

## UMA ESCOLA, DIFERENTES PERSPECTIVAS

Marinês Andrea Kunz<sup>1</sup>

Daniel Conte<sup>2</sup>

Maria do Carmo Rosa Pereira<sup>3</sup>

**Resumo:** Este ensaio objetiva refletir sobre a escola, como Instituição, a partir do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), bem como identificar as relações de poder que permeiam o cotidiano do ambiente escolar. Para tanto, foram selecionados três recortes: o primeiro é analisado tendo por base os estudos de Miguel Arroyo (2012), em sua obra *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*; o segundo é ancorado nas reflexões de Maurice Tardif (2012), em capítulo intitulado “O trabalho docente, a pedagogia e o ensino”, e o terceiro tem como fio condutor os estudos de João Manuel de Castro Faria Salgado e de Tiago Bento Silva Ferreira (2012), no artigo “Educação para a paz: uma perspectiva dialógica”.

**Palavras-chave:** Escola. Educação. Relação de Poder.

## ONE SCHOOL, DIFFERENT PERSPECTIVES

**Abstract:** This essay intends to consider the school, as an Institution, from the documentary *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) – For the day to start in a happy way – standpoint, as well as to identify the power connections which interpose the everyday life in the school environment. For this purpose three sections were selected: the first one is analysed using as a basis the study of Miguel Arroyo in his piece of work *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* – “Other Subjects, Other Pedagogy”. The second one is anchored by the considerations of Maurice Tardif, in the chapter called the teaching work, the pedagogy and the teaching; and the third one has as its guideline the study of João Manuel de Castro Faria and of Tiago Bento Silva Ferreira, in the chapter “Education for the peace: a dialogical perspective”.

123

**Keywords:** School. Education. Power Connection.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português-Alemão pela UNISINOS (1994), mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS (1998) e doutora em Linguística e Letras pela PUC-RS (2004). Atualmente, é professora titular da Universidade Feevale, onde atua no Curso de Letras, bem como no Mestrado em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado de Indústria Criativa. Coordena o Mestrado Profissional em Letras.

<sup>2</sup> Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana (2008), Mestre em Literatura Comparada (2001) e Graduado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas (1998) pela UFRGS. Atualmente é professor permanente e pesquisador da Universidade Feevale no PPG em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado Profissional em Letras, orientando bolsistas de IC, CNPq e FAPERGS.

<sup>3</sup> Graduada em Letras (FACOS), professora da rede pública estadual e aluna do mestrado em Processos e Manifestações Culturais.

## INTRODUÇÃO

Pensar a escola requer, necessariamente, múltiplos olhares, posto que ela é permeada por sujeitos diversos, os quais carregam consigo seus saberes, suas vivências, suas crenças, suas ideologias.... Acrescente-se a isso o contexto no qual está inserida, visto que, possivelmente, a escola reproduz a estrutura social que a envolve.

Nesse sentido, este estudo objetiva entender como se desenvolvem as imbricadas relações de poder que, supostamente, perpassam o universo escolar; buscase, também, uma breve reflexão relativa ao objeto humano do trabalho docente - tendo como eixo norteador os estudos do educador Maurice Tardif (2012) -; bem como se pretende apreender a importância da adoção de medidas que visem à educação para a paz, a partir de reflexões de João Manuel de Castro Faria Salgado e de Tiago Bento Silva Ferreira (2012). É igualmente objetivo deste ensaio valorizar uma pedagogia de inclusão, cimentada em considerações do sociólogo Miguel Arroyo (2012). Em se tratando da delimitação do tema, optou-se por analisar três fragmentos distintos do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), dirigido e roteirizado pelo cineasta João Jardim.

