

Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre- lugares fluidos*

Maria Teresa Esteban

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil

Resumo

A sala de aula está marcada pela diferença, muitas vezes naturalizada e destituída de seu conteúdo ambíguo. Cria-se uma trama discursiva que desloca o foco da exclusão do diferente, mantido fora da escola ou enclausurado em espaços desvalorizados no cotidiano escolar, para a exclusão da diferença que entra na sala de aula com a democratização do acesso à escola. A transformação do discurso da escola sobre a diferença e a constante redefinição dos dispositivos pedagógicos trazem indícios da tensão homogeneidade/heterogeneidade, constitutiva do cotidiano da sala de aula. A realização de dinâmicas pedagógicas vinculadas à produção de resultados escolares favoráveis às crianças das classes populares demanda diálogo, o que exige o reconhecimento dessas crianças como produtoras de práticas, conhecimentos e sentidos; como sujeitos que também têm poder na configuração das relações pedagógicas, do processo *aprendizagemensino* e da dinâmica da sala de aula.

Palavras-chave

Cotidiano escolar; Diferença; Avaliação; Diálogo

Em que espelho ficou perdida minha face?

Cecília Meirelles

Dos diferentes contextos que compõem o cotidiano escolar, elejo a sala de aula, como referência para este artigo, por ser o espaço no qual tenho

vivido com maior intensidade minha experiência de ser professora, primeiro, pesquisadora, depois, e, melhor compreendendo o cotidiano escolar, meu desafio diário de tornar-me professora-pesquisadora.

Minha argumentação se configura a partir de uma imagem de sala de aula. Uma, dentre as tantas possíveis, que escolho por me parecer expressão do que, com muita frequência, se apresenta como a sala de aula desejável. Lugar da ordem, portanto, com papéis e processos definidos no qual transitam professores, professoras, que ensinam, e alunos, alunas, que aprendem. Esta sala de aula existe, mesmo que no breve instante de uma fotografia, onde o que ressalta é a fixidez, ainda que nela também estejam inscritos processos contraditórios e dinâmicas indesejáveis. Sabemos que esta não é a única sala de aula que existe, mas sua existência parece fortalecer a idéia de que ela é o horizonte a ser alcançado.

O que uma imagem expõe não é a sala de aula, mas um momento dentre tantas possibilidades desse espaço que se constitui e reconstitui continuamente, configurando expressões diferentes do complexo processo *aprenderensinar* realizado na escola. Ainda assim, pensamos, com frequência, em sala de aula no singular, professor no singular e aluno no singular, pressupondo identidades definidas e posições fixas, tanto no espaço geográfico quanto no espaço relacional.

Podemos, no entanto, pensar em outra sala de aula. Talvez mais corriqueira do que a primeira e, talvez, também, menos desejada. Talvez um espaço que permita maior visibilidade à singularidade dos sujeitos que o compõem e das interações que nele se realizam. Lugar praticado em que os espaços se confundem, as identidades se embarçam, as fronteiras se borram e o caos emerge.

A sala de aula me parece extremamente significativa para uma reflexão sobre as questões que orientam o debate aqui proposto por ser um espaço que favorece o encontro com o outro. Na sala de aula há, necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos. Diálogos buscados; diálogos que não se deseja travar; diálogos que se prefere esquecer; diálogos que as palavras não podem mediar; diálogos interrompidos/constituídos por intensos ruídos, por longos silêncios, por breves olhares, por gestos contraditórios. Diálogos monológicos e ainda assim tecidos por muitos outros diálogos.

Nesse movimento, por mais ordenada que uma sala de aula pareça ser, por mais enraizada que se apresente a identidade de cada sujeito que a compõe, por mais fixas que sejam as posições dos indivíduos que nela interagem, é um espaço que evidencia a diferença e potencializa a desordem, por propiciar o encontro com o outro que se desdobra no encontro com os muitos outros que cada um abriga em si. Porém, a desordem na escola é vista como um desvio, que deve ser corrigido.

Assim, a diferença, característica marcante da sala de aula, é apreendida no cotidiano escolar como expressão de um processo que precisa ser retificado e normalizado. A diferença adquire um valor negativo, devendo, portanto, ser eliminada para proporcionar um desenvolvimento satisfatório dos sujeitos e das relações, necessário à aprendizagem dos conteúdos escolares, em especial daqueles que configuram o *currículo oculto*.

