

# RESPOSTA PARA UMA ALUNA: SÃO MUITAS AS POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA PÚBLICA

RESPONSE TO A STUDENT:  
ARE MANY POSSIBILITIES FOR PUBLIC SCHOOL

**Ernesta Zamboni**

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

**Correspondência:**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, n. 801 – Cidade Universitária Zeferino Vaz – Barão Geraldo – Campinas – SP  
13.083-970

E-mail: [ernesta.zamboni@terra.com.br](mailto:ernesta.zamboni@terra.com.br)

**Sandra Regina Ferreira de Oliveira**

Universidade Estadual de Londrina – UEL

**Correspondência:**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Estadual de Londrina

Campus Universitário – Jardim Perobal – Londrina – PR 86.051-900

E-mail: [sandra.oliveira@uel.br](mailto:sandra.oliveira@uel.br)

**Resumo**

Apresentamos os resultados do Projeto HISPED: outros olhares para o ensino e a aprendizagem da História na escola. A partir do relato enviado por uma aluna, tratamos de pesquisas e projetos realizados na escola, responsabilidade coletiva e processo avaliativo como pontos imprescindíveis na efetivação de uma escola com objetivo de levar os alunos a aprenderem cada vez mais e melhor. Discorremos sobre minúcias do cotidiano escolar que interessam a professores e pesquisadores de todas as áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** cotidiano escolar; ensino e aprendizagem; formação de professores.

**Abstract**

We present the results of the Project HISPED: other looks to the teaching and learning of History in schools. Based on a report sent by a student, we address research and projects carried out in the school, collective responsibility and evaluation process as essential points in the effectiveness of a school that aims to enable students to learn more and better. We discuss minutiae of the school's routine that concern teachers and researchers in all areas of knowledge.

**Keywords:** school's routine; teaching and learning; teacher education.

*O principal foco e o motivo deste e-mail, é que projetos e análises de problemas e melhorias escolares não vão fazer dessa uma escola melhor. Nada adianta as atividades incluírem alunos e professores se o próprio problema são eles. Há professores capacitados, professores que estão ali pelo prazer de ensinar. Os alunos percebem e aprendem também, mas existem professores com erros graves, mesmo o salário não sendo dos melhores dão a impressão que estão ali pelo dinheiro... Mandar em alguém e receber por isso parece simples. Manter o controle da sala não é dar advertências ou gritar com os alunos, está muito além disso, todavia parece que professores nunca entenderão ao menos parte desse pensamento. Isso torna desses professores formados, os piores que já pude ver. Porém a culpa não é inteiramente dos professores, os alunos levam provas e trabalhos escolares na “base da brincadeira”, isso torna o “conselho de classe” algo sem impacto e até mesmo normal para eles. Ou seja, o aluno que estuda e faz todos os trabalhos, que se dedica para as atividades, passará de ano do mesmo modo do que os que passaram pelo conselho. Isso parece bem injusto visto deste lado. O núcleo deste problema, é que ele não tem solução. Não há como implantar interesse de ambos os lados<sup>1</sup> (Relato recebido via e-mail. Aluna de Ensino Médio. Junho de 2011).*

### Sobre a pesquisa

O relato da aluna, a quem chamaremos de Vida, foi enviado como forma de participação no Projeto HISPED – História de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem da História na escola<sup>2</sup> e apresenta um olhar simples, mas longe de ser simplório, sobre os problemas vivenciados no espaço escolar. Trata-se de um relato carregado de significados e, por isso, importante ponto de partida para as análises aqui apresentadas. O objetivo do projeto foi trabalhar com experiências exitosas no contexto escolar com ênfase na aprendizagem de História. Entretanto, o recorte proposto para este artigo extrapola a área da História e dialoga com aspectos marcantes da cultura escolar que interessam a professores e pesquisadores de todas as áreas de conhecimento. Assim, não versaremos sobre as experiências exitosas, mas sim dissecaremos os problemas elencados por Vida na tentativa de entendê-los na perspectiva da aluna e proporemos reflexões que possam contribuir para novas possibilidades em direção à efetivação de uma escola na qual todos aprendam mais e melhor.

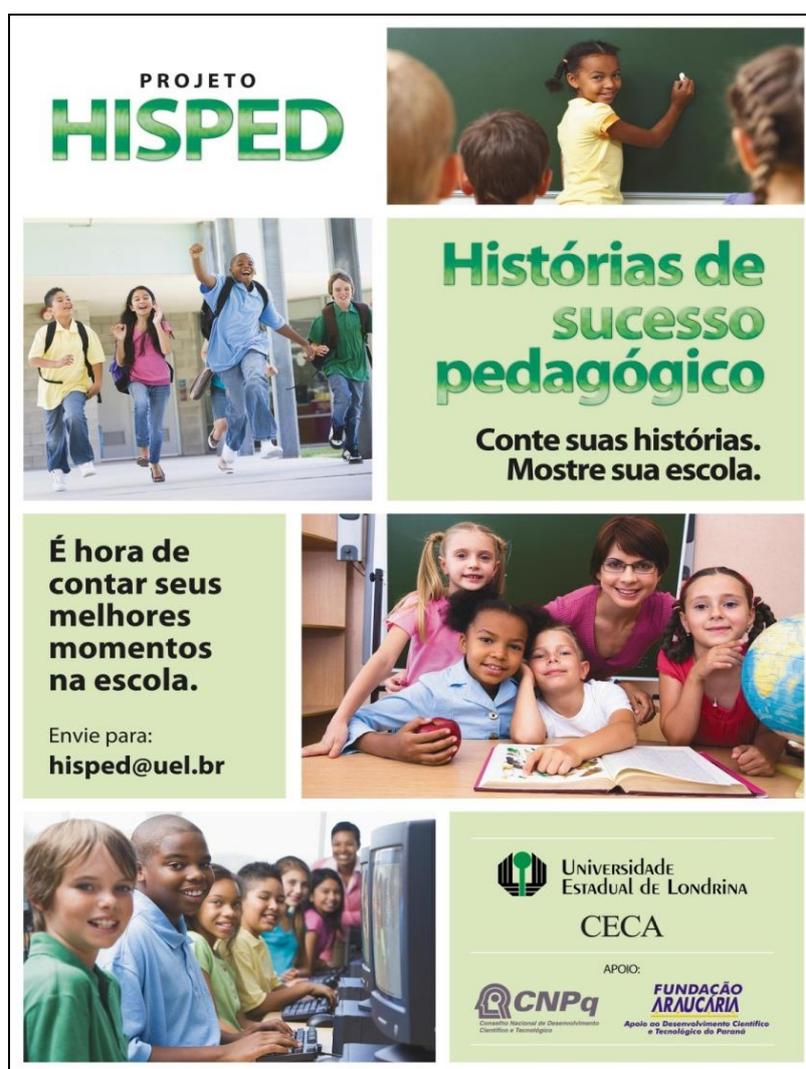
A metodologia utilizada na pesquisa se pautou na distribuição de caixas coletoras em dez escolas públicas da cidade de Londrina, cinco de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e cinco de Ensino Médio, acompanhadas de *banner* e cartazes (Figura 1) convidando professores e alunos a relatarem suas experiências de sucesso na escola. A pesquisa foi divulgada aos alunos, em todas as turmas das escolas envolvidas, e aos docentes, na sala dos professores, durante o intervalo. Indicou-se também a possibilidade de envio de relatos por e-mail ([hisped@uel.br](mailto:hisped@uel.br)). Na última etapa da investigação, realizaram-se dois Grupos Focais, um com professores e outro com alunos, ambos com participantes dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>1</sup> Manteve-se a escrita original da aluna.

