

A INQUIETANTE NOÇÃO DE RISCO¹: dissenso, dissonância e o fazer sentido para aprendizagem com estudantes²

Walter S. Gershon³

Resumo: Este artigo problematiza a produção de *estudantes em risco*. Utilizando a discussão de Rancière sobre dissenso, o autor argumenta que o que está em risco não são os estudantes, mas as noções contemporâneas de senso comum sobre escola. Partindo desta perspectiva, os jeitos de conhecer e de ser dos estudantes rotulados como *em risco* provocam a descontinuidade nas ideias e ideais sobre o propósito e função da educação escolar. Para criar este argumento, o autor conecta Rancière e outras discussões sobre a importância do dissenso para questionar a produção de sentidos, os perigos da ressonância no consenso e nas possibilidades de dissonância no dissenso. Essas declarações são ainda seguidamente complicadas pela afirmação de que a educação é um esforço necessariamente arriscado e que todos os estudantes devem reconhecer-se em risco de aprender. O entendimento de que todos os estudantes estão em risco é significativo pois fornece simultaneamente um espaço para as constelações complexas de identidade dos estudantes serem negociadas com dignidade em experiências de aprendizagem e cria um contexto menos punitivo em que as diferenças são menos propensas a serem conceituadas como déficit.

Palavras-chave: desigualdade/exclusão social na educação; raça; classe social; educação urbana; juventude / adolescência.

Abstract: This article troubles constructions of ‘at-risk students.’ Utilizing Rancière’s discussion of dissensus, the author first argues that what is at risk are not students but contemporary common sense notions of schooling. From this perspective, students’ labeled as ‘at risk’ ways of knowing and being that interrupt ideas and ideals about the purpose and function of schooling. In order to make this argument, the author links Rancière and others’ discussions of the importance of dissensus to questions of sense-making, the dangers of resonance in consensus, and the possibilities in the dissonance of dissensus. These assertions are then further complicated by the assertion that education is a necessarily risky endeavor and that all students should be placed at risk of learning. Understanding all students as at risk is significant as it simultaneously provides a space for students’ complex constellations of identity to be treated with dignity in learning experiences and creates a less punitive context in which differences are less likely to be conceptualized as deficits.

Keywords: inequality/social exclusion in education; race; social class; urban education; youth/adolescence.

¹ Texto enviado pelo autor. Versão anterior deste texto foi publicada sob a referência Walter S. Gershon (2012): Troubling notions of risk: dissensus, dissonance, and making sense of students and learning, *Critical Studies in Education*, DOI:10.1080/17508487.2012.704881.

Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2012.704881>

² Tradução: José Rodolfo do Nascimento Pereira (UFPB). Revisão Técnica: Maria Luiza Sússekind (UNIRIO/FAPERJ) e Manuela Moreira Porto (IC/UNIRIO).

³ Doutor em Educação pela University of California e Professor Associado, School of TLC da Kent State University, Estados Unidos. E-mail wgershon@kent.edu ORCID:< <https://orcid.org/0000-0002-7251-8103>>

1 INTRODUÇÃO

O que significa que um estudante esteja em risco? Quem está em risco e que risco está correndo? Como um estudante se torna merecedor da categoria cultural *em risco* (VARENNE; MCDERMOTT, 1998)? O que na escola e na educação escolar os torna arriscados? Para quem riscos estudantes em risco são arriscados?

A juventude em risco é um tema de grande preocupação e consternação na educação americana contemporânea⁴. Em um contexto educacional, como abordado na primeira seção abaixo, o risco nas escolas é uma categoria para estudantes que apresentam indicadores de que não terão sucesso na escola de inúmeras maneiras, uma falta de sucesso que impactará negativamente suas vidas. Como educador e acadêmico preocupado com questões de equidade e acesso para estudantes, tanto compartilho da preocupação de que tantos estudantes não brancos sejam desproporcionalmente categorizados como em risco como desconfio dos mecanismos sistêmicos mais amplos através dos quais um número tão grande de afro-americanos e latinos são colocados nesta categoria sociocultural.