Ao diferente, a margem

Entrando na sala de aula, em qualquer uma das imagens de que dispomos, encontramos a compreensão, por parte dos docentes, de que seus alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes. Diferente torna-se uma palavra naturalizada na sala de aula, como se portadora de um único sentido; como se destituída do conteúdo ambíguo e conflituoso que carrega. A diferença parece compor o ambiente da sala de aula, em harmonia com seu mobiliário, em consonância com as práticas ali realizadas, sendo levada e trazida a cada dia nas mochilas de cada um.

Tudo caminha bem... Até que um dos diferentes grite! Ou bata nos seus colegas; ou xingue a professora; ou deixe os exercícios sempre em branco; ou os preencha de um modo diferente do que era esperado; ou fale do jeito que não devia; ou tenha uma estética inapropriada; ou fique quieto num canto com o olhar distante; ou não responda quando é solicitado; ou responda quando não deve... Ou seja, até que a diferença se expresse nas interações cotidianas, se mostre encarnada nos sujeitos que produzem a sala de aula.

Então, pode-se ouvir um outro discurso, tão recorrente quanto o primeiro, ressaltando a ausência de preparo dos docentes para trabalhar com a enorme diferença dos estudantes. Emerge assim, no caos, os múltiplos significados de que diferença e diferente são portadores, expressão, também, dos muitos modos de lidar com a diferença.

O que dizem os professores e professoras quando afirmam com naturalidade a diferença que constitui suas salas de aula e quando se mostram perplexos diante da constatação de que precisam trabalhar com os diferentes e com as diferenças?

Entendo que os professores e professoras estão bastante preparados para o trabalho com o diferente e dispõem em suas salas de aula de muitos dispositivos para a realização deste trabalho. Porém, também entendo, que a atuação docente visa, prioritariamente, à normalização do diferente e ao enquadramento da diferença. Encontro um discurso aparentemente bastante consolidado sobre a inexistência das turmas homogêneas na escola, porém, com cuidado, percebo matizes que vão assinalando ser a diferença um indicador da dificuldade de aprendizagem, do problema no desenvolvimento, da impossibilidade de um trabalho de qualidade. Análise que imobiliza o docente e, de certa forma, afirma a inutilidade de sua atuação. Deste modo, o reconhecimento de que todas as turmas são heterogêneas em muitos casos vem acompanhado do ideal de homogeneidade, destacando a diferença como elemento que impede o ensino e a aprendizagem.

A diferença é aceita quando destituída de sua dimensão de descontinuidade, da possibilidade da ruptura, e vai sendo compreendida como diversidade. A diversidade anuncia a possibilidade de continuidade sem interrupção ao se expressar como várias formas de narrar e enunciar o mesmo. O outro, traduzido como diverso e não como diferente, é aceito enquanto possibilidade de tornar-se, pela ação pedagógica, coerente com o padrão, se enquadrando na norma. O outro como repetição do mesmo.

O Outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia da imagem/contra-imagem (...) A narrativa e a política cultural da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional (Bhabha, 1998: 59).

A diversidade não produz, nem propõe, a completa homogeneidade, mas a idéia de homogeneidade nela presente, indica critérios de ordenação dos sujeitos e processos no cotidiano escolar. A incorporação da diversidade na análise e produção das relações estabelecidas na sala de aula mantém a dinâmica, inscrita na tecnologia de poder, apresentada por Foucault:

a articulação (...) não homogeneiza estas instâncias diferentes, mas estabelece entre elas conexões, repercussões, complementaridade, delimitações que supõem que cada uma mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias (Foucault, 1979: 222).

A articulação, mantendo, como diz Foucault, "suas modalidades próprias", atua fortemente na condução das relações, no âmbito da sala de aula, com o sentido de tornar possível a produção de um diálogo entre os sujeitos que ali se encontram, muitas vezes mera reprodução de um discurso monológico. Um diálogo constituído pela busca de redução da visibilidade do confronto que também ali se estabelece.

Por este prisma, as práticas são estruturadas, no cotidiano da sala de aula, para fazer da diferença diversidade, negando a diferença como emergência do outro. O discurso sobre a diferença que atravessa a sala de aula mostra-se insuficiente para o trabalho com aquela diferença que não se conforma às diferentes configurações previstas e nomeadas sob o rótulo diversidade.