<sup>2</sup> Projeto financiado pelo CNPq e pela Fundação Araucária.

Na fase de análise dos 850 relatos enviados pelos alunos (847 via caixa e três por *e-mail*), cada pesquisador trabalhou com uma escola. O material das caixas de coleta foi digitalizado e numerado com códigos compostos pela letra da escola (A até J) pelo número do relato (A34, B21...), resultando no acervo de fontes para a pesquisa. Os três relatos recebidos via *e-mail* foram catalogados em sequência única (1, 2, 3).

**Figura 1** – Banner e cartaz de divulgação do projeto



**Fonte:** Acervo da pesquisa “História de Sucesso Pedagógico”, Agosto de 2010

Dentre os 847 relatos recebidos via caixa de coleta, 494 foram enviados por alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 353, por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Não foi possível separar os relatos enviados pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos enviados pelos alunos do Ensino Médio porque não solicitamos identificação e as escolas estaduais atendem aos dois níveis de ensino. Tal problema não ocorreu com os Anos Iniciais porque as escolas municipais atendem apenas a esse segmento da Educação Básica.

A maioria das cartas enviadas pelos alunos versa, principalmente, sobre relações humanas, sobre a figura do professor e sobre movimentos no fazer pedagógico. Realça-se que um relato não se insere, estaticamente, em um ou outro grupo: ao falar sobre relações humanas, há referências à figura do professor, aos movimentos e aos saberes disciplinares. Porém, a análise qualitativa dos dados foi pautada no aspecto que se destacava como mais positivo, ainda que os demais grupos estivessem, indiretamente, contemplados.

Relatos de sucesso sobre a aprendizagem dos saberes específicos relacionados às áreas do conhecimento escolar constituíram o grupo intitulado saberes disciplinares. Nesse aspecto, verifica-se que são muitas as facetas do que vem a ser compreendido como positivo. Várias narrativas trazem a utilização de recursos midiáticos como filmes e músicas aliados a algum conteúdo ensinado; outras elencam conteúdos entendidos como mais interessantes; e há aquelas que indicam para a ação do professor relacionada à forma de trabalhar com algum assunto específico.

Nos relatos, de forma geral, encontra-se a resposta para o que é uma experiência de sucesso na escola na visão dos alunos: é aquela que incita e valoriza as relações humanas, é desenvolvida em diferentes espaços (para além da sala de aula) e de diferentes formas, na qual o professor assume a responsabilidade de ensinar conhecimentos que possibilitam compreender problemas, principalmente, problemas atuais.

Em última instância, a pesquisa incitou os alunos a pensarem sobre a sua aprendizagem. Como resultado, compilamos histórias simples e profundas de alunos entre sete e dezessete anos que remetem a problemas cotidianos que precisam ser enfrentados por gestores, professores e pesquisadores e que interferem diretamente na forma como se ensina e se aprende nas escolas.

Neste texto, optamos apresentar como recorte algumas conclusões da pesquisa tendo por âncora uma das poucas narrativas recebidas por *e-mail* de uma aluna porque entendemos que esse relato é carregado de um desabafo quanto à situação vivenciada na escola. O relato de Vida tem algumas particularidades que nos fizeram selecioná-lo como uma fonte significativa para os objetivos de nossa pesquisa e nos despertou a atenção porque foram poucos os alunos do Ensino Médio que participaram, e estes, por estarem concluindo a Educação Básica, são importantes sujeitos a serem escutados, pois podem falar de todo o processo de escolarização. Alguns aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, deduzimos, podem explicar essa pouca participação dos jovens: o *banner* e os cartazes (Figura 1) colocados nas escolas não atingiram os adolescentes e jovens devido ao fato de as imagens remeterem a um contexto mais infantilizado; a presença da urna na escola se sobressaiu como fonte de coleta de dados em detrimento ao endereço do *e-mail*, que ficou restrito ao cartaz; a urna se tornou um elo entre os alunos e o projeto e, ao colocarem os relatos na caixa, os alunos o faziam dentro do espaço escolar, tanto que é possível verificar, por meio de uma análise inferencial, que muitos relatos foram produzidos em sala de aula como parte de uma proposta do professor. Portanto, receber um relato por *e-mail*, identificado e de uma aluna de Ensino Médio nos chamou a atenção.

Agrega-se a tais aspectos o conteúdo da narrativa, no qual se mesclam o desampontamento com a escola e os professores e o desejo de ver valorizado o processo de aprendizagem dos alunos que se esforçam para aprender. Percebemos também que, paralelamente ao desinteresse de muitos alunos há um pedido para que os professores assumam a responsabilidade de criar um ambiente mais propício para a aprendizagem de todos. Por fim, nota-se a falta de esperança quanto à resolução dessas questões. Mas, mesmo sem expectativas (será?), Vida sentou-se em sua casa, em frente ao computador e, dentre tantas coisas que poderia fazer ao navegar pela internet, enviou-nos esse depoimento<sup>4</sup>. Ou seja, ela se importa como a situação da escola e, aqui, apresentamos a resposta que, neste momento, podemos tecer.

### **Projetos e pesquisas: o tempo e o espaço da “não aula” da “não escola”**

*... projetos e análises de problemas e melhorias escolares não vão fazer dessa uma escola melhor.*

A relação entre a pesquisa, aqui entendida como a desenvolvida por pesquisadores da universidade, e a escola suscita discussões sobre as possibilidades de estabelecer uma parceria que traga retorno a todos. Trata-se de instituições que trabalham com um tempo diferente quanto à construção do conhecimento: na escola, faz-se necessário que determinados resultados sejam alcançados em um prazo determinado, pois a escolarização básica é uma das etapas na vida do sujeito. O tempo das pesquisas é mais longo e envolve um ambiente mais generalizado.

O professor, em sala de aula, trabalha na perspectiva de atingir determinados resultados em um prazo específico de tempo e com pessoas específicas. Dia após dia, essas pessoas (os alunos) esperam que esse professor as conduza de um lugar a outro no campo do conhecimento científico de forma sistematizada, contínua e progressiva.

A sistematização, continuidade e progressão são princípios pedagógicos que conferem características importantes ao espaço escolar. Ao sistematizar, o docente elege recortes a partir dos quais abordará os conteúdos a serem ensinados. Não nos cabe aqui adentrar na análise sobre tais recortes, pois, em todas as áreas do conhecimento, são amplas as discussões a respeito. A sistematização sustenta uma prática docente exitosa porque torna claros os objetivos a serem alcançados por todos. O ato de sistematizar aponta para a indispensabilidade da continuidade que resulta na ideia de duração, ou seja, há um caminho a ser trilhado, um projeto a ser executado.

