II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Eixo temático: 5. Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem na perspectiva da subjetividade

Aprendizagem, culturas e subjetividade: aspectos desafiadores no território escolar

Prof. Dr. Aluísio Wagner de Araújo Lopes
IMPARH/SEPOG/PMF
aluisiolopes@yahoo.com.br

Profa. Esp. Fabiana Maria Barbosa de Sousa
SME/PMF
fbmsousa09@gmail.com

Resumo

O presente estudo propõe-se a investigar, à luz das teorias educacionais contemporâneas, particularmente as que enfocam a inovação pedagógica, numa escola pública, as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola, do Programa Mais Educação, visando verificar se uma situação de construção de conhecimento é entendida como uma cultura emergente que se contrapõe a práticas pedagógicas tradicionais e que pode revelar-se como inovação pedagógica. O estudo contempla uma abordagem etnográfica, onde se descreve, analisa e interpreta-se os elementos compreendidos numa ordem particular de organização sociocultural em um dado contexto escolar. Participaram da pesquisa, alunos, professores e grupo gestor de uma escola pública. Como resultados, identificamos que um grupo de alunos participantes da oficina Rádio Escola que convivem no território escolar, construíram em um espaço formativo oficial, uma configuração de uma comunidade de prática mediante interações e mediações compreendidas em relações dialógicas inerentes a uma cultura situada, revelando práticas comunicacionais sociodiscursivas inovadoras que impulsionaram o desenvolvimento de contextos de aprendizagens significativas através da produção de sentidos subjetivos relacionados com processos de socialização. Desse modo, pode-se inferir que as atividades realizadas no interior da oficina Rádio Escola são reveladoras de novas configurações pedagógicas ancoradas em práticas socioculturais constituídas através de negociações de significados e sentidos sustentadas e legitimadas de forma autônoma e espontânea, rompendo com uma lógica tradicional de desvinculação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens, ensejando protagonismo juvenil no que concerne a construção de aprendizagem e de conhecimentos emergindo assim um processo de inovação pedagógica. Ser jovem e ser aluno é ao mesmo tempo uma mesclagem entre construções de subjetividades.

Palavras-chave: Práticas socioculturais; Aprendizagem; Subjetividade.

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Introdução

O ambiente escolar envolve diferentes subculturas que convivem no território educativo entre similaridades e tensões influenciando na transformação de alunos em novos sujeitos sociais. A relação entre cultura escolar e a cultura social dos alunos é caracterizada por um distanciamento, um desvincunlamento, uma desconexão, entre o que é posto como missão da escola (formação do aluno) e as perspectivas dos jovens enquanto seres emocionais. Aventamos esta conotação sob a perspectiva de entendimento que a cultura escolar é aqui caracterizada pelo conjunto de normas e regulamentos institucionais que orientam todo o trabalho pedagógico da escola e a cultura singular que o jovem traz consigo fruto de suas interações familiares e comunitárias ao longo de sua etapa de desenvolvimento anterior e concomitante ao convívio escolar.

O estudo tem como objetivo propor uma descrição densa (GEERTZ, 1978), sobre atitudes, valores, significados, comportamentos e contextos que uma comunidade escolar produz e que se configura como uma perspectiva de inovação pedagógica, em um espaço de educação pública, compreendido como uma ordem particular de organização sociocultural revestindo-se de um significado específico para este grupo e que representa uma cultura situada dentro do espaço mais amplo da cultura escolar padronizada. Observamos um grupo de alunos e as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola, do Programa Mais Educação.

Pretendeu-se com este estudo uma análise minuciosa de comportamentos, suas significações que em muitas situações parecem inconscientes para as pessoas participantes, que são decorrentes das interações sociais no dia a dia, contextualizando-as. Buscamos especificidades nos processos culturais, referenciando-as pelas subjetividades, distanciando-se de uma visão positivista e mantendo uma atitude rigorosa quanto à observação, descrição densa e criteriosa no relato do objeto pesquisado (ERICKSON, 1988).