Nesta tradução da diferença como diversidade se inscreve a possibilidade de manutenção das práticas de exclusão mesmo nas entrelinhas do discurso que expressa a positividade da diferença e incentiva a utilização de dispositivos pedagógicos que se pretendem menos excludentes e classificatórios. A idéia de que a incorporação da diferença necessariamente nos leva a processos mais inclusivos vai se desfazendo numa leitura mais atenta das falas das professoras e professores. A diferença é fundamental para classificar, selecionar e excluir. É preciso cuidado com o consenso de que todos são diferentes, cada um tem seu ritmo, cada criança vai segundo seu próprio processo, porque também tem aí um vínculo muito forte com os processos de exclusão.

Cria-se uma trama discursiva que desloca o foco da exclusão do diferente, mantido fora da escola ou enclausurado em espaços desvalorizados no cotidiano escolar, para a exclusão da diferença que entra

na sala de aula com a democratização do acesso à escola. Com os fios da negação, talvez tingidos com outras cores, vai sendo tecida a proposta de normalizar, através das práticas pedagógicas, a criança que se apresenta como o outro que nega o modelo usado ao expor a diferença inaceitável pelo padrão proposto.

Um olhar atento para a sala de aula mostra a existência de crianças que não se enquadram no lugar predefinido pela escola como aquele que permite o ensino-aprendizagem. Buscando o lugar mais adequado para elas, a escola não se organiza para acolhê-las aceitando seus movimentos peculiares que não se deixam circunscrever nos limites escolares. O processo vivido as coloca no *entre-lugar* (Bhabha, 1998), portanto sua dinâmica de aprendizagem indica resultados transitórios em crianças sempre em trânsito. Trânsito que a escola entende e traduz como a necessidade de encontrar um novo lugar para elas; porém, quando a escola situa a criança, ela já se deslocou. Na tentativa de encontrar o melhor lugar para elas, a escola não permite que elas vivam a dinâmica ensino-aprendizagem do *entre-lugar* — fluido, contraditório, deslizante, mutante, híbrido, fronteiro, diferente — em que se encontram, fazendo da aprendizagem um ato dialógico que confronta e embaralha permanentemente o saber e o não saber.

Desconsiderando ou desestimulando o *entre-lugar*, na tentativa de tornar a heterogeneidade homogeneidade, a escola joga as crianças no não-lugar, representado pela reprovação, pelo abandono da escola e pela produção de classes que dão visibilidade à interdição da diferença: lugares para os *iguais*, pelo discurso, *mas não os mesmos* pela experiência na sala de aula; lugares que são quase os mesmos, mas não exatamente.

Para algumas crianças que não se enquadram nas previsões escolares, a idéia de existência de ritmos diferenciados se torna uma justificativa para a ausência de uma intervenção escolar adequada aos seus processos particulares de aprendizagem. Não são compreendidas pela escola e não encontram um lugar na escola que as acolha. Não revelam uma aprendizagem valorizada, mas não podem ser nomeadas como aquelas que não aprendem; destituídas de classificação parecem desvinculadas das atividades de ensino.

Quanto mais exato pretende ser um nome, quanto mais precisão supõe a definição de uma classe e quanto mais transparência parece adquirir o mundo,

maiores são as possibilidades de emergência de novas formas de ambigüidade.(...) Aparecem aqueles que, nos termos de Derrida, podem ser chamados de *inomináveis* (Skliar, 2003: 55).

Os *inomináveis* expõem não só sua impossibilidade de serem nomeados, mas, também, nossa incapacidade de nomeá-los. Os *inomináveis* expõem a ambivalência que o exame pretende ocultar, revelam as fraturas dos processos classificatórios. Os *inomináveis* expõem a própria avaliação, que os nomeia, como *entre-lugar* no qual e com o qual também se tece a relação professor(a)-aluno(a), constituída não só pela dinâmica de transmissão-recepção de conteúdos escolares. Os *inomináveis* expõem o não saber daqueles(as) que ocupam o lugar do saber. Portanto, dão visibilidade ao saber como processo sempre inacabado, sem lugar fixo.

Como o exame que orienta o processo de narração do outro através dos procedimentos de avaliação é fundamentalmente uma relação de poder, os que não podem ser nomeados são classificados no lugar da exclusão. Passam então a constituir uma classe — os que fracassam na escola. Porém, o fracasso escolar é um processo, não se realiza da noite para o dia, tem muitas nuances, muitos entrelaçamentos. A escola vai produzindo em seu cotidiano uma série de classificações que indicam o lugar do fracasso.

