadro representavam na construção dos números e em relação à quantidade. Recuperando estes conceitos ao passar algumas operações matemáticas, fui

demonstrando no QVL as fichas e perguntando o que cada uma das colunas representava. A prática era começar a palavra e esperar que os estudantes completassem: *aqui é a coluna das... uni...* e os estudantes completavam *dades*. Assim com *de... zenas, cen... tenas*, até chegar nos *mi...* e a resposta obtida foi *cróbios*.

- na segunda atividade, o trabalho era, desta vez, com o livro didático. A proposta era que os estudantes lessem um texto e respondessem o questionário proposto no livro. Era aula de história, para a quarta série, que tinha apenas duas meninas cursando, duas irmãs, uma de 12 anos e outra de 14 (mais ou menos), o livro didático da quarta série apresentava um texto sobre os escravos (escravizados) na colonização do Rio Grande do Sul. Quando eu passei pelo grupo (dupla), para saber se estava tudo indo bem, algumas perguntas já haviam sido respondidas e a menina de 12 anos me perguntou: *professora, o que são escravos?*, a outra, mais velha e mais acostumada a ver em aula o mesmo conteúdo, pelos anos de reprovação escolar, respondeu rapidamente *escravos, o que a gente tira do rosto*.

As duas situações, que se repetiram em outros momentos de minha experiência docente, mas com outros conceitos escolares ou mesmo da vida cotidiana e em outros níveis da escolarização, demonstram, para mim, desafios que ainda perpassam nossas aulas (da educação infantil ao ensino superior).

A primeira questão refere-se à falta de entendimento que permeia o conteúdo escolar, identificada na diferença entre o que a professora pensa comunicar e o que o estudante entende a partir da tentativa de comunicação do professor. A segunda se refere ao descolamento do conteúdo escolar em relação ao mundo percebido pelo estudante, daquilo que possa fazer algum sentido em suas experiências cotidianas.

É sobre estas primeiras constatações que marcaram minha experiência inicial como professora, e que até hoje me desafiam no contato com o outro, não só estudante, mas interlocutor de forma mais geral, que pretendo assentar a continuidade desta narrativa, agora resgatando tantas outras aprendizagens docentes, algumas delas vindas do campo dos estudos curriculares, outras da análise da conjuntura mundial e educacional.

Democratização da escola e a necessária democratização do nosso entendimento sobre o que é conhecimento escolar

A educação pode ser percebida como um processo de apropriação cultural, entendida a cultura como um conjunto de elementos materiais e simbólicos que perpassam a vida cotidiana. Por consequência, na escola, estudantes e professores participam de forma ativa e crítica da reelaboração cultural destes elementos materiais e simbólicos. Esta definição baseia-se em Paro

(2008), quando este sintetiza a educação como processo de apropriação da cultura historicamente produzida (p. 24-25) e Pérez Gómez (1998), quando identifica a aprendizagem escolar relevante como aquela que leva à reconstrução do pensamento e da ação do estudante, em espaços de intercâmbio e negociação, “nunca um espaço de imposição da cultura, por mais que esta tenha demonstrado a potencialidade virtual de seus esquemas e concepções.” (p.61)

É neste aspecto do currículo e da didática, ou na organização do trabalho pedagógico, como prefere definir Freitas (2011) que este ensaio/narrativa se detém: na necessidade de compartilhar conhecimentos, linguagens, culturas no processo escolar de educação. E isto eu entendo como parte da necessária democratização da escola.

É estranho, e mesmo doloroso, falar de democracia neste momento no Brasil, pois vivemos um golpe político, midiático e jurídico pois o afastamento da Presidente Dilma Rouseff, em 2016, afronta a democracia, a Constituição e as conquistas sociais ligadas ao emprego, à recuperação de renda do trabalho e à diminuição da desigualdade social, entre outros aspectos.

Desde a abertura política de 1985, a democratização da escola brasileira passou por um movimento que foi de inclusão na escola de estudantes que dela não faziam parte, o acesso, hoje, se considerarmos a população de seis a quatorze anos é 97,5% (dados de 2014, segundo o Observatório do PNE)^v. Na sequência das discussões sobre a democratização da escola, parece ter ficado evidente que não bastaria democratizar o acesso à escola. Aspectos como a construção de um projeto político-pedagógico que respondesse ao coletivo das famílias, da comunidade, dos estudantes, dos funcionários e dos professores que participavam da escola, definindo quais compromissos e projeto de sociedade responderiam, formaram outro eixo da democratização, chamado de democratização da gestão da escola. Estávamos em um momento em que democratizar a sociedade era importante, logo, a democratização da gestão da escola, com processos coletivos de gestão era também uma aprendizagem importante, parte de um processo de democratização social mais amplo.