Projetar gera um processo contínuo e agrega as partes em um todo compreensível para professores e alunos, possibilitando que as ações sejam desenvolvidas no decorrer de um tempo específico e de forma progressiva. Nada é mais frustrante para um

---

<sup>4</sup> Sabemos que o *e-mail* foi enviado da casa da aluna porque entramos em contato com ela e realizamos uma entrevista, que não será temática deste artigo. Foi sua opção não ter seu nome divulgado. Optamos por chamá-la de Vida porque entendemos ser um nome carregado de futuro.

professor ou aluno do que a sensação de não sair do lugar no campo do conhecimento. Tal constatação faz com que a escola seja entendida por ambos como um lugar sem função social, pois se rompe com um de seus princípios fundamentais que é a aprendizagem qualitativa e quantitativa dos conhecimentos científicos, aqui entendidos como aqueles que nos levam a constituir uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e capaz de auxiliar na resolução dos problemas contemporâneos.

Por que pensamos em sistematização, continuidade e progressão a partir da frase da aluna que indica sua descrença quanto à realização de projetos ou à análise de problemas na escola como forma de transformá-la em uma escola melhor? A resposta para essa questão se divide em dois pontos e foi construída a partir do contato com os professores na fase de divulgação do projeto e com base nas falas dos professores que participaram do Grupo Focal.

Primeiro, abordaremos o desgaste na relação entre universidade e escola quanto à realização de projeto de pesquisa. Na fase de divulgação da pesquisa nas escolas, conversamos com os professores no horário de intervalo. É evidente que não se trata do melhor horário para expor os objetivos de uma pesquisa, pois todos estão ávidos por alguns minutos de descanso entre as aulas. Mas, eram as condições postas. De forma geral, surpreendeu-nos a receptividade dos professores para a pesquisa, principalmente devido ao desafio (e a certa incredulidade) quanto a pensar a escola a partir de ações positivas. *“Geralmente, o pessoal da universidade vem saber sobre os problemas da escola”* (Sala dos professores, Professora, Escola C), expressou uma professora ao final da exposição do projeto. A ideia de relatar os melhores momentos na escola, de certa forma, provocou um movimento diferenciado em relação à pesquisa, principalmente nas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda que o clima de receptividade possa ser apontado como satisfatório nas dez escolas envolvidas, registramos a frustração que os docentes da Educação Básica têm quanto ao retorno dos resultados das pesquisas das quais participam. Em quatro escolas, quando esse assunto foi abordado, sempre a partir da colocação de um professor, pois não era nossa intenção adentrar em tais discussões, chegou-se a listar algumas pesquisas interessantes e das quais nunca mais se teve notícia. Essa questão também foi destaque no Grupo Focal realizado com os professores, que manifestaram a importância e a necessidade de estabelecer uma relação entre a universidade e a escola para se pensar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas o que acontece é *“que, na maioria das vezes, a universidade, os pesquisadores vão até a escola como se ela fosse um celeiro para coleta de dados e depois nunca mais voltam. A gente se sente meio usado, os alunos se sentem usados. Eles perguntam: ‘fulano não vai voltar mais?’ e não temos o que responder. Na maioria das vezes, não sabemos o que foi feito com o que foi visto, com os questionários aplicados, essas coisas...”* (Grupo Focal, Professor 3, Escola A). Outra professora conclui: *“e essas pesquisas e projetos são tão importantes para a aprendizagem dos alunos e para nós também pensar sobre o que fazemos”* (Grupo Focal, Professora 5, Escola F).

Verificou-se que os professores têm uma expectativa de que os resultados das pesquisas possam auxiliar o seu trabalho no cotidiano escolar. É evidente que as pes-

quias têm aspectos e objetivos que nem sempre se relacionam com um resultado a ser colocado em prática. O problema que queremos aqui destacar é mais complexo: apesar das pesquisas, não há alteração nos princípios pedagógicos que regem a prática docente do professor. As pesquisas e projetos podem contemplar esses princípios como, no caso do ensino de História, o trabalho com exploração de fontes, a pesquisa de campo, as atividades em grupo, propostas mais dialogadas, processos avaliativos alternativos, produção e exposição da produção do grupo, dentre outras elementos que poderiam ser aqui citados. Todas essas ações, porém, ficam circunscritas ao tempo do projeto e não são apropriadas na ação cotidiana da aula.

Vida nos faz pensar sobre tais questões quando expõe sua opinião sobre a ineficácia de *“projetos e análises de problemas”*. Identificou-se a mesma situação com os professores no Grupo Focal, e vários relatos, dentre as oito centenas enviadas pelos alunos, retratam que os melhores momentos na escola estão relacionados a atividades realizadas em projetos, ou seja, não são ações sistematizadas, contínuas e progressivas.

A partir desse contexto, perguntamo-nos: por que as práticas advindas das pesquisas e dos projetos não provocam alterações significativas na escola? Por que são escassas as devolutivas das pesquisas realizadas nas escolas?

Sobre os projetos, constatamos que as dez escolas com as quais trabalhamos na pesquisa, na época de sua realização (2010 – 2012), participavam de algum projeto vinculado a uma dessas instituições: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Universidades, organizações não governamentais e uma instituição financeira.

A forma de envolvimento em tais projetos não é homogênea tanto em relação às escolas em seu conjunto, como em relação aos docentes. Em uma das escolas, encontramos significativa abertura para projetos externos (na época, eram cinco os projetos em desenvolvimento). É certo que tais projetos, na maioria das vezes, envolvem os conteúdos que o professor trabalharia com as turmas nas diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, as ações dos projetos são compreendidas como um tempo diferente do “tempo da aula”. Uma professora verbaliza, olhando para o quadro no qual estão marcados os projetos por dia da semana: *“Hoje tem projeto... Vai atrasar ainda mais o meu conteúdo”* (Sala dos professores, Professora, Escola J). O que essa separação significa?

Considerando algumas exceções, que não serão aqui discutidas, concluímos que tais projetos trabalham com uma proposta diferente quanto à organização dos saberes e às práticas pedagógicas que se aproximam muito mais do que já se concluiu como eficaz para o processo de ensino e aprendizagem, quais sejam: articulam diferentes áreas de conhecimento, colocam o aluno em um lugar de destaque quanto aos seus conhecimentos, reúnem diferentes professores, reorganizam o tempo das aulas, propõem situações a serem resolvidas, investem no trabalho em grupo, propõem saídas da escola para trabalho de campo, socializam os resultados dos alunos na forma

em exposições, livros, dentre outras práticas<sup>5</sup>. A sistematização, continuidade e progressão estão presentes em tais projetos, articulando o conhecimento a ser construído em torno de recortes temáticos específicos e para os quais se voltam as intenções de ensino e aprendizagem.

O professor separa o “projeto” de suas “aulas” porque, na sala de aula, a abordagem quanto ao processo de construção do conhecimento é feita de outra forma, geralmente em aulas-palestras ou no que Paulo Freire<sup>6</sup> denominou de educação bancária. Tal situação não pode ser entendida somente como um não fazer ou um não querer por parte do professor. José Gimeno Sacristán<sup>7</sup>, ao apresentar as raízes históricas e culturais da ordem escolar, explicita como inventamos, ao longo dos séculos, o conceito de aluno e de professor que define a forma como agimos hoje. Para ele, “as escolas são uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo, um modo de desenvolver a atividade dos alunos (de aprender, de levar uma vida social), desempenhar certas funções e se relacionar com o mundo dos mais velhos”<sup>8</sup>.