A categoria de estudante *em risco* é muitas vezes destinada a identificar estudantes que estão lutando contra o baixo rendimento acadêmico devido a uma combinação de fatores sociais e acadêmicos. No entanto, há evidências de que a criação e perpetuação de uma categoria de estudantes rotulados em risco coloca os estudantes em um duplo vínculo, simultaneamente (1) mascarando as formas em que as diferenças são reformuladas como déficit através de um idioma de ajuda e serviço enquanto (2) exige que os estudantes mantenham seu status marginalizado ou *em risco* para receber o apoio acadêmico e social que possam precisar (CRONINGER; LEE, 2001). Em ambos os casos, a perpetuação de risco serve para perpetuar compreensões mais amplas da ameaça representada pelos estudantes não brancos e o fracasso dos estudantes pobres, falhando também como estudantes não-Anglo, pobres ou mesmo da classe trabalhadora como mais propensos ao fracasso do que seus colegas Anglo de classe média e ainda mais indicar as escolas com maior população de estudantes pobres e estudantes de não-brancos, como com maior probabilidade de falhar generalizadamente (FEURED, 2011; JAMES, 2012; VARENNE; MCDERMOTT, 1998). A construção de estudantes *em-risco* é, portanto, simultaneamente social, cultural e acadêmica.

Ao invés de explorar questões sobre jovens *em-risco* seguindo caminhos que se tornaram bem-sucedidos - discussões que tomam a comunidade e a casa como causas da falta de sucesso escolar (por exemplo, BRIGMAN; WEBB, 2003), as privações de famílias pobres, da classe trabalhadora e não-brancas (por exemplo, CRONINGER & LEE, 2001) e a educação escolar que continua a marginalizar estudantes por questões de raça e classe (por exemplo, ALONSO; ANDERSON; SU; THEOHARIS, 2009), apesar dos modos radicais de quantificar as crianças na escola (por exemplo, TAUBMAN, 2009) - Eu uso a conceitualização do dissenso de Jacques Rancière (2006,2010) para literalmente inverter o roteiro sobre o que significa que os estudantes estarem em risco.

Para criar esse argumento, primeiro esboço as noções de estudantes em risco e aproximo esses entendimentos de risco à discussões sobre a natureza inerentemente arriscada de ensinar e aprender. Esta construção de *em risco* é então complexificada pela discussão de Rancière de comunidades éticas, grupos que operam de acordo com um conjunto particular de ideias e ideais que lhes permitem simultaneamente refutar e desconsiderar possibilidades éticas contrárias. A discussão de Rancière e de outros sobre a importância do

⁴ Nota do Autor: Veja por exemplo <http://www.edutopia.org/strategies-help-at-risk-students>.

dissenso também está ligada a questões de produção de sentido, e aos perigos das construções de significado do senso comum.

Na terceira seção, coloco paralelamente as possibilidades de dissenso, a importância do risco na educação escolar e os perigos do senso comum e sua naturalização nas comunidades éticas para argumentar que todas as crianças devem estar em risco de aprender e que o que os jovens em risco colocam em risco não são eles mesmos, mas nossas próprias noções de educação escolar. Uma seção conclusiva final apresenta implicações teóricas e práticas para o que tal construção de risco poderia significar. Desta forma, este artigo faz dois movimentos teóricos centrais: primeiro de desconstruir as construções atuais de estudantes em risco, e então inverter noções de risco para argumentar que todos os estudantes devem ser entendidos como em risco de aprendizagem, um processo inerentemente arriscado.