A democratização da gestão da escola expressava-se, portanto, no aspecto de que caberia à escola, em seu coletivo (famílias, comunidade, estudantes e todos os trabalhadores da educação que dela participassem), construir o seu projeto educacional que, guardados os direitos e as garantias constitucionais, responderia qual sua proposta de educação (princípios, valores a destacar, normas de funcionamento e ações curriculares, entre outros). Todavia, ainda durante o processo de democratização da gestão escolar, um conjunto de políticas que caíram sobre a escola (tanto de financiamento, quanto administrativas e pedagógicas) foi, a meu ver, tirando a centralidade da discussão do projeto político-pedagógico e focando as ações em atividades de controle, inclusive, do conteúdo escolar. É para entender este conjunto de políticas que, de certa

forma, atropelaram a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos pelas escolas, que apresentarei, mais adiante, algumas notas que pretendem contribuir com a análise da conjuntura e, por consequência, com a compreensão das dificuldades que até agora enfrentamos para tentar democratizar as escolas.

A perda do foco na construção dos projetos político-pedagógicos como um dos instrumentos de democratização da escola foi um dos aspectos que me parecem contribuir para uma desarticulação mais geral da escola em relação à construção de um projeto coletivo de educação, mas não foi o único. Há, também, um aspecto deste processo que foi vivido com muita parcimônia nestes tempos que se constituíram como democratizantes. Trata-se da democratização do que entendemos por conhecimento escolar. Aspecto que envolve incorporar, como conteúdo da escola, a experiência e a cultura das comunidades com as quais se trabalha. Disso, muitos pesquisadores, nacionais e internacionais, têm tratado e há mais de cem anos.

Em uma síntese muito breve, podemos identificar Moisey Pistrak e John Dewey, no início do século passado, sendo estes de correntes filosóficas muito diferentes, mas também os brasileiros Paulo Freire, Anísio Teixeira e, mais contemporaneamente Vitor Henrique Paro, Vera Candau, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, entre tantos outros, são alguns teóricos que, desde perspectivas filosóficas e epistemológicas que não são as mesmas, compartilham do entendimento de que a escola precisa reconhecer e comunicar-se com a experiência dos estudantes. As variações entre eles podem ser encontradas desde o entendimento do que venha a ser o conhecimento escolar, e podem ser encontradas também na indicação de quais seriam os objetivos e resultados desta comunicação, ou mais especificamente, no papel que a cultura local pode ter nas finalidades da educação.

Contemporaneamente, meus estudos nesta questão optam pela perspectiva intercultural crítica, especialmente nas preocupações e contribuições para a organização do trabalho docente. Vejo a interculturalidade como atitude política que é proposta de forma a combater a:

subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que estruturam e se mantêm em seu interior. (WALSH, 2009, p. 23)

Esta atitude política intercultural aponta ações para a prática pedagógica que ajudam a superar as dificuldades apresentadas no relato inicial no que se refere tanto à comunicação entre

docente, estudante e conteúdo escolar, quanto indicam o necessário lugar a ser ocupado pela cultura e pela experiência do estudante. Um lugar não marginal ou periférico, mas central. Contribuem para o entendimento e organização da ação frente à negação das culturas e experiências dos estudantes na escola, questão abordada neste ensaio-relato, as características apontadas por Candau (2008) de práticas interculturais que se preocupariam em:

- [promover deliberadamente] a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade; [...]
- rompe[r] com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais;
- [perceber] as identidades abertas, em construção permanente [hibridização cultural];
- [apresentar] consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;
- [articular] questões da diferença e da desigualdade [...] sem reduzir um polo ao outro. (p. 22 e 23)

Do ponto de vista prático, a organização do trabalho pedagógico, compartilhando de perspectivas interculturais, teria seu início no que afirmava Freire (1997) de que o diálogo da educação começaria na busca do conteúdo programático, e que o diálogo, método pelo qual a educação crítica e libertadora se realiza, tem como ponto de partida o lugar (epistemológico, cultural, social) onde o outro está. Daí porque hoje me dizem muito os planejamentos dialógicos, o trabalho com redes temáticas, com temas geradores e até mesmo com projetos de trabalho, desde que estes se assentem nas perspectivas críticas.