Os professores, em seu cotidiano de trabalho, ainda que detenham o conhecimento teórico sobre outras formas de se pensar e fazer a escola, organizam a ação em sala de aula a partir de uma memória-hábito, aqui compreendida no sentido preconizado por Bergson<sup>9</sup>, na qual se encontra uma representação de escola marcada pelas experiências vivenciadas ao longo do tempo, transmitidas por meio da tradição. A rigidez na organização do tempo (por aulas) e na fragmentação do ensino em tópicos dentro de disciplinas, que é compreendida como normal na escola, advém da “pretensão de estabelecer sequências muito precisas de conteúdo e atividades de aprendizagem, que imperou na elaboração do currículo e na programação do ensino sob a orientação cientificista e tecnológica<sup>10</sup>”.

Não é fácil para nenhum professor romper com essa forma de pensar a escola para poder agir de forma diferente dentro dela. Trata-se de alterar práticas que estão enraizadas em um contexto cultural que exige mudanças ou, até mesmo, a elaboração de novas concepções sobre a organização dos currículos, das práticas pedagógicas, da divisão do tempo e da utilização do espaço na escola. Essa mudança passa por buscar outras configurações para aquilo que denominamos de “sala de aula” e que se constitui no núcleo da escola, que é o espaço mais difícil de ocorrer alterações.

---

<sup>5</sup> BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Orgs.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: SENAC, 2007.

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>7</sup> SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

<sup>8</sup> *Ibidem*. p. 138.

<sup>9</sup> BERGSON, Henry. *Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<sup>10</sup> SACRISTÁN, José Gimeno. *Op. Cit.* p. 151

Se, por um lado, os projetos propiciam vivências mais relevantes para os alunos e professores quanto à possibilidade de um ensino e uma aprendizagem mais significativos, por outro, ao terminarem, deixam uma sensação para todos do que poderia ser mas não é. Tal situação, pensada a partir da perspectiva dos alunos, é muito frustrante e, não raro, há cobranças por parte deles para que os professores prossigam com as ações dos projetos, resultando em uma situação incômoda para os docentes. Estes, por sua vez, justificam, e não sem razão, a impossibilidade de fazê-lo porque os estagiários não podem mais vir, não tem o material necessário, porque não há verba, entre outras explicações de cunho operacional e administrativo. Faz sentido e não há como não nos aliarmos aos professores em tais considerações. Porém, há outro motivo, que se localiza em um lugar mais profundo da memória-hábito: geralmente, prosseguir com as ações de tais projetos significa a necessidade de alterar o modelo de escola, de aula, de ensino e de aprendizagem que temos registrado em nossa memória-hábito.

Em síntese: como um “projeto” pode deixar de sê-lo e passar, poderíamos dizer, a ser parte das ações pedagógicas de uma escola? Primeiro, as possibilidades aumentam se o projeto for gestado em parceria com os professores. Segundo, é preciso que a mesma escola que se encontra aberta para receber projetos também o esteja para se modificar, principalmente, em relação à forma como trabalha com o currículo e a organização do espaço e do tempo. A princípio, parece ser contraditório construir tal argumentação, pois se infere que uma escola aberta a receber projetos é uma escola que busca alterações em sua prática cotidiana. Nem sempre. Tal situação ocorre com maior frequência do que se possa pensar e esbarra na autonomia do professor e na responsabilidade que ele assume pelo processo de aprendizagem dos seus alunos, assuntos a serem abordados posteriormente neste artigo.

Sobre pesquisas, o que concluímos é que a falta de retorno quanto aos resultados, como já explicitado neste artigo, incomoda os professores e os alunos. A esse respeito, a pergunta que propomos responder neste artigo é: por que são escassas as devolutivas das pesquisas realizadas nas escolas?

Compomos a análise considerando três aspectos: o que se entende por fazer pesquisa na escola, quais os sujeitos envolvidos e o que se espera como resultados. Em seguida, avançamos no sentido de compreender quais possibilidades podem ser apontadas na relação entre universidade e escola, tendo em vista uma maior parceria.

Evidenciamos que, tanto no texto de Vida como na fala dos professores, o sujeito responsável pela pesquisa não pertence à escola (o mesmo ocorre com os projetos). Trata-se de alguém, na maioria das vezes, vinculado às universidades e em fase de elaboração de pesquisas de mestrado e doutorado<sup>11</sup>. A metodologia utilizada em tais pesquisas se pauta, principalmente, na observação das aulas tendo em vista um objetivo específico, a aplicação de questionários e outros instrumentos de coleta de dados, entrevistas com gestores, professores, alunos e, em poucos casos, pais. Na maioria das vezes, quando o pesquisador retorna com os resultados, ele o faz doando um

---

<sup>11</sup> Informação coletada no Grupo Focal realizado com os professores.

exemplar da dissertação ou tese para a biblioteca da escola ou realizando uma exposição dos resultados para os professores, em pequenos espaços cedidos em meio às reuniões<sup>12</sup>.

Pelo exposto até então, observa-se que a pesquisa, tanto na forma como em conteúdo, não estabelece relações e nem se insere na prática cotidiana da escola. O papel que cada um exerce é definido: o pesquisador tem o problema e vai a campo (escola) para investigar sobre o mesmo e professores e alunos participam como sujeitos a serem investigados. Os professores esperam que, ao final do processo, os resultados possam ser utilizados na melhoria da escola. Ocorre que nem sempre esse é o objetivo do pesquisador. Estabelece-se, assim, um descompasso entre as partes, e o ato de pesquisar na escola acaba sendo visto pelos professores como algo com o qual não pode contar na tentativa de solucionar seus problemas na escola, nos mais variados aspectos.

Antes de prosseguirmos, convém registrar, apesar de não adentrarmos em tal questão, que há diferenças entre o fazer do pesquisador que tem como meta a elaboração de trabalho acadêmico e a ação do professor. Porém, se ampliada a compreensão sobre o ato de pesquisar, vislumbra-se um caminho promissor para muitos dos problemas enfrentados quanto ao processo de ensino e aprendizagem e, também, quanto aos intermináveis problemas de indisciplina dos alunos.

A escola é um lugar potente para a pesquisa em todos os sentidos. Diferentes autores de distintas linhas teóricas apontam para a mesma direção quanto a essa questão. Sobre a prática do professor, Paulo Freire<sup>13</sup> trata de forma expressiva que uma boa prática docente é composta por indagações, por buscas, enfim, pela pesquisa. Para Kenneth Zeichner<sup>14</sup>, a reflexão sobre a própria ação é uma atitude esperada de um professor que tenha por objetivo qualificar-se cada vez mais. Para Jean Piaget<sup>15</sup>, a base de uma aprendizagem está na ação ativa sobre tudo o que nos rodeia. Esse autor questiona como é possível cobrar dos professores uma ação ativa, investigadora sobre a construção do conhecimento, em sala de aula, se em seu processo de formação não constroem referenciais sobre como fazê-lo. Fernando Hernández e Montserrat Ventura<sup>16</sup>, ao apresentarem os resultados dos trabalhos desenvolvidos na Escola Pompeu Fabra, Barcelona, recorrentemente, apontam para o trabalho em torno de um problema compondo assim as estratégias para a investigação. Poderíamos ampliar essa lista, mas, por ora, é suficiente para chegarmos ao ponto que queremos.

