

PERSPECTIVAS PARA PROPORCIONAR A MUDANÇA EDUCACIONAL: UM ENSAIO REFLEXIVO

PERSPECTIVES TO PROVIDE EDUCATIONAL CHANGE: A REFLECTIVE ESSAY

Luísa Euzébio Guedes de Freitas 1

Resumo: Este artigo argumenta sobre o papel central que a instituição escolar ocupa na aprendizagem das crianças e adolescentes, destacando a função socializadora de perpetuação dos saberes que é atribuída a escola na sociedade contemporânea. Para compreender criticamente a função escolar, é analisado através de um ensaio, sobre a constituição histórica desta instituição, como fruto de uma organização econômica, política e cultural. Argumenta-se que os saberes eleitos para serem perpetuados na escola, participam de uma ideologia dominante, que corrobora com a perpetuação da organização de uma sociedade desigual. Defende-se, então, que para quebrar com esta lógica opressora, a escola deve reconhecer a alteridade e constituir a sua prática a partir dos diversidade de sujeitos que a atravessa. O artigo trata, ainda, sobre a organização social brasileira e sobre os conflitos que a atravessam, sobre a democratização da educação escolar através da LDB e sobre a necessidade de práticas plurais para alcançar uma educação verdadeiramente democrática, uma educação que se responsabiliza com a descolonização. Fazendo referência à práticas educacionais que contam com a participação da comunidade para promover inovações escolares e apostando na construção de um sistema de aprendizagem colaborativo, que funcione como estratégia política para impulsionar a mudança educacional e social.

Palavras-chave: Escola. Sociedade. Comunidade de Aprendizagem. Transformação.

Abstract: This essay argues about the central role that the school institution occupies in children and adolescents learning, highlighting the function of school to perpetuate the knowledge in contemporary society. Through a theoretical reflection, the text analyzes, the historical constitution of school, considering the influence of the economic, political and cultural organization. Considering this statement, the knowledge that is chosen and perpetuated by school between generations, comes from a dominant ideology, which corroborates with the perpetuation of an unequal society. Therefore, in order to break with an oppressive and excluding logic, the school needs to recognize otherness, constituting its learning practices from the multiple people who attend to school. To compose this discussion, this article discourses about the role of school in contemporary society, the brazilian social organization and the conflicts that crosses school, the democratization of school education through the LDB and the necessity for plural practices to achieve an education that is truly democratic, an education that takes responsibility for decolonization. Furthermore, the article references educational practices that rely on community participation to promote school innovations and defends the construction of a collaborative learning system, which functions as a political strategy to drive educational and social change.

Keywords: School. Society. Learning Community. Transformation.

1 Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Doutoranda em Estado e Sociedade (UFSB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4686098141370207>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7817-3030>. E-mail: luisa-euzebio@hotmail.com

Introdução: contextualizando a discussão

Este artigo se caracteriza como um ensaio, pois parte de uma reflexão teórica, recorte de um pesquisa de doutorado que discute sobre possibilidades de novas construções sociais do fazer educativo. Com um olhar crítico para a escola enquanto lugar que possui a função de perpetuação de saberes dominantes e hegemônicos, a pesquisa defende a necessidade de transformação da instituição escolar. O trabalho científico da pesquisa é pautado na realidade concreta, tendo como campo empírico, um coletivo de famílias que se organiza com o propósito de construir uma educação pautada nos valores da sua comunidade, reconhecendo-se através do conceito de comunidade de aprendizagem.

Para pesquisar tal questão, são utilizadas referências bibliográficas que problematizam a escola, reconhecendo a herança histórica e social que carrega, como fruto da colonialidade e de uma determinada organização econômica, política e cultural. Essa análise teórica contribui para reconhecer a não neutralidade da função escolar em nossa sociedade e tem como desdobramento a escrita deste ensaio.

A pesquisa da qual esta discussão tem a sua origem, considera, portanto, a educação nos contextos formais, da escola básica, regular e institucionalizada e a educação nos contextos não formais, neste caso representada pelo coletivo de educação organizado pelas famílias. Com a intenção de destacar os diálogos possíveis entre a educação escolar institucionalizada e a educação que se organiza através da comunidade, na tentativa de abrir brechas que promovam a transformação da escola e impulsionem mudanças educacionais no território.

De forma que, acredita-se na potência das aprendizagens e vivências que acontecem para além da escolarização, mas também se compreende a importância de garantir o direito de todos à educação através da escola. O argumento levantado pela pesquisa, portanto, é sobre a importância de criar pontes entre a educação formal e a educação não formal, propondo a construção de um sistema colaborativo entre instituições e comunidade, com o potencial de transformar o território educativo no qual se encontram.

A nova construção social do fazer educativo a qual a pesquisa se refere, portanto, é uma organização educativa que se preocupa em alcançar mudanças nas instituições escolares de forma a criar práticas educativas que contemplem a participação da comunidade, refletindo a pluralidade dos sujeitos através de construções dialógicas e democráticas.