No momento em que a escola nomeia, classifica, insiste na produção do mesmo — o padrão que define a classificação — e na *permanente reprodução do outro como o mesmo*, apaga as singularidades, que sequer adquirem visibilidade no processo disjuntivo. Tal processo marca a escolaridade em suas diversas dimensões, inclusive nas tarefas propostas, em que o outro apenas repete o mesmo, não encontrando na escola espaço para a expressão de sua singularidade. Ao ser nomeado, classificado, inscrito como o mesmo, suas potencialidades são circunscritas à definição produzida.

Aprendendo a lição com Bhabha, verificamos que esta criança é apreendida no processo ensino-aprendizagem como *quase o mesmo, mas não exatamente*. A garantia do reconhecimento da qualidade de seu processo de aprendizagem, de seu ritmo de desenvolvimento, dos conhecimentos que tece enquanto vive — dentro e fora da sala de aula —, ocorre somente quando a criança se mostra não como o outro, o diferente, mas como a reprodução do *mesmo, exatamente* o mesmo definido pelo modelo assumido no processo pedagógico. Um modelo que prevê identidades fixas, com configurações rígidas e posições estáveis.

Como a diferença é inerente aos seres humanos, obviamente o modelo prevê flexibilidade na reprodução do *mesmo*, dentro de um determinado limite, permite a incorporação de aspectos de diversas origens culturais que sejam palatáveis ao pensamento hegemônico abrindo a possibilidade de expressão da diversidade. Porém, não podemos desconsiderar que a escola, como todo o contexto social, é palco de contradições, lutas, acordos, conflitos e consensos, movimentos que se plasam à dinâmica pedagógica e atuam na definição dos limites que circunscrevem o processo *aprendizagemensino* e se relacionam à criação de táticas (Certeau, 1994) usadas na produção cotidiana da sala de aula como *espaçotempo de aprendizagemensino*.

A transformação do discurso da escola sobre a diferença e a constante redefinição dos dispositivos pedagógicos trazem indícios da tensão homogeneidade/heterogeneidade que constitui o cotidiano da sala de aula. São aspectos de um processo esgarçado comprometido com a manutenção da diferença em suas margens.

Possibilidades múltiplas de constituições mutantes

Pensar a escola encharcada das diferentes experiências que seu cotidiano pode propiciar me coloca em um lugar de intensos e diversos entrecruzamentos, que permite várias conclusões sobre sua configuração, dependendo do ponto a partir do qual se olha e do referencial que conduz a reflexão. As práticas vão expondo sua própria ambigüidade e emerge a permanente ambivalência das análises realizadas; as certezas vão sendo substituídas por dúvidas que re-significam o pensamento e a ação.

Especialmente quando pensamos no cotidiano da escola pública brasileira que recebe crianças das classes populares, crianças postas nas margens sociais, sujeitos insignificantes que emergindo dos espaços desconsiderados transitam na escola, com suas práticas negadas e seus resultados não celebrados. Uma escola que tem no discurso sobre a diferença uma das expressões de sua ambivalência, especialmente em sociedades mestiças constituídas por intensos processos de hibridização cultural (Bhabha, 1998).

Pensar a escola pública hoje é pensar uma escola das crianças das classes populares onde não se tem um claro projeto de educação popular, é olhar para a sala de aula e encontrar pessoas assustadas com a diferença que a constitui e evidencia uma desordem que se quer negar. Assim, me parece indispensável assumir o compromisso com uma escola pública de qualidade onde se realize educação popular, o que me convida a explorar a potencialidade inscrita na ambivalência, ainda recorrendo a Bhabha, (1998) — *permite, enquanto nega; deseja, enquanto afasta* — e nos desafia a produzir no cotidiano da sala de aula práticas e significados menos excludentes e mais vinculados à dinâmica social de emancipação. Uma escola que permite o ingresso de sujeitos aos quais nega, articulando processos que a afastam dos resultados desejados, uma escola que não se reconhece em seu cotidiano, diferente do modelo desejado e lido como desordenado e sem qualidade. A diferença emerge, porém sua ambivalência dificulta que seja percebida como *lugar de interdição* e alimenta a possibilidade de que o *outro continue sendo narrado* sem assumir para si o processo de narrar-se.

Seria a escola das classes populares uma escola imersa no caos? A diferença produz caos? Quando a professora afirma que seus alunos e alunas *são muito difíceis* e que *juntaram tudo nessa turma, então fica difícil trabalhar com eles*, como está percebendo a diferença que caracteriza sua sala de aula?