---

<sup>12</sup> Sabemos que há alguns cursos de extensão na Universidade Estadual de Londrina que foram elaborados e ofertados para professores a partir de resultados coletados em pesquisas realizadas nas escolas. Mas são poucos.

<sup>13</sup> FREIRE, Paulo. *Op. Cit.*

<sup>14</sup> ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

<sup>15</sup> PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

<sup>16</sup> HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Se aceitarmos que a escola é um lugar potente de pesquisa para todos - pesquisadores, professores e alunos-, por que a estranheza que tal ação traz para o cotidiano escolar? Conforme já dito, podemos explicar essa situação pela posição que cada um ocupa na concretização do “fazer a pesquisa”. Há formas mais participativas de pensar esse fazer. Tais possibilidades são vislumbradas quando professores e pesquisadores se aliam ainda que com objetivos distintos, no ato de fazer a pesquisa. Tratamos aqui, de uma mudança, já indicada por vários autores, pautada na ideia de que não se trata de fazer pesquisa sobre a escola, ou sobre professores e alunos, mas sim pesquisas na escola, com professores e alunos. Não se trata somente de um mero jogo de palavras. O que se pretende é construir outra lógica de investigação, que coloque o pesquisador em outro lugar dentro da escola e na relação com os sujeitos que lá estão.

Podemos apontar, nessa direção, à importância que a pesquisa-ação tem para as pesquisas na escola. Pautamo-nos no conceito de pesquisa-ação preconizado por Brow e Dowling, citado por Tripp<sup>17</sup>, cuja característica é o envolvimento do pesquisador na busca de provocar transformações em sua própria prática ou nas práticas dos que compõem sua equipe. Nesse sentido, apontamos, como um importante resultado dessa pesquisa, a valorização e o investimento em políticas públicas que possibilitem ao professor assumir o papel de investigador da sua própria ação e destacamos o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, PDE-PR<sup>18</sup>, que investe na e para a formação continuada de professores da rede estadual.

Voltando à questão proposta: por que são escassas as devolutivas das pesquisas nas escolas? Inferimos que seja porque o pesquisador fala de um lugar muito distante da escola, e os resultados atingidos ao final da pesquisa, muito mais do que apontar soluções, caminhos, conforme esperam os professores, reafirmam os problemas que o pesquisador já indicava no início da investigação. Não temos dados para sustentar uma análise mais detalhada sobre esse assunto; porém, indica-se a necessidade de mapear quais as características das pesquisas em educação que optam pela escola como lugar de pesquisa nos últimos anos. Supomos que, além da escassez de investigações a partir da metodologia da pesquisa-ação, são poucas as que podem ser classificadas como pesquisa aplicada, aqui compreendida como aquela que, a partir do resultado das pesquisas básicas, busca resolver os problemas. São trilhas a percorrer.

### **Responsabilidade pedagógica e ambiente para a aprendizagem**

*Há professores capacitados, professores que estão ali pelo prazer de ensinar. Os alunos percebem e aprendem também, mas existem professores com erros gra-*

---

<sup>17</sup> TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31, n. 3, 2005, p 443-466. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em 19 set 2013.

<sup>18</sup> Sobre o assunto cf. POSSI, Eester Hinterlang Barros. *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências*. Londrina, 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

*ves, mesmo o salário não sendo dos melhores dão a impressão que estão ali pelo dinheiro... Mandar em alguém e receber por isso parece simples. Manter o controle da sala não é dar advertências ou gritar com os alunos, está muito além disso, todavia parece que professores nunca entenderão ao menos parte desse pensamento.*

O trecho acima versa, de forma geral, sobre disciplina e resolução de conflitos em sala de aula, questão que foi recorrente em muitos dos relatos enviados, a maior parte por adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os alunos, ao narrarem as experiências exitosas vivenciadas na escola, vinculam as mesmas a um *ambiente*<sup>19</sup> na sala de aula que propicia uma aprendizagem significativa. São diversas as formas como esse ambiente é descrito, ora como um ambiente dialogado, ora como um controle por parte do professor ao não deixar estabelecer a *bagunça*<sup>20</sup>. De forma geral, uma das conclusões às quais chegamos é que os alunos relacionam um processo de aprendizagem mais eficaz com um ambiente no qual o professor assume a responsabilidade de estabelecer regras claras quanto à convivência em um mesmo espaço.

No entanto, o número de relatos que apresentam um desejo, uma solicitação de que o professor assuma tal responsabilidade supera os que descrevem ambientes mais propícios para a aprendizagem. Essa é uma situação interessante, pois a *bagunça* em sala é, em tese, provocada pelos próprios alunos, e a pesquisa solicitava que os mesmos falassem sobre suas experiências positivas na escola e não sobre questões que atrapalham o processo de aprendizagem. Por que tal questão recebeu tanto destaque entre aos alunos?

O fato é que muitos alunos justificam que se sentem prejudicados pelo ambiente que se configura na sala de aula e creditam essa condição à *falta de autoridade do professor*<sup>21</sup>. Essa situação merece análise em seus pormenores porque é também recorrentemente destacada pelos professores como um problema para o ensino. Em palavras simples, Vida divide os professores em grupos: os que têm prazer em ensinar e os que o fazem pela condição única de sobrevivência. O que ela define por *prazer*, interpretamos como responsabilidade pela ação docente, e foi a partir desse ponto que formulamos as análises sobre a atuação do professor em sala de aula.

Aliamo-nos àqueles que entendem que a escola é um espaço coletivo e que, quando todos se sentem parte desse coletivo, são maiores as possibilidades de assumi-

---

<sup>19</sup> Nos relatos, os alunos utilizam as palavras: *ambiente, clima, organiza a sala, faz de um jeito que, não deixa ter bagunça*, dentre outras.

<sup>20</sup> Utilizaremos a palavra “bagunça” por ser muito utilizada pelos alunos nos relatos. No contexto dos alunos, “bagunça” envolve desde conversa excessiva, pequenos conflitos entre alunos e entre alunos e professores / entre os próprios alunos e entre alunos e professores até brigas com violência física.

<sup>21</sup> A expressão “falta de autoridade do professor” consta de relatos de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio como: *não sabe mandar, não controla os alunos, deixa os alunos fazer o que querem, não se importa com a bagunça, dentre outras*. Não temos registros quanto ao assunto nos relatos enviados por alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

rem posturas mais propícias para os objetivos a serem alcançados. Uma situação recorrente nas escolas é que, frente ao mesmo grupo de alunos, professores diferentes obtêm resultados diversos quanto ao processo de socialização, o que se relaciona diretamente com os resultados no processo de ensinar e aprender determinado conteúdo. A forma como os alunos respondem, corporal e verbalmente, à entrada de cada professor em sala é, por si só, um estudo interessante para ser feito. Há rotinas não planejadas e códigos de conduta não combinados que vão se constituindo na relação diária e acabam por definir, estabelecer uma prática de ação parte dos alunos, e alguns professores são envolvidos a tal ponto nesse movimento que acabam por se diluir em meio a um sistema no qual não é possível distinguir as responsabilidades que cabem às partes envolvidas. Como essa situação vai se constituindo?