A respeito do conceito de comunidades de aprendizagem, a pesquisa compartilha da compreensão de Esteves (2020), ao destacar este modelo educacional como estratégia de resistências às práticas educacionais hegemônicas. A autora defende que o direito humano à educação é distinto do direito à escolarização, pois a educação está para além da matrícula nas instituições escolares. Para falar de educação como direito humano, ela continua, é preciso contemplar a possibilidade de transformar a realidade das pessoas que estão na escola junto com a escola, ou mesmo, em transformar os diversos desafios que interferem na garantia de uma educação que garanta a aprendizagem de todos.

Dito isso, Esteves (2020) defende que a aspiração em uniformizar a educação não pode se sobrepor aos contextos sócio políticos que influenciam como os direitos são implementados na prática. Para efetivar o direito a educação é preciso abrir espaço para abordagens que se constituem de baixo para cima, do micro para o macro. Para alcançar possibilidades emancipatórias no campo educacional, portanto, são necessárias estratégias que transformem uma efetiva participação democrática da comunidade na construção das práticas educativas e uma mudança, como consequência desta participação, da regulamentação que constitui o sistema educacional escolar. Ou seja, a relação entre a comunidade, na qual estão os sujeitos que participam e são afetados pelos processos educacionais, e as legislações que regulamentam o ensino nacional básico nas escolas, que organizam a educação escolar.

Dessa forma, a pesquisa aponta como estratégia para transformar as práticas educacionais hegemônicas: as relações criadas entre a educação escolar e o trabalho educacional que parte da comunidade. Defendendo que pensar a educação como um processo emancipatório é reivindicar uma nova estrutura para a aprendizagem baseada na comunidade, desenvolvendo propostas ascendentes, através dos agentes locais, ou seja, das pessoas que participam da comunidade e

identificam os desafios educacionais naquele local.

Para investigar tal questão, a pesquisa delimita o objetivo geral de: compreender como os movimentos do coletivo de famílias, na construção de uma comunidade de aprendizagem vinculada a um sistema de aprendizagem colaborativo, podem impulsionar uma mudança educacional no território. Delineiam-se, ainda, os seguintes objetivos específicos: contar a história do coletivo de famílias estudado; compreender e detalhar sobre a práxis de uma comunidade de aprendizagem; destacar as brechas que a ação do coletivo estudado abre para transformar a educação escolar; mapear uma rede entre os projetos de educação não formal e instituições escolares da região, em função de alcançar a construção de um sistema de aprendizagem colaborativo.

Para alcançar tais objetivos, optou-se por conduzir a pesquisa através do método da cartografia, por meio de uma pesquisa-intervenção, com o propósito de fazer da construção de conhecimento através da pesquisa científica, um processo de construção coletiva. Dessa forma, o método tem como proposta contar com a participação ativa dos participantes do coletivo de famílias para a alcançar respostas que correspondem aos objetivos levantados pela pesquisa.

Como destacam Kastrup e Passos (2013) a cartografia busca traçar um plano comum. Compreendendo comum como um conceito político que se enraíza na experiência daquilo que é vivido como pertencimento por um coletivo. Nesta pesquisa, o plano comum delineado é: mapear a rede entre os coletivos e instituições, que já se delineia na região, em função de alcançar a construção de um sistema de aprendizagem colaborativo. Respondendo ao quarto objetivo específico da pesquisa, de forma a permitir o estreitamento destes vínculos como estratégia política para o fortalecimento e efetivação de mudanças educacionais no território.

A reflexão deste ensaio, no entanto, traz ênfase para a discussão teórica a respeito dessa questão de pesquisa. Dedicando-se, neste momento inicial, a elucidar alguns conceitos teóricos que a fundamentam, os objetivos demitidos e a metodologia escolhida, de forma a contribuir na contextualização da discussão que será esmiuçada a seguir.

Portanto, o presente artigo se dedicará em refletir e problematizar sobre questões referentes a construção histórica da escola na sociedade moderna e sobre a função social atribuída a ela. Assim como, sobre as contradições que atravessam a sociedade contemporânea, os conflitos que se inscrevem nas relações entre dominados e dominantes e sobre a participação destes conflitos dentro da instituição escolar, uma vez que, esta é atravessada pelas questões da sociedade e dos sujeitos que dela participam. Discute-se, ainda, sobre a regulamentação da educação escolar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e sobre a necessidade de trabalhar os conflitos da sociedade de maneira dialógica dentro da escola, visibilizando tais questões sociais, para permitir a participação dos sujeitos e de suas histórias de vida. Dando pistas, por fim, para caminhos que possibilitam escolas mais democráticas, plurais, que corroborem com práticas contra-hegemônicas e descoloniais, através de sistemas de aprendizagem colaborativos.

Problematizado a construção histórica e a função social da escola: afinal, poderia a escola ser decolonial?

A sociedade moderna tem a escola como instituição central da aprendizagem de crianças e adolescentes. Ainda pequenos passamos a frequentar este lugar, que nos proporciona alguns de nossos primeiros encontros com pessoas de fora do nosso núcleo familiar. Através das trocas com outras crianças em idade escolar, temos a possibilidade de desenvolver habilidades sociais e conviver com a diversidade. Enquanto na relação que se constitui entre professor e aluno, tradicionalmente, está incumbida a tarefa de apresentar os conteúdos do conhecimento formal, ditos essenciais na formação e aprendizagem das crianças e adolescentes. É neste movimento de expansão do mundo, que a criança se relaciona e aprende, ou melhor, aprende ao se relacionar.