124

Esse filme faz uma abordagem da relação dos adolescentes com a escola. Para tanto, são entrevistados jovens que relatam suas vivências escolares: em um segmento, estão alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Pernambuco. Em seus relatos, evidencia-se uma trajetória de violência que se estende à escola, em que fica sinalizado que, supostamente, a Instituição retroalimenta os conflitos existentes fora dela. Já, em outro nicho, estão adolescentes que frequentam uma escola particular de São Paulo — em suas falas, percebem-se outros valores, outras prioridades, outros anseios. Verifica-se, ainda, que, nessa abordagem sobre vivências escolares tão díspares, há um contraponto que possibilita ao espectador refletir sobre as questões que envolvem a escola e preencher as lacunas discursivas deixadas ao longo da narrativa.

Registra-se, também, que a linha mestra deste artigo é cimentada na hipótese de que a escola possa ser o microcosmo de uma sociedade, onde se legitimam as mesmas práticas e os mesmos valores existentes para além de seus muros.

Considera-se relevante sublinhar que esta abordagem justifica-se, uma vez que surge como ferramenta para se tentar entender as diversas violências que, supostamente, perpassam as relações sociais e que confluem para a Escola, bem como alerta para o caráter segregador que a Instituição ainda mantém.

### **Diferentes olhares sobre a escola**

Ter a escola como tema deste artigo possibilita que se perceba essa Instituição para além de uma visão anacrônica, posto que, independentemente do local onde está instalada, a escola é algo vivo, em movimento, pulsante e observá-la de diferentes ângulos, talvez, resulte no resgate do que ela tenha de melhor.

Diante disso, faz-se necessário considerar que a escola, como nos tem sido apresentada, está voltada a ensinar o conhecimento científico. E, sobre isso, o educador Rubem Alves (2001b) esclarece que todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente, o que é muito bom, haja vista que a ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Lembra que, sem a ciência, não se pode nem plantar nem cuidar do jardim (ALVES, 2001b).

Entretanto, Alves (2001b) adverte que há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar; não tem, portanto, poder de criar um povo, porque, segundo o educador, o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo e são os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo (ALVES, 2001b).

Poder-se-ia inferir que, possivelmente, esse descompasso entre a verdade e o sonho; entre o que a escola ensina e o que o estudante almeja aprender; entre o aluno que se tem e o aluno que se deseja ter; desencadeie a apatia, a (des)esperança e o (des)respeito que vêm atingindo a comunidade escolar — fato que é retratado por João Jardim no documentário “Pro Dia Nascer Feliz” (2006).

Refletir sobre a escola requer alguns cuidados para que não se incorra no erro de se fazer uma abordagem dicotômica, ou até mesmo maniqueísta, dos aspectos inerentes ao ambiente escolar. Com o intuito de refletir, brevemente, sobre as relações

de poder que permeiam esse ambiente, far-se-á uso das considerações do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992).

De acordo com o autor, é de fundamental importância a dimensão social na qual se constituem as relações entre os atores sociais e as estruturas de poder, que se reproduzem, ou reproduzem o próprio sistema objetivo de dominação, o qual é interiorizado como subjetividade. Nesse sentido, a sociedade deve ser apreendida como estratificação de poder. Acrescenta-se que, quando escreve sua obra *A reprodução* (1992), o autor define a escola como o espaço onde encontramos formas de serem legitimadas as desigualdades sociais presentes na estrutura mais ampla, na medida em que esta mesma escola deve ser entendida de acordo com as dimensões das classes sociais. É um espaço social que, segundo o autor, encontra-se relacionado à reprodução das relações de dominação presentes na sociedade.

Ainda nessa esteira, Bourdieu (1992) contesta a concepção de que a escola seria promotora de ascensão social e de liberdade para o indivíduo, visto que, em sua pesquisa sobre a escola francesa e sua estrutura, apreende que ela, em termos reais, não promovia a liberdade individual nem favorecia a ascensão social, posto que nela encontravam-se reproduzidas fundamentalmente as relações de classe. Assim, como espaço de reprodução, favoreceria a própria legitimação das desigualdades sociais. Pode-se inferir, a partir dessas reflexões, que a escola não é neutra, visto que, em seu microcosmo, passa a produzir e a reproduzir as mesmas relações de classes existentes fora dele.