Ainda que a diferença e o caos que parece dela decorrente sejam freqüentemente envolvidos no discurso da negação, nas práticas cotidianas realizadas na sala de aula, as professoras e professores parecem intuir, ou reconhecer, que a estabilidade que procuram nos processos que geram certezas são idealizações, aproximações, não correspondem ao movimento da sala de aula, sempre atravessada pelo desequilíbrio. Muitas de suas afirmações mostram o reconhecimento de que quando se coloca um aluno ou aluna em uma determinada posição na escala de valores implícita na dinâmica escolar, ele ou ela pode não estar mais lá. Também os docentes se percebem, e às vezes se surpreendem, com a dinâmica que caracteriza sua própria atuação nas suas diferentes interações cotidianas.

Quero reforçar as imagens que expressam a diferença e o caos, para propor releituras constituídas pela compreensão de que a desordem, o caos, traz em si a possibilidade de novas ordenações, baseadas em outros

princípios (Morin, 1999; Prigogine, 1996). O sujeito múltiplo, complexo, mutante, singular, ocupa a sala de aula, se inserindo na reflexão sobre seu cotidiano, de modo que não se pode mais falar no sujeito escolar no singular, já que a pluralidade vai adquirindo maior visibilidade exatamente pela expressão da alteridade.

Esta visibilidade, no entanto, não significa necessariamente transformação do sentido da relação pedagógica. O reconhecimento tanto da singularidade quanto da pluralidade pode estar conectado à negação da diferença, especialmente por colocar na invisibilidade a relação de poder que atravessa as interações, as instituições e os conhecimentos, reduzindo, assim, a possibilidade de sua redefinição. O discurso técnico que constitui as ações escolares com frequência oculta as relações de poder, vinculadas à conservação do sentido excludente da escola, que constituem suas tramas.

O reconhecimento da diferença constituinte das subjetividades e das interações não produz obrigatoriamente redefinições no olhar, que continua buscando o mesmo e continua encontrando o mesmo. O sucesso do diferente não é previsto, e, quando ocorre, rompe com a classificação, com a ordem, com a definição, com a previsão que orientam a ação pedagógica. O seu sucesso reintroduz a ambivalência da nomeação resultante da avaliação que examina e nos leva a indagar quem são os *inomináveis*.

Sendo assim, o sucesso muitas vezes fica invisível. Dar a ele visibilidade exige uma redefinição das relações, criando a possibilidade de compartilhar poder e saber, processos, práticas, projetos, esperanças, mas também o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade.

Pensar na escola como espaço de produção de conhecimentos e de possibilidades de êxito nos leva a indagar os projetos que afirmam que as crianças das classes populares podem vir à escola, mas ocultam a condição de que seu ingresso não jogue a escola no caos que permite novas ordenações. Um caos que faça emergir, inclusive, processos de formulação de uma educação popular no âmbito da escola pública. O cotidiano da sala aula está marcado por interações que conectam as aprendizagens aos processos capazes de torná-las *quase o mesmo, mas não exatamente*, processos de negação da diferença e da configuração da alteridade como reconstituição do mesmo. A diferença e o caos têm seus significados definidos e fixados pela dimensão negativa e encontram um lugar destacado na

justificativa do histórico fracasso escolar que vem caracterizando a escola pública.

A heterogeneidade das turmas, constituída no diálogo singular/plural, vem sendo apreendida como característica negativa que dificulta o trabalho. Este olhar que nega está impregnado nas ações cotidianas, algumas vezes invisíveis, outras traduzíveis em expressões que mostram a busca do restabelecimento da ordem, entendida como homogeneidade, silêncio e reprodução. Práticas cotidianas expostas em narrativas desrespeitosas: *minha turma está um espetáculo! Eles não sentam, ficam correndo e brigando*. Práticas que silenciam através das pequenas humilhações e dos castigos — *pode ficar em pé* —, dos remanejamentos das crianças — *Ele voltou para a 1ª série* —, mas também da suspensão e expulsão de alguns alunos e alunas.

Ver a potencialidade do outro, do diferente, exige o reconhecimento e a aceitação da alteridade, o que demanda uma redefinição das práticas que temos realizado na escola, no sentido de deixarem de ser articuladas por processos que projetam os enquadramentos aceitáveis para se organizarem como processos que se vinculam e interrogam os percursos realizados, os projetos delineados, as interações, buscando ampliar o conhecimento e não negar a diferença.