A sociedade contemporânea, democrática, regida pelo Estado e pela constituição, sob a lógica de um desenvolvimento que distancia o homem do estado de natureza tem na escola a função socializadora de perpetuação dos saberes. A escola, enquanto instituição social, é fruto da

organização econômica, política e cultural que dá continuidade à organização social. Destacar a função socializadora que constitui a aprendizagem escolar, assim como, a construção histórica e social desta instituição, é afirmar que a sua organização não se faz de maneira neutra. Por isso, ao falar sobre a educação escolar precisamos analisar criticamente a função desta instituição em nossa sociedade.

Alvarez-Uria e Varela (1992) refletem sobre a construção da escola primária, lugar privilegiado para a socialização, por ser de passagem obrigatória para as crianças burguesas, destacando o caráter social em oposição a perspectiva natural que comumente é atribuída a escola. Segundo os autores, a educação escolar tem sua origem na história recente quando refletimos sobre a humanidade, cumprindo um papel essencial para falsear a naturalização da sociedade de classes. De forma que, é a partir da instituição escolar que se passa a moldar a infância através de uma política de controle, com o intuito de criar bases que instituem uma nova configuração social. Em função de interesses estatais, formula-se uma instituição que assume a educação de todas as crianças e adolescentes, através de métodos e técnicas que objetivam a transmissão de saberes para modelar as características do sujeito a partir de um conceito individualista, compactuando com o “longo processo de destruição e desvalorização intensiva de formas de vida diferentes e relativamente autônomas com relação ao poder político” (Alvarez-Uria; Varela, 1992, p. 83).

Dessa forma, a escola se constitui para servir como reprodutora dos interesses e saberes das classes econômicas dominantes, produzindo através da relação desigual entre professor e aluno a distinção entre os saberes valorizados e os saberes desqualificados, de forma a moldar os sujeitos para assumir as funções da sociedade industrial que se forma.

Miranda (2012), traz uma importante reflexão, no que se refere a compreensão da escola como instituição que tem o propósito ideológico de adaptar o indivíduo à sociedade. Destacando que ao assumir essa função, a escola atende a lógica perversa de culpabilizar os indivíduos que se mostram “inadaptados”. Frente a função socializadora, aqueles que não respondem da maneira como deveriam, dentro do que lhes é exigido pela escola, passam a ser marginalizados. Como os conhecimentos transferidos na relação estabelecida entre professor e aluno, fazem parte da ideologia elegida pela cultura dominante, a escola passa a atuar “como um instrumento de dominação, funcionando como reprodutora das classes sociais, através dos processos de seleção e exclusão dos mais pobres e, ao mesmo tempo, da dissimulação desses processos” (Miranda, 2012, p.132).

Entretanto, a mesma instituição que pode atuar de forma a manter a desigualdade e dominação, também pode abrir espaço para a superação deste conflito. Visto que, ao reproduzir elementos da sociedade na escola, o confronto entre dominantes e dominados se expressa na realidade escolar. Sendo possível a movimentação desta realidade social, quando a escola, por ventura, venha a atender aos interesses da classe dominada. Dessa forma, fazer da escola lugar de emancipação, de modo a se transformar para atender as necessidades de todas as pessoas que estão na escola, é disputar um aparato ideológico, assumindo o compromisso ético e político na luta contra a perpetuação das desigualdades.

A relação conflituosa entre as classes na sociedade contemporânea

Souza (2017), critica a herança da teoria marxista, que limita a discussão entre dominantes e dominados às classes econômicas. Uma vez que, como defende o autor, a sociedade brasileira tem na escravidão o seu berço, os seus efeitos são centrais para compreender as contradições e conflitos que perpetuam a luta de interesses em nossa sociedade contemporânea. Ao analisar as classes sociais brasileiras, o autor cunha o termo “ralé brasileira”, classe que enuncia as consequências do abandono dos ex-escravos: indivíduos “inadaptados a competição social”, pessoas que foram invisibilizadas com a destruição progressiva de sua humanidade e posterior abandono de suas necessidades por aqueles que detinham o poder. Tal descaso, configura, ainda hoje, boa parte da herança histórica que vivenciamos em relação a “hierarquia social” brasileira. Denunciando elementos sociais, políticos e econômicos que configuram a nossa sociedade. No entanto, anuncia Souza (2017):

“lidamos com dinâmicas sociais que constroem padrões de comportamento concreto passíveis de mudança e aprendizado. O aprendizado aqui é a consideração paulatina da existência de necessidades do outro, ainda que este seja hierarquicamente um “inferior social” [...] de levar em consideração e perceber em alguma medida a alteridade.” (p.48).