126

Outro aspecto a se considerar, tendo como vetor o documentário do cineasta João Jardim, são os dois polos sociais presentes em “Pro dia nascer feliz” (2006). Se, por um lado, tem-se a visão da escola pública, com suas mazelas — que vão da falta de infraestrutura à apatia de professores e de alunos —; por outro, evidencia a escola privada, em que os alunos são pressionados, especialmente por seus pais, a alcançarem os melhores resultados, a corresponderem às expectativas daqueles que neles investem, que apostam em capital cultural.

Sob essa ótica, Bourdieu (2013) constata que

[...] pelo fato de que, de um lado, o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural, fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família (por exemplo, entre os alunos das

grandes escolas, constata-se uma correlação muito forte entre o êxito escolar e o capital cultural familiar [...]). (BOURDIEU, 2013, p. 312-313).

Bourdieu (2013) complementa que:

[...] O sistema de disposições em relação à escola é o produto da interiorização do valor que o mercado escolar (antecipando por suas sanções formalmente neutras as sanções do mercado simbólico ou econômico) confere aos produtos da educação familiar das diversas classes sociais (logo, de seu capital cultural) e do valor que, por suas sanções objetivas, os mercados econômico e simbólico conferem aos produtos da ação escolar segundo a classe social de que provêm. Nessas condições, o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo em que o dissimula e o legitima [...] (BOURDIEU, 2013, p. 310).

Bourdieu (2013) infere, ainda, que os indivíduos são apenas as vítimas menos perdoáveis pelo efeito ideológico que a escola produz ao desvincular as disposições a seu respeito (esperanças, aspirações, disposições ou vontade) de suas condições sociais de produção, além de não levar em conta que as condições objetivas — e no caso particular, as leis do mercado escolar — determinam as aspirações, delimitando o grau em que podem ser satisfeitas.

Faz-se necessário sublinhar, também, que, para o autor, esse é um dos mecanismos pelos quais o mercado escolar consegue impor às suas próprias vítimas o reconhecimento efetivo de suas sanções, conseguindo dissimular a verdade objetiva dos mecanismos e dos requisitos sociais que as determinam. Bastando-lhe apenas permitir a livre ação das leis da transmissão cultural, com vistas a assegurar a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural, o sistema de ensino se contenta em registrar a auto-eliminação imediata ou adiada (por exemplo, a composição de classes “especiais” para crianças das classes inferiores) ou favorecer a eliminação exclusivamente através de uma pedagogia de privação eficiente capaz de mascarar sob as operações patentes de seleção a ação dos mecanismos tendentes a assegurar, de forma quase automática (isto é, missão cultural), a exclusão de certas categorias de destinatários da mensagem pedagógica. Ao fazer tudo isso, o sistema de

ensino dissimula melhor e de maneira mais global do que qualquer outro mecanismo de legitimação (por exemplo, quais seriam os efeitos sociais de uma limitação arbitrária do público a partir de critérios étnicos ou sociais) o aspecto arbitrário da delimitação efetiva de seu público, podendo, assim, impor de modo bem mais sutil a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias (BOURDIEU, 2013).

Depreende-se, ainda, que, em se tratando de pedagogia, há uma verticalidade na relação entre professor/aluno: o primeiro, como detentor da verdade; o último, como mero receptor. Talvez, em busca de perpetuar essa hegemonia, a escola, muitas vezes, adote comportamentos coercitivos.

Sob essa perspectiva, o educador Maurice Tardif (2012) afirma que a coerção consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula e que esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar, a qual lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto e, ainda, pelos professores, que os improvisam em plena ação, como, segundo o educador, sinais pragmáticos reguladores da ação realizada no momento: olhar ameaçador, insulto, ironia, apontar com o dedo, etc.. Tardif (2012) alerta, ainda, para o fato de que essas práticas consistem, também, nos procedimentos adotados pelas instituições escolares para controlar as clientelas: exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência, etc..

128

Ainda sob essa ótica, questiona-se se haverá uma forma de se romper com esse paradigma, que estratifica e segrega; se podem ser adotadas outras pedagogias a fim de atenuar, mesmo que minimamente, essas marcas sociais; se é possível serem legitimadas práticas que retomem o caráter social da escola e seu papel como agente transformador, a fim de se buscar o desenvolvimento pleno e autônomo de seus alunos e o resgate de suas cidadanias.