Estas metodologias de planejamento primam pelo estudo de problemas identificados pelos estudantes nas realidades em que vivem, em exercícios coletivos de entendimento mais complexo destas realidades, são metodologias que buscam promover a aprendizagem de forma a colaborar, por meio do conhecimento escolar, na compreensão dos problemas estudados e na ação sobre estes. São metodologias que em si representam o conteúdo da educação, uma vez que suas finalidades buscam a complexificação do entendimento de mundo.

A narrativa inicial trouxe exemplos de hiatos entre o que a escola se propõe a ensinar e o que o estudante entende por meio do processo oferecido. São exemplos que se baseiam no desconhecimento de conceitos trabalhados comumente na escola, sobre os quais não apenas os textos e atividades escolares se assentam, mas o ensino de determinadas disciplinas em si.

De meu ponto de vista, a democratização da escola é interceptada por políticas globais que se colocam como instrumentos de negação da autonomia e que se apresentam como

demandas da organização econômica mais geral. Daí porque a análise de conjuntura é importante: compreendendo a dinâmica mais ampla da sociedade em que vivemos, podemos entender as políticas em disputa, a relação de forças e também as possíveis articulações para superação das desigualdades e, do ponto de vista escolar, os compromissos que a democratização do conhecimento escolar representa como um dos aspectos de democratização da escola.

Notas conjunturais do debate político sobre educação

No livro *Como se faz análise de Conjuntura*, de 1984, Herbert de Souza buscava identificar algumas categorias para a realização da análise de conjuntura, eram elas: acontecimentos, cenários, atores, relação de forças e articulação (relação) entre estrutura e conjuntura (p. 9). A versão do livro que tenho disponível no momento é de 1996, 16ª. Edição, e daí porque a data que acompanha as citações aqui realizadas.

No livro citado, Souza (1996), já indicava que

O desenvolvimento do sistema transnacional de produção aprofunda ainda mais e em escala mundial as contradições do modo de produção capitalista:

- concentração dos bens de produção sob o controle de uma minoria;
- concentração da riqueza nas mãos de pequenas parcelas da população;
- acirramento da competição entre as formas oligopólicas e não-oligopólicas e entre os grandes oligopólios entre si no interior e através de sua existência nas diferentes nações do mundo. (p.20)

Tendo o neoliberalismo reformado tantas vezes o sistema em que vivemos e, do ponto de vista do trabalho, piorado este sistema, a cada nova fase percebemos a exacerbação das desigualdades por meio de processos constantes de desregulamentação do capital, frente ao controle absoluto dos mercados, pela qual, na análise de Souza, podemos destacar como extremamente atuais a concentração de riqueza e o acirramento entre formas oligopólicas e não-oligopólicas também no campo do exercício da política partidária.

O mundo hoje tem cerca de 7 bilhões de pessoas e 1 bilhão de famintos. Neste quadro, 85 famílias têm, para si, a mesma riqueza que a metade da população mundial (ARBEX, 2015, p.9). Estes dados configuram um mundo extremamente desigual, e, se tomarmos como referência uma sociedade democrática, a concentração de riqueza hoje é insuportável.

Ao discutir os mecanismos ideológicos de resignação, instrumento social e controle social que se estabelece na subjetividade do próprio sujeito social, Souza (1984) indica que a

vítima se transforma em carcereira de si própria, entendendo que sua exclusão é consequência natural, parte do destino, ou até mesmo vontade de Deus (p. 35).

A produção constante do não saber escolar, expresso na reprovação escolar ou mesmo na formação de turmas que reúnem os supostamente mais fracos, parece atuar nesta naturalização de que, entre tantos, alguns sejam incapazes de aprender. Certamente, nas condições que lhes são dadas em muitas situações escolares (a negação de sua linguagem, de seu comportamento, de suas capacidades, entre outras) muitas crianças e jovens são levados a acreditar e reproduzir esta incapacidade. Minha questão aqui é levantar necessidades e possibilidades docentes de intervir nas relações escolares de forma a não reproduzir equívocos básicos de comunicação e de sentido para o conhecimento escolar. Ou seja, intrínseco ao ato educativo na escola, encontramos uma dinâmica cultural que resulta em diferentes entendimentos e necessidades em relação ao conteúdo escolar. Todavia, conjunturalmente, a escola é levada, por meio de políticas que sobre ela se assentam, e ideologias que socialmente são compartilhadas (inclusive por docentes, uma vez que fazem parte desta sociedade), a desconhecer estes aspectos da comunicação na relação entre professor, estudante e conhecimento.