É assim que, refletindo sobre a função da escola de adaptar os indivíduos para a sociedade, pontuo que romper o curso de culpabilização do indivíduo “inadequado” é fazer da educação escolar instrumento de transformação social. Portanto, a escola pode corroborar com o desmonte das estruturas opressoras da sociedade, na medida em que, reconfigura a sua prática e a sua função, ao permitir considerar e perceber as alteridades dos sujeitos. De forma que, não nos preocupemos em adequar o indivíduo a escola, mas passemos a adequar as escolas às necessidades dos sujeitos que dela participam. Para que a escola rompa, por fim, com a característica de reprodutora de classes e passe a ser potência de transformação social.

Paulo Freire (2013) já defendia que a qualidade política da prática educativa se deve ao fato de demandar a existência de sujeitos. De modo que, para cumprir a missão de transformação social, a educação exige dedicação em olhar para as necessidade das pessoas que estão nas escolas. Perceber o fazer escolar como atividade essencialmente humana é proporcionar uma práxis democrática, na medida em que, consideram-se os sujeitos que fazem a prática educativa. A diversidade é, portanto, colocada em evidência, valorizando os saberes que acompanham suas histórias de vida, suas condições sociais, econômicas e culturais. Desfazendo-se dos saberes elegidos pela ideologia dominante e valorizando a pluralidade que é característica desta instituição, uma vez que é passagem obrigatória para todas as crianças e adolescentes.

Para melhor entendermos os conflitos entre dominados e dominantes, vale recorrer a Mouffe (2015), que discorre sobre elementos importantes da ação política. A autora afirma que a vida democrática se dá através da disputa, destacando a diferenciação entre os termos “político” e “política”: o político, ou o democrático, se constitui de modo indissociável em relação ao conflito; enquanto a política é “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (Mouffe, 2015, p. 8).

Ainda sobre os conflitos que constituem o político, ou a vida democrática, Mouffe (2015) afirma existir uma diferenciação entre a maneira como esses conflitos participam da democracia: na democracia antagonística a relação entre nós/eles (nós e eles se referem as identidades coletivas que estabelecem o conflito) é tida como inimizade, levando a necessidade de aniquilação do outro; enquanto na democracia agonística, a relação entre nós/eles é compreendida como adversarial, permitindo a existência do conflito, na medida em que reconhece a pluralidade.

Portanto, ao compreender que a democracia não elimina o conflito, ao contrário, depende dele. É possível enunciar que toda ordem do político se baseia em alguma forma de exclusão. Sendo assim, existe uma ordem hegemônica, àquela que é determinada pelo grupo que detém o poder. E as instituições sociais atuam como manifestações que articulam e efetivam a perpetuação da ordem hegemônica dominante através da política. Entretanto, a relação conflituosa entre nós/eles, constitutiva do político, admite a existência de uma ordem contra hegemônica. Assim, as práticas que se proponham a desconstruir e desafiar a ordem hegemônica existente podem se manifestar nas instituições sociais, na medida em que, estas permitam a expressão da forma adversarial de uma sociedade democrática plural.

A democracia exige a existência do exercício da política, na qual vozes discordantes possam se manifestar através de instituições democráticas. E uma democracia, que se faça de maneira radical, precisa desafiar as relações de poder vigentes, exigindo a transformação das estruturas de poder existentes para a construção de uma nova hegemonia.

Sendo assim, a superação da estrutura dominante que existe atualmente, não é uma sociedade do dissenso, mas a construção de uma nova hegemonia, que venha inverter a hierarquia social atual. Seria necessário, portanto, segundo a reflexão proposta por Souza (2017) a respeito das classes sociais brasileiras, mudar o paradigma que admite a manutenção de uma parte da

população em estado de negligência e esquecimento (“a ralé brasileira”), perpetuando a hegemonia dominante que ainda repete os valores herdados pela escravidão.

É, então, que entra a importância do Estado e a garantia de direitos para todos os cidadãos. Pois, na medida em que estes indivíduos têm a oportunidade de participar das instituições sociais, fazendo com que vozes dissidentes sejam escutadas, se faz possível a superação da atual ordem hegemônica. Uma vez que, é dever do Estado oportunizar as condições para os cidadãos se organizarem democraticamente, possibilitando o funcionamento dos serviços públicos de acordo com a expressão da pluralidade social.

A escola brasileira e a sociedade moderna

Pensando a escola e o direito a educação, portanto, aponto para a importante conquista da sociedade moderna no que diz respeito à democratização da educação. A lei brasileira afirma que todas as crianças e adolescentes entre as idades de quatro aos 17 anos precisam estar matriculadas em uma instituição escolar. A partir de 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) um novo código normativo passou a auxiliar na construção política e pedagógica da educação brasileira. Com o objetivo de garantir o direito de educação a todas as crianças, regulamentou-se o acesso e a permanência da criança na escola, a organização da educação nacional, os níveis e modalidades de educação e ensino, as questões referentes a educação inclusiva, a atuação dos profissionais de educação, a qualidade do processo de ensino, dentre outras temáticas extremamente importantes.

Para pensar a escola que regulamenta o acesso de todos os cidadãos brasileiros, recorro as questões levantadas por Libâneo (2012), no intuito de refletir sobre a falsa igualdade que está inscrita perante os códigos da lei. A escola brasileira se institui diante de uma dualidade perversa entre as escolas públicas e privadas, considerando a profunda desigualdade a que estas realidades estão submetidas, segundo o autor, enquanto a escola privada se constitui com o foco no aprendizado e na aquisição de conteúdo, a escola pública prioriza o acolhimento social, de maneira assistencialista.