Não há uma resposta única para a questão devido à complexidade do problema. Uma parte da resposta, inferimos, pode ser construída analisando o que significa e o que se configura na escola a partir de tais significados quanto à responsabilidade que o docente assume pelo ato de ensinar. Essa responsabilidade passa pela autonomia que cada professor tem de, ao fechar as portas da sala de aula, agir a partir de princípios pedagógicos que elenca como importantes. Nesse caso, a não opção por princípios balizadores para a prática pedagógica também é entendida como um princípio: deixar os alunos a sua própria conta e sorte.

Pois bem, até aqui, apontamos o professor como o sujeito fadado a assumir essa responsabilidade e isso tem acontecido em inúmeras escolas, tanto que são vários os relatos dos alunos sobre as aprendizagens exitosas na escola. Esses professores conseguem bons resultados quanto ao processo de ensino e aprendizagem em suas disciplinas, mas, tais resultados não têm sido suficientes para sustentar uma efetiva mudança na escola. Por quê?

Ocorre que o trabalho desses professores, tanto em relação à forma como em relação ao conteúdo, não se generaliza na escola. Os alunos respondem positivamente para um professor e não para a escola como coletivo. Em tese, tais professores resolvem o seu problema e criam bolhas dentro da escola, caracterizadas por momentos de mais integração, diálogo e possibilidades exitosas de aprendizagem.

Entendemos que mudanças significativas na escola e, por conseguinte, no cerne do que se define por construção do conhecimento, ocorrem se a escola se constituir como espaço coletivo, no qual a responsabilidade também precisa ser entendida como coletiva. Se emparelharmos os conceitos de autoridade e autonomia com o conceito de responsabilidade, outra pergunta pode ser formulada e remete todos os professores a uma reflexão sobre o coletivo: o que acontece com todos (incluindo a mim) se meus resultados na escola não forem satisfatórios no exercício de minha função de levar os alunos a aprenderem cada vez mais e melhor?<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Outro caminho investigativo promissor é trabalhar esta questão com os alunos: o que acontece com todos (incluindo a mim) se meus resultados na escola não forem satisfatórios no exercício de minha função de auxiliar meu professor a ensinar cada vez mais e melhor? Ou: o que acontece com todos (in-

Romper com o individualismo e se responsabilizar de forma coletiva pelos resultados da escola é um dos maiores desafios a serem enfrentados quando tratamos de pensar outras escolas possíveis quanto à forma e ao conteúdo. Nas discussões sobre os problemas pelos quais passa a educação escolar, saímos precocemente à caça dos culpados sem nos determos no tempo necessário para entender a responsabilidade coletiva de cada grupo que compõe a sociedade na qual a escola está inserida: pais, professores, gestores, políticos, mídia etc. A diferença é que a culpa remete a algo sobre o qual o sujeito é autor da ação. Dessa forma, se não sou o agente da ação, não devo me sentir culpado pelos resultados: a culpa é da família, que deixou de educar; do Estado, que não investe o suficiente em políticas educativas; do professor, que não tem domínio da sala ou do saber que precisa ensinar; do aluno, que não tem postura para aprender; do currículo, que é extenso demais etc.

Começamos a problematizar os limites de tais conclusões apoiando-nos em Hannah Arendt<sup>23</sup> quanto aos conceitos de culpa e responsabilidade para explicitar o que entendemos por responsabilidade coletiva, vinculada à ideia de ação. Para Arendt, “a ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”<sup>24</sup>. Para a autora, é a ação do homem que possibilita que na Terra exista o mundo. Essa condição de existência, humana, é construída coletivamente. A noção de coletivo, portanto, relaciona-se com a vida em comunidade quando um espaço comum é lugar no qual vários indivíduos desempenham suas ações.

O agir no espaço coletivo, característica específica dos humanos, é denominado de “política”. Quando falamos de responsabilidade coletiva, estamos nos referindo à responsabilidade política que está sempre vinculada à ideia de pertencimento a uma coletividade que não é um pertencimento voluntário: trata-se de um pertencimento ditado pela organização da sociedade na qual o sujeito está inserido. Para aqueles que assumem a função social de “ser professor”, pertencer à categoria de professores não é uma questão de opção. O mesmo ocorre com “ser professor da escola tal”: não posso exercer o meu trabalho em uma escola e me eximir da condição de ser professor daquela escola, ainda muitos acreditem poder.

A responsabilidade não pode ser entendida como um ato individual, em que o professor tem liberdade para optar ou não em assumi-la; por isso, ela se torna responsabilidade coletiva, porque é assumida por todos em nome de todos e em um contexto coletivo. O ato individual de se responsabilizar pelo seu tempo de aula, pelo ensino da sua disciplina, pelos seus alunos pode ser traduzido, em última instância, como a preocupação, louvável, de cumprir com a sua obrigação realizando um bom trabalho

---

cluindo a mim) se meus resultados na escola não forem satisfatórios no exercício de minha função de aprender cada vez mais e melhor?

<sup>23</sup> ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

<sup>24</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 15.

no âmbito individual. Porém, tais ações esbarram no limite do coletivo, e o mais provável no decorrer do tempo, é que a força do coletivo estoure a bolha de ar na qual o professor responsável desempenha a contento a sua função, estabelecendo uma situação frustrante para alunos e professores, tal qual acontece quando findam os projetos, como já discutido.

Se assumirmos os pressupostos de Arendt<sup>25</sup> sobre responsabilidade coletiva, sou responsável também pelo que não fiz pela condição de pertencer a um grupo do qual não posso, pela minha condição, desvincular-me, a não ser que, no caso da discussão proposta neste artigo, deixe de “ser professor”<sup>26</sup>.

A autoridade e a autonomia do professor estão diretamente vinculadas à responsabilidade coletiva que este assume pela escola e pelo mundo<sup>27</sup>, definida pela noção de pertencimento a um lugar e pela forma como assume as consequências do que é feito naquele lugar. É a partir dessas concepções que concebemos a escola como lugar coletivo, público, e a educação como forma de inserir a criança no mundo dos adultos, com relação à cidade e ao mundo<sup>28</sup>.

Considerando o contexto social no qual estão inseridas nossas escolas, propomos pensar sobre o quão distante estamos da escola como espaço coletivo. Imersos em uma sociedade capitalista, a luta diária é para resolver os meus problemas, garantir a minha sobrevivência, realizar bem o meu trabalho. Em meio à multidão, isolamo-nos em espaços nos quais, apesar de próximos, não necessitamos nos relacionar. Como não nos relacionamos, não temos necessidade de nos responsabilizar coletivamente por nada.

A consequência dessa forma de estar no mundo cria na escola o que denominamos de desresponsabilização coletiva, que é amplamente justificada e aceita porque procuramos e apontamos culpados e, como não somos, na maioria das vezes, o sujeito que pratica ação, absolvemo-nos do fardo social de assumir qualquer responsabilidade. No caso dos professores, um exemplo clássico é do professor que se omite frente a qualquer discussão que não se refira aos conteúdos a serem ensinados, quer sejam assuntos relacionados à aprendizagem dos alunos, quer sejam problemas sociais vivenciados pelos alunos da escola ou qualquer outro tema.