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Procuramos neste estudo, como um caminho para compreender as culturas cotidianas da escola, entender como se dá o entrelaçamento entre a cultura da escola e o universo cultural dos jovens enquanto pertencentes da trama social escolar. As condições subjetivas relativas ao modo de ser do jovem, de como ele desenvolve suas expectativas de projetar-se ao mundo através do reconhecimento de si e do que representa para a sociedade permitindo-se compreender quem ele é historicamente, são elementos centrais que nos permitem interpretar um sujeito complexo visto pelo e desde o outro no plano das configurações sociais e culturais do cotidiano escolar. São singularidades que se projetam a partir das interações sociais e que se entrelaçam com as ações pedagógicas nomeadamente da cultura escolar.

Diz respeito entre o que a escola quer como formação social juvenil através do estabelecimento de uma matriz educativa e formativa direcionada ao sujeito aluno e o que o jovem significa diante de suas experiências de vida familiar e em comunidade, sua subjetividade. Percebemos que a escola cada vez mais apresenta dificuldades em administrar as relações entre o que o mundo juvenil (exterior à escola) traz como acervo sociocultural e o que ela propõe como formação do aluno enquanto missão institucional (mundo interior da escola). “A tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar” (DUBET, 1998, p.28).

Dubet (1998, p.29/30) acrescenta ainda que,

Do ponto de vista dos alunos, a construção da individualidade se realiza sobre um duplo registro. É preciso “crescer” no mundo escolar e naquele do adolescente. Alguns o conseguem com facilidade. Outros ao contrário, vivem apenas em um desses registros. Então sua experiência escolar se desfaz, ela não tem mais muito sentido se os professores não são capazes, por seu engajamento e seu talento, de construir as motivações, que, via de regra, não são oferecidos aos alunos.

Considerando a subjetividade como uma construção simbólica constituída de processos experienciais advindos das relações entre o aluno e o outro e estes com a instituição escola, acreditamos que ela se constitui um elemento importante na cultura escolar, pois o aluno constrói historicamente sua subjetividade através das interações socioculturais desenvolvendo

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

significados e sentidos subjetivos e reconfigurando-os cotidianamente. Porém, observamos que o jovem tanto pode acatar e reproduzir a ordem social vigente posta pela escola, como também, pode negá-la, impugná-la, rebelando-se. Em qualquer das situações, há uma violência simbólica que Carvalho (2010, p.22) retrata bem:

Há violência *na* escola e há a violência *da* escola. A primeira decorre fundamentalmente da transposição de comportamentos do exterior para o interior desta, nomeadamente a partir dos valores e das práticas que a família, os meios de comunicação e, de uma maneira geral, as atitudes correntes dos adultos em situações do cotidiano veiculam, desde a maneira como falam, aos gestos e à intolerância perante os outros. A segunda, a violência da escola, tem a ver com a própria organização desta em termos de espaços, de tempos e currículos, os quais, desde que não adquiram um sentido para as crianças e para os jovens, redundam na *violência simbólica* que Bourdieu (2003) caracterizou amplamente.

Enquanto instituição, a escola é um meio, um instrumento e também uma das sedes do poder político, económico e social. Ora, o poder recorre, por natureza, à violência como veículo de normalização, de autolegitimação e de autosustentação. Os normativos e os outros dispositivos organizacionais prolongam e estruturam, então, a coerência racional do sistema, socorrendo-se, com vista à sua aplicação e cumprimentos, dos meios julgados necessários, incluindo-se aqui as sanções explícitas e implícitas. Os castigos figuram entre as primeiras; o insucesso escolar entre as segundas.

Enquanto a escola reconhecer o aluno como sujeito que deve interiorizar e seguir uma ordem institucional e para tal, ela formata todo um trabalho pedagógico como um produto para este fim, tanto o aluno pode em uma postura passiva aceitar e reproduzir sem ao menos exercer uma criticidade, como também pode desenvolver o direito de reagir, de apresentar resistências diante do *modus operandi* escolar. Essa reação, a nosso ver, constitui minimamente um exercício de sua subjetividade. Essa realidade reforça as desigualdades sociais que são perpetradas no meio escolar como reprodução de um sistema mais complexo que desfavorece a integração entre os jovens e o desmoronamento da idealização de realizações pessoais.