Compreender o atual sistema de ensino básico de nosso país é, ainda, falar sobre os altos índices de adoecimento psíquico e físico dos professores e alunos, da violência vivida nas salas de aula e nas comunidade ao entorno do prédio escolar, de crianças que tem na merenda escolar a sua principal refeição, da falta de recursos e materiais didáticos nas instituições, do abismo discrepante vivido entre as escolas públicas e particulares. Em um país extremamente desigual as dificuldades do sistema público de ensino são diversas e alarmantes, por outro lado, nas classes abastadas as crianças e adolescentes são submetidas a realidade competitiva e degradante da lógica do capital, frente ao objetivo de passar nas provas de vestibular e entrar no mercado de trabalho. É plausível afirmar, portanto, que em nenhuma destas lógicas educacionais, investe-se na proposta de uma instituição escolar que objetive a manifestação da pluralidade democrática e a superação da lógica hegemônica dominante. Pois, enquanto, nas escolas públicas é perpetuado o sistema de exclusão que mantém as classes sociais empobrecidas, à margem do sistema, ocupando o lugar de indivíduos inadaptados; nas escolas particulares, repete-se a reprodução do sistema hegemônico, fazendo a elite permanecer como detentora do poder.

A práxis da tarefa pedagógica em escolas que se dispõem a garantir a aprendizagem de todos, cumprindo a missão ética do direito a educação, e possibilitando o exercício da política, precisa estar aberta à mudança. Desfazendo-se de saberes meramente normativos, que acompanham as atitudes pragmáticas e as relações hierárquicas comumente atribuídas às organizações escolares, para dar espaço ao caráter essencial da educação: o caráter humano.

Manifestar a pluralidade: caminhos para uma escola decolonial

Reduzir o ato educativo escolar a instrução de conteúdos através de uma única forma e organização é naturalizar uma construção social que é invenção histórica e, por isso, inerente a

mudança, a mutabilidade. Mas é também impossibilitar a relação agonística de uma sociedade democrática plural. É preciso que o sistema educativo atenda às necessidades das pessoas, não do capital ou da lógica mercantil, para ser capaz de superar as contradições e problemáticas da sociedade, permitindo a construção de propostas contra hegemônicas. Para além de garantir o direito a educação para todos, devemos lutar pela possibilidade de organizações plurais do ato educativo, garantindo práticas pedagógicas que atendam às necessidades das pessoas que participam da comunidade escolar, garantindo uma educação política e possibilitando o exercício da democracia através do reconhecimento da alteridade.

No que diz respeito a organização da prática educativa em instituições escolares e sua repercussão na reprodução das classes sociais, vale remeter ao conceito de colonialidade, para vislumbrar possibilidades de mudanças radicais e estruturais da sociedade. Sodré (2012) nos auxilia na aproxima o entre as perspectivas de uma reinven o da educa o e a compreensão da realidade tendo em vista a colonialidade. Para o autor esta aproxima o não deve ter o intuito apenas filosófico, mas deve possibilitar a interpreta o de uma realidade que privilegie a diversidade e o pluralismo das singularidades históricas.

Chama-se de colonialidade “a domina o cultural, que nega igualdade ao diferente” (Sodré, 2012, p.42). Enquanto no colonialismo clássico a força bélica submetia as col nias a explora o territorial, econ mica e política, atualmente os lastros deste passado histórico se perpetuam através da domina o cultural (ou ainda, do conflito de classes entre dominantes e dominados, no qual as sociedades contemporâneas se constituem). O termo descolonial ou decolonial aparece, portanto, entre autores que denunciam que o fim do período colonial, não significa o fim do colonialismo. Pois as repercussões deste acontecimento histórico reproduzem identidades, rela es, saberes e estruturas políticas que se alastram até o presente.   a esta persistência da cultura colonial que damos o nome de colonialidade.

O termo decolonial tem o propósito de firmar uma epistemologia crítica às concep es dominantes de modernidade, desmascarando as diversas situa es de opressão da sociedade contemporânea que são definidas historicamente na rela o com questões de g nero, sexualidade e raça. Apontado que para a manuten o da ideologia dominante, as características identitárias da classe dominante são postas como essenciais, deslegitimando a possibilidade de ser diferente. Como afirma Mignolo (2008) ao apresentar o conceito de política de identidade:

ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas. No entanto, a política identitária dominante não se manifesta como tal, mas através de conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, Cristianismo, liberalismo, Marxismo e assim por diante. (p.289).

Segundo o autor, para desapropriar tal discurso opressor,   necessário, portanto, uma política em identidade, ao invés de uma política de identidade. Que implicaria em um pensamento decolonial, ou seja, que não tome como base os projetos colonizadores que constituem a sociedade contemporânea. Desfazer-se da política imperial de identidades, implica a desvincula o com os fundamentos dos conceitos ocidentais, que se acumulam no conhecimento que   valorizado pelo mundo moderno. Deste modo, propor uma política em identidade significa também aprender a desaprender.