Considerar a dinâmica pedagógica na perspectiva da produção de resultados escolares favoráveis às crianças das classes populares demanda o diálogo com as crianças que vêm tendo a difícil experiência de ver dia a dia seu fracasso ser tecido. Não se pode esquecer que este diálogo exige que essas crianças sejam reconhecidas como produtoras de práticas, conhecimentos e sentidos, como sujeitos que também têm poder na configuração das relações pedagógicas, do processo *aprendizagemensino* e da dinâmica da sala de aula. Portanto, é preciso que elas sejam efetivamente convidadas a compartilhar o processo do qual, sem qualquer dúvida, são parte e não aprisionadas em fronteiras rígidas que negam as possibilidades de encontro e trânsito que as próprias fronteiras apresentam.

Neste cotidiano marcado pela diferença e pelas diferentes formas de apreendê-la, a fluidez do processo *aprenderensinar* pode ser extremamente produtiva por potencializar a hibridização que produz novos saberes e complexifica o processo, produzindo permanentemente *entre-lugares*, nos

quais os diferentes sujeitos que interagem na sala de aula transitam fazendo do encontro, nem sempre harmônico, entre os diferentes, momentos de diálogo, portanto, momentos de aprender e ensinar, momentos de contínua ampliação do conhecimento que não pretende apagar a alteridade.

Assim, volto a olhar para a sala de aula e vejo uma imagem, da qual não tenho registro, uma sala de aula da escola pública como espaço de educação popular que favorece experiências e o acontecimento da diferença e vai se desvinculando do histórico processo de constituição de poder sobre o outro, de colonização, e de controle das possibilidades emancipatórias que podem emergir do caos.

Uma sala de aula da qual, como disse, não tenho registro objetivo, embora venha colhendo indícios de que está sendo tecida com cuidado em muitas salas de aula brasileiras, onde professoras, professores, alunos e alunas se encontram e solidariamente se expõem em suas diferenças e juntos produzem a possibilidade de, como nos ensinou Paulo Freire, *ser mais* como projeto de cada um e de todo o coletivo.

Nota

* Este artigo apresenta resultados de pesquisa realizada com apoio do CNPq.

Referências

- BHABHA, Homi (1998). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- CERTEAU, Michel (1994). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- MORIN, Edgar (1999). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- PRIGOGINE, Ilya. (1996). *O Fim das Certezas*. São Paulo: UNESP.
- SKLIAR, Carlos (2003). *Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o Outro não Estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

CLASSROOM – FROM FIXED PLACES TO FLUID IN-BETWEEN

Abstract

The classroom is marked by the difference, many times naturalized and devoid of its ambiguous content. A discursive plot is created which deviates the focus of exclusion of the 'different ones', kept out of school or cloistered in devalued spaces in the school routine, to the exclusion of the 'different ones' who join the classroom with the democratization of school access. The transformation of the school discourse about the difference and the constant redefinition of the pedagogical devices tip off of the tension between homogeneity/heterogeneity which constitutes the classroom routine. The performance of pedagogic dynamics linked to favorable school results of working class children demands dialogue, which demands the recognition of these children as practice, knowledge and sense producers; as subjects who also have power in the shaping of educational relations, the learning/teaching process and the classroom dynamics.

Keywords

Classroom routine; Difference; Assessment; Dialogue

SALLE DE CLASSE– DES PLACES FIGÉES AUX ENTRE-PLACES FLUIDES

Résumé

La salle de classe est marquée par la différence, certaines fois rendue naturelle et déstituée de son contenu ambigu. Une trame discursive se crée; trame qui déplace le foyer de l'exclusion de celui qui est différent, maintenu hors l'école ou renfermé dans des espaces dévalorisés du quotidien scolaire, jusqu'à l'exclusion de la différence pénétrant la salle de classe avec la démocratisation de l'accès à l'école. La transformation du discours de l'école sur la différence et la fréquente redéfinition des dispositifs pédagogiques apportent des indices de la tension homogénéité/hétérogénéité, constitutive

du quotidien de la salle de classe. La réalisation de dynamiques pédagogiques liées à la production de résultats scolaires favorables aux enfants des classes populaires demande le dialogue, ce qui exige la reconnaissance de ces enfants en tant que créateurs de pratiques, de connaissances et de sens; en tant que des individus ayant également du pouvoir lors de la configuration des rapports pédagogiques, du processus d'apprentissage enseignement et de la dynamique de la salle de classe.

Mots-clé

Quotidien scolaire; Évaluation, Différence; Dialogue

Recebido em Junho de 2006

Aceite para publicação em Setembro de 2006