Bourdieu (2003, p.53) nos alerta que,

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Uma questão muito importante em nosso trabalho se refere às culturas existentes no espaço escolar e particularmente onde se ambientam contextos de aprendizagem. Wenger (2010) nos instiga a refletir sobre a construção de identidades nas comunidades de prática. Para o autor, a identidade na prática se constitui entre o que somos (nossa experiência) e a nossa participação em comunidade, se desenvolvendo mutuamente caracterizando-se como um espiral de aprendizagem. Esse processo contínuo de construção de identidades percorre diferentes caminhos, sem previsibilidade e com dinâmica própria entre participantes intracomunidade e intercomunidades. Entendemos que determinadas características subjetivas emergem quando participamos de interações sociais demandando novas interpretações e, portanto, novos significados em determinados contextos de cultura.

Sobre construção de identidades, Wenger (2010, p.3) nos diz que:

The concept of identity is a central element of the theory, just as fundamental and essential as community of practice. It acts as a counterpart to the concept of community of practice. Without a central place for the concept of identity, the community would become “overdeterminant” of what learning is possible or what learning takes place. The focus on identity creates a tension between competence and experience. It adds a dimension of dynamism and unpredictability to the production of practice as each member struggles to find a place in the community. The focus on identity also adds a human dimension to the notion of practice. It is not just about techniques. When learning is becoming, when knowledge and knower are not separated, then the practice is also about enabling such becoming. Being able to interact with our manager is as much part of your practice as technical know-how. Gaining a competence entails becoming someone for whom the competence is a meaningful way of living in the world. It all happens together. The history of practice, the significance of what drives the community, the relationships that shape it, and the identities of members all provide resources for learning—for newcomers and oldtimers alike.

O território escolar constitui um sistema de culturas que congrega especificidades próprias. É na escola que as interações sociais se desenvolvem pela interdependência entre o individual e o social, entre o histórico e as culturas transformando experiências em

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

aprendizagens e produção de novos conhecimentos. É nesse contexto que as comunidades de prática se desenvolvem e as culturas existentes no espaço escolar potencializam troca de valores, crenças e signos sociais constitutivos de identidades e que são inerentes ao processo de aprendizagem historicamente situado.

Sousa (2015, p.173) nos esclarece que,

A identidade, nesta perspectiva, não é já um dado adquirido ou inato, mas é antes forjada na interação social do sujeito nas diversas situações onde se integra (na família, no emprego, no lazer, no desporto, na política, na escola, e demais contextos sociais), através do desempenho de diferentes papéis, muitas vezes conflitantes (posso ser um líder no trabalho, mas ao mesmo tempo um yes man no partido político, por exemplo), e no modo como esses papéis são negociados ou impostos, e, neste caso, aceites com ou sem resignação. E é neste aspeto particular da interação social na escola que a questão da construção da identidade pessoal e social do sujeito ganha para nós um especial relevo, em termos pedagógicos.

Observamos que a subjetividade dos alunos geralmente não é expressa diretamente visto que, o aluno vive uma tensão de simultaneamente fazer parte de um grupo social com comportamentos e estereótipos comuns, na ânsia de se fazer aceito, de sentir-se pertencente, e ao mesmo tempo de se portar com uma postura defensiva protegendo sua intimidade. Esta situação requer do aluno articulação de uma lógica de ações em tentativas para driblar esta realidade, no sentido de resguardar ambos os lados, e assim vai construindo com base em suas experiências de ver, ser e sentir o mundo, sua subjetividade.

Compreendendo a subjetividade na perspectiva histórico cultural, identificamos neste estudo, como o sentido subjetivo influi e se configura no processo de aprendizagem. A produção de sentidos dos alunos fruto das interações, através das práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola nos fez refletir sobre implicações de tais práticas com às categorias de configuração subjetiva (social e individual) e produção de sentidos proposta por González Rey (2006, 2004, 2003, 2002, 2000, 1997). Para o autor, o ambiente sociocultural onde o aluno está produzindo sentidos e significados, representa um sistema dinâmico que gera subjetividades e sentidos subjetivos que são determinantes para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com o autor:

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

O sujeito é portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes, que se fazem presentes no espaço social dentro do qual se situa em seu momento atual de relação e de ação. Este é um dos aspectos mais desafiantes do sujeito, assim como um dos aspectos que mais consequências provoca na organização das diferentes práticas sociais e profissionais (GONZÁLEZ REY 2005, p.236/237).