A elabora o intelectual do conhecimento que   reconhecido e valorizado, faz parte de um processo que mistifica a constitui o da modernidade, na tentativa de ocultar a colonialidade. O mundo moderno, ou a sociedade contemporânea, sobre a prerrogativa de produ o de desenvolvimento, produz uma perspectiva de conhecimento e modo de produ o deste conhecimento, condizente com a reprodu o do caráter colonial/moderno, capitalista e eurocentrado da sociedades contemporâneas (Ballestrin, 2013).

Pensando a rela o do conhecimento, na institui o central a qual   designada a fun o de transmissão do conhecimento acumulado e valorizado pela sociedade contemporânea. Nos

deparamos, novamente, com a reflexão a respeito da função escolar. Neste sentido, se apresenta um impasse entre os interesses sociais que organizam a prática educativa da escola, que por consequência, reproduz a desigualdade e o pensamento colonial; e a possibilidade de transformação inerente a esta instituição, por conseguir abraçar a pluralidade de sujeitos que participam deste tecido social. Deste modo, mesmo que se organize sob a perspectiva da identidade de política, existem brechas na escola para desenvolver práticas que correspondam ao fortalecimento de uma identidade em política, a partir de uma nova epistemologia, possibilitando a constituição de subjetividades decoloniais.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019) afirmam que a escolarização em massa surge na sociedade moderna e ocupa no imaginário social a função de difundir os conhecimentos acumulados, de forma a dar continuidade e desenvolver a sociedade. Os saberes compreendidos como fundamentais ao desenvolvimento da sociedade moderna, são, portanto, aqueles que atendem ao padrão hegemônico de conhecimento. Ao serem difundidos como universais, tais conhecimentos, que são apresentados como neutros, são àqueles que correspondem às exigências do conhecimento científico. Assim, continuam os autores:

Sob essa perspectiva, a educação formal tem, historicamente, sob a retórica do universalismo e da objetividade, não apenas difundido saberes e narrativas derivados do Norte global, como impossibilitado a emergência e/ou a visibilização de conhecimentos 'Outros'. Assumindo, assim, essa instituição um relevante papel na perpetuação da colonialidade. (Leite, Ramalho e Carvalho, 2019, p.7).

Dessa forma, a escola democratiza o acesso à educação, exigindo a participação de crianças e adolescentes em idade estipulada como escolar. E, da mesma forma que diversifica o corpus estudantil, acaba por padronizar o conhecimento oferecido, de modo a tornar a vivência escolar destes indivíduos homogênea, enrijecida por práticas, que são erroneamente naturalizadas. Os conhecimentos, a cultura e os valores elegidos pela elite dominante, passam então a estar arraigados na constituição das subjetividades deste indivíduos. Perpetuando ainda, a exclusão e a discriminação das identidades que destoam deste padrão social, de modo que este indivíduo destoante passa a ser compreendido como "inadaptado". Reproduz-se, assim, a desigualdade, através de uma educação que não vai de encontro aos interesses e as necessidades daqueles que são diferentes, uma educação que não reconhece a alteridade.

A transformação educacional depende, portanto, da transformação social. Uma vez que nenhuma pedagogia conseguiria, por si só, retroagir a lógica autoritária do capital, que se espalha e alastra através da homogeneidade que organiza os dispositivos formais de educação. A tentativa de romper com a lógica do capital na área da educação, deve substituir as formas pedagógicas profundamente enraizadas, que mistificam os processos de dominação e impossibilitam o reconhecimento de alternativas concretas e abrangentes no fazer educativo (Sodré, 2012).

Clamando pela emergência de a educação participar da tarefa de descolonização, Rufino (2021) afirma que a guerra colonial continua a atacar a destruição da multiplicidade dos corpos viventes "por meio de um modelo de escolarização/catequese que reduz as experiências possíveis ao que está compreendido em sua agenda" (Rufino, 2012, p.39). Para romper com tal extermínio à vida a educação escolar precisa se fazer inventiva, utilizando-se da dissonância, do conflito, da alteridade, libertando-se das certezas, dos conceitos universais, dos conhecimentos dominantes. Para proporcionar questionamentos percussores de diálogos, reconhecendo o caráter inconcluso e tramando possibilidades, perpetuando esperanças. Pois "fixar a escola como mero lugar de reprodução do modo dominante é desconsiderar a emergência dos cotidianos que a cruzam e dos viventes que a praticam com corpos vibrantes que disputam a vida a todo momento" (Rufino, 2021, p. 61).

Transformar a escola em comunidades de aprendizagem: impulsionar a mudança educacional através de Sistemas de Aprendizagens.

Chamo, então, a atenção para importância de constituir práticas pedagógicas plurais, que correspondam à pluralidade dos sujeitos que dela participam. A partir desta reflexão, enfatizo a

necessidade de mudança na educação escolar, considerando a importância de que a novidade se faça através e em favor das pessoas que participam da escola.