É possível transformar a escola em um espaço coletivo? São muitas as possibilidades e várias escolas têm avançado nesse sentido. Um breve olhar sobre experiências com resultados interessantes<sup>29</sup> indicam que são diversas as formas como cada

---

<sup>25</sup> ARENDT, Hannah. *Op. Cit.* 2006.

<sup>26</sup> Essa questão merece atenção redobrada devido à quantidade de professores que, depois de trabalharem em escolas, têm optado por deixar de ser professor, e também devido à diminuição cada vez maior dos interessados em optar por sê-lo.

<sup>27</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectivas, 1988.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> Na segunda fase do Projeto HISPED, em andamento, estudam-se algumas escolas que propuseram alterações pedagógicas no sentido de alcançar melhores resultados quanto ao processo de ensino-aprendizagem / ensino e aprendizagem.

escola compôs a sua forma de pensar em alterações. Porém, em meio à diversidade de experiências, percebemos alguns pontos em comum: a coragem em romper com a organização do tempo das aulas e o investimento em propostas nas quais professores e alunos trabalhem mais conjuntamente; a maior participação dos alunos, em parceria com os professores, na busca de soluções para os problemas da escola, seja em forma de grêmio e associação de alunos, seja em assembleias escolares; a constituição de um documento claro no qual se explicita quais os objetivos da escola e o que se pretende alcançar no curto, médio e longo prazo; um investimento em conhecer a comunidade na qual a escola está inserida; e, o mais importante, a não aceitação do fracasso escolar como condição posta por um sistema e contra o qual não há nada a fazer.

### **Injustiça... Por que e para que estamos aqui?**

*A culpa não é inteiramente dos professores, os alunos levam provas e trabalhos escolares na "base da brincadeira", isso torna o "conselho de classe" algo sem impacto e até mesmo normal para eles. Ou seja, o aluno que estuda e faz todos os trabalhos, que se dedica para as atividades, passará de ano do mesmo modo do que os que passaram pelo conselho. Isso parece bem injusto visto deste lado.*

Vida reconhece que os alunos também não colaboram e não conferem seriedade ao processo avaliativo, mas justifica tal situação, outra vez, conclamando os docentes a assumirem a responsabilidade coletiva sobre tal processo, principalmente no Conselho de Classe, e nos remete a discutir, ainda que de forma breve, o que temos ensinado aos alunos, via processo avaliativo, sobre responsabilidade coletiva e senso de justiça.

No início dos anos de 1930, Jean Piaget<sup>30</sup> desenvolveu estudos sobre como se desenvolve o senso de justiça em crianças e comprovou que há uma estreita relação com o desenvolvimento cognitivo. Outros pesquisadores, a partir dos estudos piagetianos, assim como de outros referenciais, ampliaram tais análises e avançaram no sentido de indicar, entre outras questões, que a forma como se trabalha na escola com a resolução de conflitos é fator preponderante para a formação de um senso de justiça baseado no exercício da empatia (entender como o outro compreende o problema) e da autonomia (efetuando escolhas racionais) visando ao bem comum<sup>31</sup>, o que nos remete à ideia de responsabilidade coletiva.

Deduzimos que Vida, ao discorrer sobre as injustiças que diz sofrer, transita entre a importância que confere aos trabalhos que os professores solicitam e a frustração quando percebe que outros terão resultado semelhante mesmo sem empenho, pois, se disseminou, na cultura escolar, a ideia de que, em Conselho de Classe, todos serão aprovados. O que parece injusto, pelo viés da aluna, é que o combinado não é cumprido. Ou seja, há um sistema de avaliação que coloca os alunos na posição de ter que

<sup>30</sup> PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

<sup>31</sup> LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética*. Dimensões intelectuais e afetivas. São Paulo: Artmed; 2006.

cumprir algo como condição para atingir um resultado específico que, ao final, desconsidera o coletivo.

O senso de justiça, na concepção indicada por La Taille e outros<sup>32</sup>, desenvolve-se de forma diferenciada em cada pessoa, o que reforça ainda mais a importância de trabalhar em torno de aprendizagens capazes de aguçar tal senso em espaços coletivos nos quais a relação com o outro me impõe limites que, necessariamente, não vivenciaria em espaços privados. Identifica-se, no relato de Vida, que uns alunos fazem o que o professor solicita e outros, por diferentes e diversas razões, não o fazem. O que se espera do mundo adulto, aqui compreendido como o daqueles que vão mediar uma decisão justa entre os que optaram por cumprir ou não a regra? Que haja distinção entre um caso e outro.

No relato de Vida, conclui-se que as decisões tomadas em Conselhos de Classe são compreendidas pelos alunos como uma conivência com o não fazer, como tolerância com aqueles que não cumpriram as regras. Consequentemente, essas decisões acabam sendo compreendidas, na ótica dos alunos, como injustas. Historicamente, o Conselho de Classe se institui na escola como instância de discussão coletiva dos resultados dos alunos e dos problemas na escola. Com a ampliação do conceito de gestão participativa, os alunos e pais fazem parte do Conselho<sup>33</sup>. No entanto, entendemos que uma questão de base impera o andamento de tais conselhos e reforça a desconfiança e o descrédito dos alunos quanto à atuação dos professores, principalmente no tocante ao processo avaliativo: ainda que no discurso se alastre a proposta e as tentativas de se trabalhar no campo de uma formação mais qualitativa, o que se tem no dia a dia das escolas é uma avaliação quantitativa, até mesmo porque os professores precisam quantificar o conhecimento transformando-o em um conceito, em uma nota.

Em sala de aula, os alunos trabalham com a lógica quantitativa e são poucas as escolas que conseguem organizar, propor e disseminar entre os alunos uma lógica qualitativa da avaliação, inclusive em todos os seus desdobramentos: a sala de aula em relação a um objetivo comum de meta de aprendizagem, o sujeito em relação à sala de aula e o sujeito em relação a si próprio. No Conselho, queremos acreditar, a lógica qualitativa impera sobre a quantitativa na busca de um equilíbrio quanto aos resultados do aluno. Porém, essa busca é marcada por algumas tradições que a cultura escolar carrega, por exemplo: se o aluno é muito bom em Matemática e não conseguiu nota suficiente em História, deve ser aprovado, quando o inverso não é aceito da mesma forma. Não há discussões com os alunos de um processo avaliativo que trabalhe com um equilíbrio entre os resultados obtidos em diferentes disciplinas. Também, é fato que, conforme já discutido neste artigo, muitos professores não se responsabilizam pelo processo de aprendizagem dos alunos, compreendendo a escola como espa-

---

<sup>32</sup> LA TAILLE, Yves de. et al. *Teorias psicogenéticas em discussão*: Piaget, Vygotski, Wallon. São Paulo: Summus, 1992.

<sup>33</sup> DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação*: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004, p. 41-54.