Percebemos que do entrelaçamento entre cultura escolar e o universo cultural dos jovens emergem pontos de tensão ou de tangenciamento que denotam condições subjetivas relativas ao desenvolvimento de saberes, dos sentidos e das experiências dos jovens no território escolar ancoradas em um projeto de formação do aluno cidadão patrocinado pela escola. Consideramos que por esse viés, há no plano educativo do nosso estudo, aprendizagens que geram subjetividades emergentes (cultura popular) e subjetividades produzidas pela instituição escolar (objetivos curriculares oficiais), caracterizando por vezes um estado de distanciamento, de desvinculação, de desconexão diante do que a escola concretamente propõe como sua missão como formadora do aluno cidadão e as perspectivas do aluno considerando a sua dimensão emocional e as experiências socioculturais em seu cotidiano.

Para Tacca & González Rey (2007, p.146),

Outra característica marcante da subjetividade é seu caráter histórico, que abrange a história das diferentes relações do sujeito nos contextos da vida cotidiana, que é essencialmente cultural, pois que é marcada pelos sistemas de valores e construções simbólicas atuais dos grupos de referência, o que a identifica como uma intrincada rede. Nessa rede, estão integrados elementos individualizados no trânsito de contínuas e mutáveis condições sociais, culturais e históricas.

Acreditamos que a subjetividade se constitui em uma categoria central da cultura escolar. O jovem por estar imerso em um espaço como a escola implica que é preciso reconhecer que ele vivencia processos sociais, históricos e culturais que o configuram e reconfiguram diante das interações com o outro e que vão ser referenciais para a construção de sua subjetividade através de sua produção simbólica na vida cotidiana. A escola através de sua cultura escolar impõe aos alunos a exercitar uma combinação de lógicas de ação que não se coadunam com o que eles acreditam ser útil para suas vidas. Restringe ou não permite ao jovem

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

se aproximar à sua maneira do mundo do conhecimento, de se projetar socialmente partindo do reconhecimento de sua historicidade. Ela colabora para ocultar o verdadeiro sentido de ser jovem, tratando-o somente como *aluno*, não permitindo a ele compreender-se como um ser historicamente situado, transformando-o em um “ser dócil, obediente e útil ao sistema vigente” (FOUCAULT, 2015, p.126).

Verificamos em nossas observações que a escola adota em grande parte como cultura da escola, um conjunto de normas, ações educacionais e práticas curriculares focadas em atividades de leitura e escrita direcionadas para os modelos de avaliações internas e externas comprometendo ao nosso ver o verdadeiro propósito que a escola deveria desenvolver: resgatar a função educativa em detrimento da função reprodutora, considerar as diferentes práticas culturais existentes na escola valorizando as interações sociais. Permitindo a cada aluno experimentar através de sua subjetividade, de seu contexto pessoal, a capacidade de desenvolver vias de atuação no mundo e alternativas de superação, construindo seus próprios entendimentos e suas reflexões sobre o conhecimento compartilhado no chão da escola, onde cada um possa criar estratégias de aprendizagem através da comunicação, colaboração e reciprocidade.