Discutindo sobre as possibilidades de mudanças nas instituições escolares, Canário (2005), fala sobre a importante diferença entre inovação e reforma, argumentando os principais entraves que dificultam transformações mais consistentes no campo educacional. Segundo o autor, na reforma educacional, as mudanças são impostas às instituições de maneira vertical, com decisões centralizadas em órgãos regulamentadores ou legislativos. Sendo assim, as reformas costumam não contemplar as necessidades específicas de cada comunidade escolar, inviabilizando transformações profundas e significativas na prática institucional. Já as mudanças educacionais que carregam a característica da inovação, são aquelas que tem seu centro na comunidade escolar, sendo pensadas, decididas e realizadas por pessoas que frequentam e atuam na escola. O desafio da inovação, por outro lado, é encontrar possibilidades de expansão que proporcionem uma transformação social, de modo que as transformações não fiquem isoladas dentro de uma realidade singular.

Pensando em mudanças que partem da comunidade escolar, de acordo com o conceito da inovação, me aproximo do termo comunidades de aprendizagem. Este termo aparece em diferentes literaturas do campo das ciências da educação, indo de encontro às possíveis mudanças da escola ao buscar favorecer um ato educativo com práticas participativas, pautadas no diálogo e na valorização de uma aprendizagem significativa. Pacheco (2014) tenta esboçar o conceito de comunidade de aprendizagem, destacando a heterogeneidade do significado, dado ao diverso conjunto de práticas que podem estar associados a eles:

é um grupo que interage entre si e estabelece relações sociais, durante um determinado período, com o propósito de aprender um conceito de interesse comum; é um projeto político- pedagógico que a escola escolhe seguir buscando sempre a máxima aprendizagem, necessária para conseguirmos uma sociedade da informação para todas as pessoas; é uma estratégia que ajuda a superar os obstáculos para o ensino universitário eficaz; é um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação; grupo de pessoas que persegue propósitos comuns, com o compromisso coletivo de sopesar regularmente o valor dos mesmos, modificando-os quando tenha sentido, e desenvolvendo continuamente modos mais efetivos e eficientes de o conseguir. (Pacheco, 2014, p.102).

Esta definição abrange exemplos práticos na tentativa de criar contornos para a compreensão de um conceito. Porém outros autores já se dedicaram em estudar as comunidades de aprendizagem sob diferentes perspectivas.

Mello, Braga e Gassaba (2012) falam que a transformação da escola em comunidades de aprendizagem proporciona melhorias para as práticas educativas, garantindo qualidade na aprendizagem. Segundo os autores, para tornar possível a construção de comunidades de aprendizagem seriam necessárias mudanças na gestão escolar, de modo a alcançar organizações dialógicas, não-hierárquicas, de cooperação entre escolas e famílias, com o objetivo de escolarizar as crianças e adolescentes através de um projeto comunitário. Dessa forma, tem-se o propósito de garantir a convivência respeitosa com a diversidade, por meio da participação da comunidade, construindo processos de organização e gestão escolar que contemplem a pluralidade.

Transformar as escolas em instituições democráticas e dialógicas através da participação da comunidade é uma iniciativa louvável, que contribui imensamente para alcançar a pluralidade necessária a prática educativa. No entanto, não parece superar a o desafio da inovação, no contexto escolar, de forma a contemplar mudanças mais profundas no sistema educativo, evitando que as transformações se restrinjam àquela determinada comunidade escolar, como alerta Canário (2005).

Recorro, então, ao estudo de Esteves (2020), que trata das comunidades de aprendizagem a partir de uma perspectiva de colaboração entre instituições. Segundo a autora, melhorar a escola implica que estas instituições estejam no centro das mudanças, sendo necessário considerar os diferentes contextos no qual se encontram. Entretanto, também existe urgência em perceber as escolas dentro de uma conjuntura mais ampla, conectadas com outras escolas, com instituições

de ensino superior, com a comunidade e com outros estabelecimentos ou instituições que possam contribuir na construção da comunidade de aprendizagem. É preciso progredir, portanto, para sistemas de aprendizagem, rompendo as barreiras da instituição para provocar mudanças sistêmicas, em uma escala maior.

Esteves discorre sobre a definição do termo Sistemas de Aprendizagem a partir de um documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2015, com o título: *Educational Research and Innovation Schooling Redesigned Towards Innovative Learning Systems* (Pesquisa Educacional e Inovação Escolar Redesenhado para Sistemas de Aprendizagem Inovadores, em livre tradução). De acordo com a OCDE, precisamos de modelos educacionais que abracem a horizontalidade, assim como a verticalidade, o não formal, assim como o formal e regulamentado. Não se trata, no entanto, de negligenciar as escolas e suas organizações, mas de integra-las em conceitos e sistemas mais abrangentes.

Como Esteves (2020) continua a argumentar, estes sistemas precisam trabalhar através da colaboração, um trabalho em equipe que proporciona a troca de conhecimentos entre as instituições, de modo a promover que a comunidade de aprendizagem se engaje em abrir suas crenças e práticas para investigação e debate. Sendo a colaboração condição necessária para proporcionar espaços de aprendizagem mútuos, considerando que todos os participantes tem algo para ensinar e aprender. Esta concepção educacional, portanto, possibilita desconstruir a reprodução desigual entre poder e conhecimento, que provém de relações hierárquicas, nas quais as instituições escolares tem as suas raízes.