Ainda sobre a conjuntura, é importante destacar que no lugar da construção de uma sociedade que resolvesse por meio pacífico seus problemas, convivemos com guerras que, em busca do petróleo e de outros recursos naturais, desestabilizam governos, provocam a fuga das populações originárias dos seus espaços territoriais, impõem morte, destruição e desesperança.

O capitalismo, como modelo de (des) organização da economia, submete as necessidades sociais aos interesses econômicos, e gera, constantemente, o que pode vir a ser seu próprio fim (as crises, ascendentes e cíclicas). Historicamente, os governos nacionais são enfraquecidos e, com eles, governos locais e regionais. É um modelo econômico que submete as pessoas às necessidades do sistema. E já são muitas análises de que o sistema não funciona bem, pois além da devastação ambiental, desigualdade e o mal estar, aumentam.

Qual papel desempenha a escola no entendimento destas questões? E qual papel desempenham as políticas transnacionais sobre as práticas escolares?

Compõe o *super* poder das 85 famílias detentoras da metade da riqueza do planeta, o domínio dos meios de comunicação com maior poder de abrangência, que promovem com força as ideias de que sustentam a invisibilidade, à maioria da população, de que o mundo caminha para o extermínio das populações mais pobres (FORRESTIER, 1997). Estas famílias diminuem os estados nacionais, quando não inviabilizam os governos democraticamente eleitos. A disputa é muito dura, diminuindo-se direitos sociais, em nome do lucro e dinheiro para alguns e de

desigualdade, instabilidade social e miséria para muitos. Este movimento retrata a crise política e a quebra da Constituição que o Brasil vive hoje.

A escola encontra-se acuada entre dois discursos: de um lado a obrigação de preparar para o competitivo mundo do trabalho, e de outro, de promover uma leitura crítica deste mundo. Na conjuntura econômica em que vivemos, o discurso dominante afirma que o que vale é o dinheiro e o poder, não a solidariedade, o bem viver coletivo ou a promoção de direitos sociais. Um exemplo típico no campo da educação foi a *reestruturação* das escolas em São Paulo: em 2015, o Governo estadual paulista propôs reduzir custos, com a diminuição do número de escolas (a indicação era de fechar 93 unidades) e, com as realocações dos estudantes, alterar a vida de 311 mil estudantes. Assim, sobrepôs-se à discussão sobre o que querem as pessoas que trabalham e estudam nas escolas estaduais paulistas, a questão prática, em sentido econômico: porque, com base em dados do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), havia uma tendência de queda de 1,3% ao ano da população escolar no Estado de São Paulo, e, portanto a necessidade de *reestruturar*, que é uma palavra usada em substituição a diminuir o atendimento. Foi uma questão econômica que guiou a solução, a questão social gerada seria apenas uma consequência a ser, com o tempo, questionada, desqualificada até, por fim, esquecida, exceto pela reação dos secundaristas em ocupar as escolas e demonstrar outra organização possível, apresentando-se como um novo ator no quadro político.

No Brasil, a disputa de projetos educacionais pode ser identificada entre aqueles voltados à educação como uma mercadoria: os sistemas *apostilados*; a busca do melhor IDEB, por meio das avaliações de larga escala, que provocam os ranqueamentos e a desqualificação das escolas; a retirada de direitos em relação às aposentadorias e às carreiras docentes; e, de outro lado, a defesa da educação democrática; da educação pública e comum a todos; da escola como espaço de apropriação de bens comuns; do currículo escolar com relevância para entendimento de si, de seu grupo social e do mundo; da educação como construção de autonomia e solidariedade e do direito do professor à livre manifestação em sala de aula. Desta disputa deriva, inclusive, o projeto Escola sem Partido, que propõe certa higienização dos conteúdos escolares que possibilitariam a análise mais ampla ou conjuntural da sociedade, e o controle das ações docentes em sala de aula no que se refere, inclusive, a formas de aprender e ao direito de manifestação de opinião.

Neste campo de disputa entre a educação orientada pelos *interesses do mercado* (tanto de transformar a educação em mercadoria, quanto de orientar/controlar os conteúdos da escola para que não venham a questionar o mercado como indutor da razão de viver), e a educação para a *convivência democrática e cidadã* (fundamentada em processos compartilhamento de culturas,

assim como em práticas democráticas de organização escolar e, em especial, do conhecimento escolar), muitos de nós, professoras e professores, nos perdemos no hibridismo das políticas, na busca pelo melhor IDEB, no debate sobre os conteúdos a serem tomados como essenciais à construção da cidadania.