Quanto a esse respeito corroboramos com Tacca & González Rey (2007, p.141) quando relatam que,

O desafio da escola sempre será o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade. Se existe a necessidade de se objetivar um conteúdo originário da produção de conhecimento da humanidade a que todos devem ter acesso, em contrapartida, a escola não poderá e não deverá propor isso em modelos únicos. Ao se pensar a democratização do saber, foi formalizado um saber padrão para pessoas padronizadas, o que só poderia levar ao sucesso de poucos, ou seja, daqueles para os quais o padrão melhor se adapta. A escola então comete, possivelmente, entre outros, o que identificamos aqui como cinco equívocos: 1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Há um descompasso entre o mundo da escola e o mundo dos jovens. Nesse contexto é provável que aconteçam tensões e conflitos entre a integração dos jovens com os seus “iguais”, bem como na adequação dos mesmos às normas escolares. Temos a escola que define e hierarquiza as relações sociais e os jovens com suas tramas próprias de relações sociais em constante mutação com conflitos e negociações diante de variados contextos. Consideramos a escola como uma instituição construtora de subjetividades, como um espaço onde o aluno se relaciona com os demais e luta para expressar por meio de identidades e práticas socioculturais, um sentimento de ser reconhecido como uma pessoa dotada de emoções, anseios e perspectivas e que precisa ser valorizada como tal. Ser jovem e ser aluno é ao mesmo tempo uma mesclagem entre construções de subjetividades.

Em contextos onde se desenvolve um interacionismo pela ação da linguagem buscamos nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1994) na direção de um interacionismo sócio-discursivo, proposições que respaldam as atividades e ações de linguagem, pensamento e consciência como elementos constitutivos na construção de conhecimentos e subjetividades, através de processos interativos, colaborativos e cooperativos mediados por signos culturais tais como: linguagem, tecnologias, que pelo interacionismo vão se modificando e modificam a consciência dos alunos no âmbito das relações de aprendizagem. “A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação em compreensão” (VYGOTSKY, 2000, p. 11). A noção de mediação através da colaboração e cooperação é relacionada com os aspectos sociais da aprendizagem. Quando o aluno é estimulado em um ambiente contextualizado, cooperativo, interagindo com o professor e demais colegas, estabelece-se uma experiência de aprendizagem colaborativa que vai influenciar em seu desenvolvimento.

O autor contempla em seus estudos que uma aprendizagem com interação possibilita que o desenvolvimento evolua, pois na produção do conhecimento as interações sociais têm merecido destaque. É a aprendizagem influenciando o desenvolvimento. O aluno constrói conhecimentos em um ambiente estimulante, participa e compartilha com os demais, desenvolve maiores capacidades de compreensão de sua criticidade, expande suas habilidades

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

e estratégias desencadeando novos processos de aprendizagem que por sua vez ensinará novas competências através da interação e maior comunicação.

Corroboramos com Fino (2001, p.10), quando ele relata que:

Esta síntese pretende chamar a atenção para alguns aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores. Um desses aspectos é o que se refere à importância da interação, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenômenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo), medeia a interação entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento (Wertsch, 1993), sendo dessas interações que se formam os processos sociais e psicológicos humanos. Pretende, finalmente, reflectir sobre o postulado da zona de desenvolvimento proximal, considerado como espaço de interação entre o aprendiz e o tutor ou par mais apto, e sobre o modo como esse postulado esclarece, ou dá novo sentido e novo *élan*, à acção do professor e à importância da sua acção como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interação horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos.

Apesar de o aluno trazer como bagagem cultural todo um conhecimento experienciado na família e comunidade acreditamos que é na escola que as interações se intensificam, pois, pela constância dos encontros, os alunos se mostram mais susceptíveis a formarem grupos que coabitam no ambiente pedagógico que consideramos como um espaço legítimo para construção e partilhamento de conhecimentos. Para Vygotsky (1994) as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e cultural. Os significados e símbolos construídos de forma colaborativa são frutos de uma aprendizagem situada. São construções sócio históricas e culturais que não estão disponíveis em contextos de aprendizagem individualizada. O compartilhamento de conhecimentos e modelos mentais impulsiona a compreensão de mundo e de ser no mundo.

Considerações Finais

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

“O jovem não pode ser espectador de sua aprendizagem”

(FINO, 2001)

A presente investigação de natureza etnográfica nos permitiu observar e analisar uma ordem particular de organização sociocultural em um dado contexto escolar como modo de compreender as práticas pedagógicas enredadas por uma trama social na busca de um “fazer sentido”, diante dos significados do comportamento humano do grupo de pessoas envolvido no contexto objeto da pesquisa. Uma experiência rica ao exercitar relações interpretativas de todo um conjunto de significações, atitudes, formas de falar, palavras, canais de conversas, gestos, valores, expressões corporais, dinâmicas afetivas, como também na captação de elementos invisíveis e não conscientes que permearam nas relações sociais no contexto sociocultural observado. Esse exercício nos proporcionou a desvelar novos caminhos de entendimento da realidade escolar como fonte de transformação social.