Desta forma, a pesquisa aqui relatada propõe que Sistemas de Aprendizagem Colaborativos podem ser impulsionadores da mudança educacional. Apostando que estes sistemas viabilizam uma nova construção social de educação, de modo a proporcionar a mudança de uma concepção de escola enrijecida e individualizante para escolas que desenvolvem práticas compatíveis com a inovação, buscando melhorias para a aprendizagem, com a intensão de proporcionar a transformação social.

Considerações Finais

Assim, a riqueza e a multiplicidade de possibilidades no ato educativo da organização escolar deveria estar diretamente relacionado a diversidade das pessoas que o compõe, aos sujeitos e seus corpos vivos. Refletir sobre a condição humana, inerente às escolas, é defender mudanças no ato educativo escolar. E defender uma educação escolar com valores fundamentalmente humanos, através de práticas participativas, significa prezar, de fato, por uma aprendizagem de qualidade para todos. Uma aprendizagem que atenda, portanto, às necessidades dos sujeitos que constituem a escola e busca responder às problemáticas e desafios vividos por eles.

A instituição escolar, que se democratizou através da estruturação de um Estado forte, contemplando o acesso de todos através de políticas públicas educacionais, precisa, subverter a sua função. Deixando de adaptar os indivíduos à sociedade, uma vez que se faz socializadora dos conhecimentos dominantes, e se ocupando em atender as necessidades dos sujeitos que adentram a esta instituição. A pluralidade que permeia as relações entre os sujeitos que participam do fazer educativo é a chave para esta subversão.

A escola, enquanto instituição social, é fruto da colonialidade, da organização econômica, política e cultural que perpetua a dominação. A manifestação desta organização política através de uma relação antagônica, como menciona Mouffe (2015), faz da escola lugar de perpetuação dos saberes dominantes, sob a falsa égide da neutralidade científica. Promover a descolonização através da educação escolar, como é defendido por Rufino (2021), no entanto, é fazer uso destes conflitos como potência, como abertura ao diálogo, de forma que todos possam manifestar a sua existência para cumprir, de fato, com a tarefa democrática.

Provocar o encontro da educação formal e institucionalizada com a ruptura dos olhares coloniais é condição para que a escola assuma uma função emancipatória, que supere as contradições sociais estabelecidas pela sociedade contemporânea. Assim, para que a escola, por ventura, se faça decolonial é preciso assumir o compromisso em reconhecer os sujeitos ou grupos sociais que foram historicamente invisibilizados pela cultura dominante, afirmando o direito à

diferença e valorizando a pluralidade.

Nesta perspectiva, se a escola pretende adaptar as gerações futuras para a participação na sociedade, através da perpetuação de conhecimentos eleitos por alguns como essenciais; as comunidades de aprendizagem pretendem destacar os talentos da comunidade, democratizando e construindo as práticas educativas a partir dos saberes que são essenciais para aquela determinada comunidade, respondendo as necessidades e dificuldades que se fazem presentes naquele determinado contexto social e político.

Dessa forma, como estratégia para alcançar as mudanças necessárias, consideramos que tecer redes que aproximem as instituições escolares de projetos de educação não formal, que partem da comunidade, sejam pistas que respondam a necessidade de transformar a relação entre a regulamentação e a emancipação dos processos educacionais. Pois, se por um lado, é preciso organizar estratégias que fortaleçam a existência e o alcance político da comunidade, por outro lado, é preciso abrir brechas dentro do que já está institucionalizado, de modo que possam acontecer transformações estruturais na sociedade.

Na busca de enaltecer os movimentos construídos coletivamente a partir de fazeres em “comum unidade”, movimentos que trazem luz a potência da micropolítica ao reconhecer a qualidade política da educação e seu lugar de transformação do mundo. A pesquisa aposta na potência da participação política da comunidade, que como sociedade civil abre caminhos para a mudança da instituição escolar a partir de suas demandas e incômodos. Como estratégia para enfrentar os desafios que enfraquecem ou paralisam os movimentos e o alcance daquilo que acontece neste contexto micro, se faz necessária a construção de uma rede, em encontro às instituições educativas já aceitas formalmente pelo estado em nossa sociedade: esta rede proporciona a articulação de um Sistema de Aprendizagem. É neste entrelaçar da rede que buscamos respostas que movimentem a construção social educativa aceita, que movimentem, por consequência, o sistema educacional como um todo.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVAREZ-URIA, F.; VARELA, J. **A maquinaria escolar.** Teoria e Educação. São Paulo, n.6, p.68-96, 1992.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89 -117, Brasília, maio - agosto, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

ESTEVES, D. G. L. R. **Reading Beyond the Written Lines of Human Rights:** Collaborative Learning Communities and Learning Schools as Drivers for Educational Change. 2020. Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LEITE, L. H. A., RAMALHO, B. B. M., CARVALHO, P. F. L. A educação como Prática de Liberdade: uma Perspectiva Decolonial sobre a Escola. **Educação em Revista**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, vol. 35, Janeiro-Dezembro, 2019.

MELLO, RR.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem:** outra escola é possível.

São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade Em Política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Mórula, 2021.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

Recebido em 30 de abril de 2022.
Aceito em 23 de maio de 2023.