ço coletivo no qual os resultados dos alunos são de responsabilidade coletiva. Como resolver essa situação sem instaurar uma situação de defesa da reprovação? A resposta para essa questão passa, novamente, pelo que foi discutido sobre a responsabilidade coletiva.

Por ora, o resultado da pesquisa sobre como os alunos compreendem e se sentem em relação ao processo avaliativo é uma questão a ser pensada. Ainda que possamos falar em uma cultura da infância e uma cultura da juventude, as normas e regras a partir das quais crianças e jovens começam a formular suas próprias representações sobre o mundo são aprendidas com os adultos. Em outras palavras, em nossas salas de aulas, os alunos que temos são aqueles que conseguimos formar, são espelhos que refletem os valores que nós, homens e mulheres que fazemos da Terra o nosso mundo, conseguimos ensinar.

### **Pela construção de outras possibilidades**

*O núcleo deste problema, é que ele não tem solução. Não há como implantar interesse de ambos os lados.*

O que acontece com toda a sociedade quando uma aluna olha para a sua escola e conclui que não há solução para os problemas ali encontrados? A resposta passa por encontrar o lugar que a escola ocupa no projeto de sociedade que pensamos para o futuro e, aqui, mais uma vez, trata-se de um desejo dos mais velhos de deixar algo para os mais novos, garantindo que estes possam continuar o processo de construção do mundo<sup>34</sup>. A negligência frente a essa função de preservar e transmitir algo às novas gerações é a base da falência da educação, quer formal ou informal, escolar ou familiar. Verificamos que, ao assumirmos uma condição da qual não podemos simplesmente deixar de ser (pais, professores), é nos exigido assumir a responsabilidade coletiva pelo que fazemos. Os alunos cobram essa postura dos seus professores porque também não as têm em casa. No entanto, decretar a falência da escola devido às alterações na sociedade, principalmente quanto à organização familiar, é um caminho no qual não acreditamos.

Crianças e jovens, soltos em um mundo no qual aprendem com os mais velhos a se desresponsabilizar pelo coletivo, afastam-se de pressupostos necessários para a constituição de uma sociedade. Muito se fala dessa geração que tem acesso a todo tipo de informação, do quanto é mais preparada do que qualquer outra que tenha vivido até então. Como pesquisadores, perguntamo-nos: será? Como crianças e jovens têm utilizado tanta informação em prol de ações que transformem o mundo em um lugar melhor para todos? Quantos assumem uma responsabilidade coletiva por esse mundo? Inferimos que são poucos. A frase *não há como implantar interesse de ambos os lados* é sig-

---

<sup>34</sup> ARENDT, Hannah. *Op. Cit.* 1988.

nificativa para pensarmos sobre isso: quais são os lados? Professores e alunos? Adultos e crianças/jovens? Escola e famílias? Entendemos que é muito mais do que isso.

Nossa conclusão, ao findar a primeira fase da pesquisa que aqui apresentamos, é a de que, quanto mais os espaços coletivos vão se tornando inexistentes na sociedade, mais os alunos exigem da escola nesse sentido. É contraditório afirmar que existem necessidade e interesse dos alunos por esse espaço quando verificamos o descaso que muitos apresentam frente aos professores e ao saber ensinado. Porém, nas 850 narrativas recebidas, o que identificamos foi que os alunos conferem uma importância muito maior para a escola do que concebem os professores para o mesmo espaço. Existe uma desproporção entre a expectativa que ambos colocam na escola tanto em relação aos saberes como na forma como essa escola se organiza, que, como já vimos, está muito distante de se constituir como um espaço coletivo.

O filósofo espanhol Fernando Savater<sup>35</sup> tem se dedicado a pensar a escola e seus professores. Suas reflexões nos auxiliaram a pensar em caminhos para injetar outras formas de fazer a escola no dia a dia. Primeiro, explicita a necessidade de assumirmos que os conhecimentos necessários para viver mudaram muito, principalmente com o acesso facilitado à informação via televisão, rádio e internet. Os conhecimentos científicos não são mais somente divulgados na escola. Tal situação não faz o espaço escolar menos importante. Ao contrário, aos professores, cabe o ofício de ensinar os alunos a refletirem sobre o que leem e a organizar tantas informações, selecionando e se aprofundando naquelas que tenham algum significado para algo que se pretenda fazer (e, aqui, voltamos à importância que atribuímos ao trabalho escolar em torno de recortes investigativos).

Segundo, à educação escolar ainda cabe a tarefa de abrir as janelas para o diálogo com o outro. Frente aos computadores, ligamo-nos uns aos outros em proporções nunca antes imaginadas. Porém, o espaço virtual tem uma forma demasiadamente mais flexível. O espaço real de convivência com o outro não é tão maleável assim e é nesse mundo real que se constitui a responsabilidade coletiva. Não se pode compreender virtual e real como não existente e existente, mas, convenhamos, uma coisa é postar no *Facebook* todos os dias os seus descontentamentos e as suas críticas quanto à situação das escolas, à atuação dos professores e à aprendizagem dos alunos; outra é assumir a responsabilidade coletiva e fazer uma ação, ainda que seja no ambiente virtual.

Terceiro, faz-se necessário assumir de forma categórica que a escola é também um espaço de ensinar a convivência social. A frase tantas vezes ouvida nas andanças pelas escolas de que *a família educa e a escola ensina* só pode ser proferida por aqueles que pararam no tempo em que a seleção de quem “dava ou não dava para o estudo” era feita no âmbito privado e aos bancos escolares só chegavam àqueles indicados pelas famílias como aptos para tal. Com a democratização do ensino, todos têm o direi-

---

<sup>35</sup> SAVATER, Fernando. *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

to, e a família, o dever, de frequentar a escola. É fácil concluir que as práticas pedagógicas precisam ser alteradas frente a esse novo perfil de aluno.

Não nos foi fácil redigir este texto porque o relato de Vida é tão denso e nos colocou frente a muitos e complexos problemas. Entretanto, frente a nossa responsabilidade coletiva como pesquisadores do ensino de História, era necessário responder a essa aluna. Queremos dizer-lhe que os problemas são difíceis, mas há muitas possibilidades para se fazer da escola um lugar melhor. Como escreve Sacristán<sup>36</sup>, só poderíamos afirmar a nossa incapacidade de pensar e fazer uma escola diferente se tivéssemos atingido o “ponto final da história da criação humana e o ponto mais alto possível”<sup>37</sup>. O autor acredita não ser esse o caso e elabora outra tese para justificar o fato de as escolas continuarem da forma como estão: a perda na capacidade de imaginá-la de outra forma. Aliamo-nos a essa segunda possibilidade. Por isso, torna-se urgente investir na ousadia, na capacidade de imaginar outras formas de se fazer a escola e, para que isso se efetive, “basta olhar a história ou, simplesmente, olhar ao nosso redor”<sup>38</sup>. Assim como fomos capazes de inventar e manter essa escola que conhecemos hoje, seremos capazes de outras. Por você, Vida, e por todos os alunos que ainda esperam algo de nós.

*Artigo recebido em 01 de novembro de 2013.*

*Aprovado em 19 de dezembro de 2013.*

---

<sup>36</sup> SACRISTÁN, José Gimeno. *Op. Cit.* p. 212.

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> *Ibid.*