Desse modo, nos detivemos a transitar nos espaços da escola e mais especificamente no interior da oficina Rádio Escola para conhecer e registrar uma infinidade de interações com narrativas, identidades e significados marcados por práticas culturais distintas que nos subsidiou na compreensão de como os participantes significaram as atividades pedagógicas da oficina. Foram necessários vários movimentos de aproximação e afastamento para apreender o ritmo próprio da escola, buscando especificidades nos processos culturais do contexto escolar e uma infinidade de significados que alimentam todo um território cultural com muitas linguagens e percepções intrínsecas às construções identitárias dos atores sociais participantes do estudo.

Esse estudo nos proporcionou uma vivência no interior de uma cultura, com um certo grau de implicação, em um dado contexto, dentro de uma escola, que nos foi possível descrever, discutir, analisar e compreender fenômenos e situações que provocaram em nós, indagações sobre como se configuram relações, práticas e experiências com suas particularidades e singularidades de um grupo de alunos. Debruçamo-nos em observar situações

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

e comportamentos para que pudéssemos interpretar e compreender as especificidades dos processos culturais da Oficina Rádio Escola, envolvendo questões como: os estilos e as preferências dos participantes; as ações desempenhadas pelo grupo; a maneira como se organizavam e como se identificavam no contexto. Verificamos que os alunos, pelas práticas, se percebiam como protagonistas, conscientes de que aquelas práticas tinham conexão com os seus mundos, que o processo de conduzi-las empoderava-os, gerando motivações e interesse em continuar a desenvolvê-las prazerosamente, repercutindo nos seus modos de ver, ser e estar no mundo. E foi com o olhar minucioso e atento para pequenos desenvolvimentos, quase invisíveis, que percebemos rupturas em relação aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, caracterizando um movimento de inovação pedagógica.

É nessa perspectiva que nosso estudo compreendeu que as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola constituíram como um processo comunicativo de caráter sócio-cultural que proporcionou ao grupo de alunos se relacionarem culturalmente com os conhecimentos, construindo representações de si mesmos e dos outros, aprendendo a reconhecer-se e a respeitar e considerar outros mundos através da integração de seus conhecimentos historicamente constituídos com outros saberes, explorando possibilidades e potencialidades através de atividades autênticas e significativas. Este cenário é um desafio para os sistemas públicos de ensino, porque permite um movimento catalizador de transgressão da cultura curricular, linearmente categorizada e transmitida aos jovens, podendo transformá-los de alunos a aprendizes.

Questão para discussão: Como compreender contextos de aprendizagens considerando aspectos da subjetividade e de produção de sentidos subjetivos de alunos de uma comunidade de prática em uma escola pública?

Referências

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

CARVALHO, D. C. Da violência como anátema a educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades. In: HENNING, L. M. P; ABBUD, M. L. P. (orgs.). Violência, indisciplina e educação. [on line]. Londrina: EDUEL, 2010.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, v.3, p.27-33. 1998.

ERICKSON, F. Ethnographic description. In U. Ammon, N. Dittmar, and K. Mathier (Eds.) An international handbook of the science of language and society. Vol. 2 pp 1081-1095. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1988.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol.14, n.2. pp. 271-291. 2001.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONZÁLEZ REY, F. L. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SOUSA, J. M. O currículo e a identidade cultural. In: MORGADO, J. C; MOREIRA, A. F; PACHECO, J. A. (Ed.). Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. Vol. 1. P.171-178. Santo Tirso: De Facto Editores. 2015.

TACCA, M. C. V. R; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Psicologia Ciência e Profissão. v. 28, n. 01, mar., 2008, p.138-161.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). Social learning systems and communities of practices (179- 198). London: Springer, 2010.