### **Aprendizagem: que processo é esse?**

Quando se pensa a escola, pensa-se a Instituição - e não somente a sua estrutura física e espacial -, e, como Instituição, a escola é única, mesmo que se apresente nos mais variados contextos, nos mais variados lugares; mesmo que, ainda, adote as mais diversas práticas e ideologias.

Tendo em mente que a linha mestra de qualquer instituição de ensino é a aprendizagem, cabe aqui uma rápida reflexão sobre essa questão. Primeiramente, é necessário pontuar em que consiste a aprendizagem – em outras palavras: como se sabe que algo foi aprendido? Segundo artigo escrito pelo professor David Rodrigues (2014), a aprendizagem é uma transição de paradigmas sobre uma visão e conhecimento da realidade. Segundo ele, aprendemos quando começamos a olhar para uma realidade de uma forma diferente daquela que olhávamos antes.

Um segundo aspecto a ser considerado nessa questão é refletir sobre como se cria um ambiente propício para que a aprendizagem realmente se efetive; e sobre quais fatores são determinantes nesse processo.

A esse respeito, o educador pondera que não existe aprendizagem sem relação. E pontua que essa relação se dá entre o que sabíamos e o que temos de aprender. Esclarece, ainda, que nenhum professor consegue ensinar um aluno se não souber o que ele já sabe. Afirma que, acima de tudo, aprender é essa ponte entre o antes e o depois; todavia, alerta-nos para o fato de que a aprendizagem implica outras relações com o objeto do conhecimento. Esclarece, também, que ninguém consegue aprender se não estiver autenticamente interessado no objeto da aprendizagem e ressalta a importância de se incentivar, de se reforçar a motivação (RODRIGUES, 2014).

129

Para o educador Rubem Alves (2001a), os métodos clássicos de tortura escolar, como a palmatória e a vara já foram abolidos; mas questiona se poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente do que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender e que nenhuma relação parece ter com a suja vida.

Em se tratando de motivação, Alves (2001a) dá continuidade às suas inferências e pontua que os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. O educador ressalta que, em contrapartida, jamais se pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque, segundo ele, não há métodos para tal. Afirma, ainda, que a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e de sentimentos. Nesse sentido, Rubem Alves alerta para o fato de que a educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante (ALVES, 2001a).

Tais inferências dialogam com reflexões do professor David Rodrigues, para quem, teoricamente, todas as pessoas estão interessadas em aprender, mas, nesse sentido, faz um contraponto e questiona de que forma se pode fortalecer esse interesse em conhecimento, esse interesse em ter uma relação com o objeto da aprendizagem, principalmente, se o objeto da aprendizagem estiver distante das motivações do “aprendente” (RODRIGUES, 2014, p. 34).

Seguindo essa linha de raciocínio, ele considera que aprender implica, também, que se estabeleça uma relação de respeito, de incentivo, de descoberta e de camaradagem entre quem ensina e quem aprende. E, por último, o educador conclui suas elocuições afirmando que, para que a aprendizagem seja efetiva, são necessários três fatores: a relação entre o que se sabe com o que se quer aprender e com quem conosco coopera para aprender.

Permanecendo nessa esteira sobre aprendizagem, e, conseqüentemente, sobre avaliação, Rubem Alves (2001a) pontua que a avaliação tradicional prioriza as respostas certas e adverte que:

[...] claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em se ensinar ao aluno que é disso que a ciência, o saber, a vida são feitos. E, com isso, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos sejam avaliados também pela ousadia de seus voos [...] (ALVES, 2001, p. 30).

Vincadamente, a aprendizagem não se restringe a um processo inerente à escola, uma vez que não se aprende tão-somente por meio da educação formal – da qual a escola surge como legítima representante -, mas também pelas nossas vivências, pelas nossas interações, pela capacidade que temos de inferir, de relacionar, de dar sentido ao nonsense.