Memórias e aprendizagens recentes

Este relato-ensaio partiu de memórias que marcaram o início de meus estudos no magistério e de meu trabalho docente. A questão chave mobilizadora do texto foi a necessidade percebida, desde o início de minha carreira, de comunicação entre mim, os estudantes e o conteúdo escolar e, em especial, considerando a minha própria experiência e o acúmulo de mais de um século do campo pedagógico, da comunicação entre os conteúdos escolares e a experiência e cultura dos estudantes.

A reflexão da experiência relatada foi realizada com base no entendimento da democratização escolar como um movimento importante nas sociedades democráticas. Esta democratização escolar entendida como democratização do acesso, da gestão e do entendimento do que venha a ser conhecimento escolar. Com base em um breve exercício de análise de conjuntura, identifiquei aspectos políticos e estruturais que, mesmo em tempos de construção democrática, se impõem às escolas e suas experiências. As políticas propostas por uma (des) ordem mundial excludente e repressora. Minha intenção foi identificar projetos em disputa no campo da educação para que possamos, docentes, entender a complexidade de nossas opções (quando possíveis) por tipologias de planejamento e atividades escolares e, em especial, pelo lugar que ocupa a comunicação entre os conhecimentos e as culturas que trazem os estudantes, muitas vezes tomados como aqueles que não aprendem na escola, em relação aos conteúdos escolares. O hibridismo das políticas e das práticas talvez possa ser melhor compreendido por meio da articulação de leituras do cotidiano escolar com análises conjunturais, sem desmerecer a força que o cotidiano tem no encaminhamento das práticas.

Embora o Brasil esteja vivendo um golpe político, midiático e jurídico, responsável pelo descumprimento da Constituição e pela destituição do projeto de governo eleito em 2014, considero que as práticas democratizantes da escola estão presentes em muitos cotidianos, e serão difíceis de serem por completo silenciadas. Há um novo protagonismo nas forças políticas, secundaristas e mulheres despontam como novos atores sociais. Isto indica que a escola, como há muito tempo sabemos, não apenas reproduz a ordem vigente, mas também gera o novo, o inédito, a transformação. Minha torcida, em tempos de Olimpíadas do Rio de Janeiro, é que

possamos vencer com criatividade e perspicácia os golpes (grandes e pequenos) que no cotidiano tentam manter a desigualdade social como destino.

Referências Bibliográficas

- ARBEX Jr, José. *Auschwitz está na próxima esquina*. Caros Amigos. Out. 2015, p. 9.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. (orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- FORRESTIER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade paulista, 1997.
- FREINET, Celestin. *Pedagogia do Bom Senso*. Tradução Ruth Delgado. Lisboa: Moraes Editora, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª Ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. (site) <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/indicadores> consultado em 06 de agosto de 2016.
- PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao sendo comum em educação*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2008.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998. p. 53-66.
- RUSSO, Aline França. *Relendo M. Delly: personagens, enredo, crítica*. [Dissertação de Mestrado] Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Letras, 2012.
- SOUZA, Hebert José de. *Como se faz Análise de Conjuntura*. 16ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1996.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir; re-existir e re-viver*. In CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ⁱ Caixa de contagem é um recurso didático no qual são organizadas várias séries de objetos que serão utilizados na contagem de quantidades pelos estudantes. Ou seja, é um recurso de material concreto para colaborar com o entendimento de quantidades. A que aprendi a fazer no magistério, inclui várias caixas com objetos que formavam dezenas (tampinhas coloridas; carrinhos de brinquedo, velas de aniversário, entre outros).

ⁱⁱ O quadro valor do lugar (QVL) é um recurso didático para ensinar o valor posicional dos números em uma operação (unidades, dezenas, centenas, milhares).

ⁱⁱⁱ M. Delly era o pseudônimo de Jeanne Marie de la Rosière que, com a colaboração de seu irmão Frederic Henri, escreveu cerca de uma centena de romances na primeira metade do século XX. (RUSSO, 2012).

^{iv} Mutações em Educação segundo Mc Luhan, de Lauro de Oliveira Lima.

^v O observatório é mantido por: Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef. Site: <http://www.observatoriodopne.org.br> Consultado em 06-08-2016.