Apreende-se, ainda, que a escola deve buscar, dentro do possível, priorizar pedagogias que potencializem as trocas de saberes, que legitimem o Outro e a cultura que traz consigo; que, acima de tudo, aproxime professores e alunos em busca de uma relação que priorize a alteridade e o respeito. Sobre esse último, Maurice Tardif (2012) afirma que a autoridade do professor reside no “respeito” que ele é capaz de impor aos



seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal.

### **Análises de cenas do documentário**

Inicialmente, cabe explicar que foram estratificadas três cenas – as quais serão designadas de I, II, e III. É importante ressaltar, também, que o que motivou a escolha de cada uma delas foi a representação que fazem da escola como Instituição.

A cena I – que corresponde ao intervalo de 03:38 a 17:31 – é protagonizada por Valéria – uma adolescente que subverte as expectativas que se tem – mesmo que estereotipadas - do aluno nordestino e morador de uma das cidades mais pobres do país: Manari, Pernambuco. Essa adolescente ama literatura, é comprometida e objetiva ser professora, entretanto, as condições sociais lhe são adversas: durante as duas semanas de filmagem do documentário “Pro Dia Nascer Feliz” (2006), ela pôde ir à escola apenas três vezes, em decorrência da falta de transporte escolar – o que conota, possivelmente, que a escola, principalmente em se tratando de uma localidade pobre, não é o foco das prioridades dos governantes, uma vez que seus moradores são o que o sociólogo Miguel Arroyo (2012) denomina como Outros.

131

Nessa ótica, Arroyo (2012) afirma que, quando os sujeitos da ação educativa são Outros, as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar ou popular são obrigadas a ser outras. Infere, ainda, que no sistema escolar aumenta a consciência de que os educandos são Outros.

Por essa perspectiva, é possível apreender que o que o sociólogo sugere é que haja ações no sentido de se legitimar a heterogeneidade que perpassa o sistema escolar, uma vez que as práticas educativas – e aqui se inclui a escolha da pedagogia – ainda são voltadas para um todo, que se pretende uniforme, mas que, em contrapartida, muitos ainda permanecem à margem da educação, dita formal.

Em se tratando da cena II, ela é pautada na prática docente – ilustrada por meio da fala de duas educadoras de escolas públicas: as professoras Celsa e Suzana, (intervalos respectivos: 39:23 a 41:50 e 42:06 a 42:55).

A professora Suzana afirma:

Eu não acredito mais na escola nos moldes que ela existe, sabe! Eu acho que ela tinha que ser repensada porque a gente tá (sic) vivendo uma escola do século passado. Ela não cumpre mais a sua função. Hoje, lá fora, é muito mais interessante, tem muito mais informação. O professor não está preparado pra esse tipo de aluno [...].

Essas afirmações perpassam a questão do objeto humano do trabalho docente uma vez que, para o educador Maurice Tardif (2012), os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre o objeto. Declara, ainda, que o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. Alerta que as relações que os educadores estabelecem com o seu objeto de trabalho são relações humanas, relações individuais e sociais simultaneamente. Aqui se apreende a intertextualidade com as reflexões do professor português David Rodrigues (2014), em que ele aborda a importância da relação professor/aluno, pautada no respeito, no incentivo, na reciprocidade, para a efetivação da aprendizagem.

Nesse contexto, Tardif (2012) questiona quais características o aluno introduz no trabalho docente e quais os impactos sobre a pedagogia, uma vez que se trata, aqui, de uma relação sociointeracional. Nessa esteira, a professora Celsa pontua, no documentário, sobre o desencanto com a prática docente, com a falta de valorização dos professores e com a postura pouco respeitosa adotada por alguns de seus alunos.

A terceira cena a ser analisada – de 1.15:24 a 1.18:00 - aborda a questão da violência, que permeia toda a narrativa do documentário – em maior ou menor intensidade, seja travestida na forma de violência física, verbal ou sistêmica. Nesse recorte, há, novamente, a fala da professora Suzana, que retoma questões, como a apatia dos alunos que pertencem à escola na qual ela trabalha; ao mesmo tempo, ela faz um contraponto para justificar que a vida desses adolescentes é tão difícil, tão sem atrativos que, para eles, ir para a FEBEM – nomenclatura da época do documentário - , ou morrer tem o mesmo efeito - subjaz aqui a baixa autoestima desses alunos.

Ainda sob essa ótica, é mostrado o relato de uma adolescente pertencente à outra escola, cuja identificação é omitida, que relata ter esfaqueado uma colega devido a uma rixa entre as duas – identifica-se, nesse recorte, a banalização da violência e o pouco valor atribuído à vida, uma vez que a garota agredida morre e a agressora não demonstra qualquer arrependimento.

Em se tratando de violência na escola, faz-se conveniente abordar as reflexões acerca desse assunto, a partir das elocuções de João Manuel de Castro Faria Salgado e de Tiago Bento Silva Ferreira (2012), que se pautam em estudos nesse campo. Eles discutem que vários fatores contribuem para que a questão dos conflitos sociais mereça um olhar muito atento por parte de todos. Partem da premissa de que os meios de destruição de que dispomos hoje, bem como a intrincada rede de inter-relações sociais e políticas existentes, fazem com que as escaladas de conflito representem um perigo para toda a humanidade. Os problemas locais passam a ser, nesse contexto, globais.

Depreende-se que tais conflitos transitam por diversos segmentos sociais e têm na escola um ambiente, de certa forma, propício para que se efetivem, uma vez que, notoriamente, essas situações conflituosas advêm da intolerância, das relações equivocadas de alteridade e de respeito. A escola pouco tem feito, ou talvez aja de maneira inócua, para que esses problemas sejam minimizados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

133

Nesse ensaio, buscou-se aporte teórico para entender melhor a escola que temos hoje, que, comprovadamente, não difere muito das pertencentes há um tempo pretérito – tem-se aqui o depoimento da professora Suzana, no documentário *Pro Dia nascer Feliz* (2006), que ancora essa afirmação. Isso ocorre porque, em muitas dessas instituições, ainda se priorizam pedagogias estanques, permeadas pela coerção e pela não legitimação do Outro – supostamente como forma de manter a verticalidade e o empoderamento dos professores.

Em se tratando da linha mestra dessas reflexões, realmente a escola é o microcosmo da sociedade, conforme os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992), constantes em sua obra *A reprodução* (1992); assim como as micro histórias abordadas no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) e seus respectivos contextos.

E, como reflexão final, deseja-se considerar que um dos fatores que tem o poder de transformar a escola em um ambiente de trocas de saberes e de vivências é a adoção de uma pedagogia humanizada, que priorize a plenitude dos sujeitos e a legitimação de suas culturas – como as práticas de aprendizagem elencadas pelo professor David Rodrigues (2014).

Afirma-se, ainda, que se devem evitar medidas que segreguem, que delimitem quem habita *o lado de cá* e quem permanece *do lado de lá*.

É importante registrar, também, que esse estudo é apenas uma tentativa de analisar a escola, que se trata de um tema complexo, que possibilita múltiplos olhares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001a.  
\_\_\_\_\_. **Entre a ciência e a sapiência**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001b.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 49-60, 133-171, 201-227.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Zouk, 2007.  
\_\_\_\_\_. **A reprodução**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.  
\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2013.
- FARIA, João Manuel de Castro; FERREIRA, Tiago Bento Silva. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In: BRANCO, Angel Maria Cristina Uchoa de Abreu. Oliveira, Maria Cláudia Santos Lopes de. (organizadoras). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 51-65.
- Fundamentos da Educação**/ organizada pela Universidade Luterana do Brasil. Curitiba: Ibplex, 2009.
- JARDIM, João. **Pro Dia Nascer Feliz**. Tambellini Filmes e Fogo Azul Filmes, 2006.
- RODRIGUES, David. Eu Ensino. Tu aprendes?. **Presença Pedagógica**. Ano 19 – v.20/ n. 119 set./out., 2014, p. 33-34.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.