2 CLASSIFICANDO ESTUDANTES EM RISCO

As discussões sobre estudantes em risco geralmente se concentram em estudos que medem o risco de falharem em escola, exploram maneiras diversas de alcançar estudantes categorizados como *em risco* para que eles possam ser capazes de transcender os contextos e as interações que os levam a ser categorizados como *em risco* e / ou focam em melhorar os indicadores para estudantes que possam se tornar *em risco* ou nos índices pelos quais os estudantes são categorizados como *em risco* (por exemplo, ACREY; JOHNSTONE; MILLIGAN, 2005; MCALENNT; COYNE, 2011). Tais conversas são importantes porque elas fornecem uma compreensão mais ampla dos processos através dos quais os estudantes se tornam *em risco*, informações demográficas sobre quem está *em risco* e contexto que informa seu status de risco, e aproxima a avaliação dos estudantes que são considerados estando em risco. Essas compreensões são indicativas do que o rótulo *em risco* significa: a falta de oportunidade de buscar continuidade na educação, na melhor das hipóteses, ou mais preocupante sobre os tipos de decisões, comportamentos e interações que muitas vezes levam os estudantes a um ciclo de pobreza. Há, no entanto, outro conjunto de pesquisas que consideram as noções de risco em uma perspectiva ligeiramente diferente.

Os jovens em risco também são estudantes nas escolas. A designação de estar em risco é um indicador de que um estudante corre o perigo de insucesso acadêmico na escola, um fator que informa fortemente noções de sucesso do estudante e taxas de abandono escolar (CRONINGER; LEE, 2001), outra manifestação das maneiras pelas quais as escolas classificam de forma desigual os estudantes reflete uma abordagem sociocultural mais ampla de desigualdades que reificam as normas e valores dominantes, enquanto replica o status marginalizado dos estudantes marginalizados (por exemplo, MILLS, 2008; RIST, 1970; VALENZUELA, 2005).

A noção de estudantes em risco pode, portanto, ser entendida como uma construção sociocultural, um produto e processo da educação escolar (RHONDA; VALENCIA, 1994; SWADENER; LUBECK, 1995). Esta perspectiva é paralela à análise de Varenne e McDermott (1998) sobre as dificuldades de aprendizado em que argumentam que uma deficiência de aprendizagem é um fato culturalmente construído ao invés de um aspecto inato de um estudante. Os estudantes realmente aprendem de forma diferente um do outro e um estudante exige um conjunto diferente de abordagens pedagógicas de seus pares e vice-versa. No entanto, seu argumento é de que a categoria culturalmente construída de "deficiências de aprendizado" transforma as diferenças de aprendizagem - diferenças entre pessoas que são prontamente encontradas (MCDERMOTT; VARENNE, 2006) - em *dificuldades* de aprendizagem. No mínimo de igual importância, há empregos, testes e sistemas que precisam que os

estudantes sejam rotulados como *deficientes na aprendizagem* para manter o funcionamento do sistema e para contribuir com as construções de estudantes *normais* - de que outra forma um sistema poderia rotular tão concretamente a normalidade sem observar explicitamente aqueles que são menos?

Semelhante à discussão de Rhona e Valência (1994) sobre como as construções de *juventude que está em risco* impactam negativamente os estudantes de Chicago e funcionam como um meio para as diferenças culturais serem reinterpretadas como déficits, bem como as noções de Varenne e McDermott de *dificuldade de aprendizagem* como construção cultural, entendo *em risco* como uma categoria cultural que conquista os estudantes. Não é diferente de perceber que as deficiências de estudantes deficientes são visíveis apenas em relação à educação escolar, os estudantes em risco têm a mesma probabilidade de serem bem-sucedidos fora da escola que de serem acreditados como malsucedidos dentro dela (ver ALONSO et al., 2009).

Além disso, como foi bem documentado, o risco tende a funcionar como uma categoria de raça, classe e, muitas vezes, gênero (por exemplo, KAHLIFA, 2010; POPP; PEGUERO, 2010; SWADENER; LUBECK, 1995). Estudantes classificados como em risco têm maior probabilidade de serem estudantes pobres ou da classe trabalhadora não-branca. Além disso, embora exista uma literatura crescente sobre meninas e escolas em risco (por exemplo, JONES, 2009; LESLEY, 2012), as discussões ainda frequentemente se concentram em estudantes do sexo masculino não-brancos (por exemplo, JAMES, 2012). *Em risco* tem funções através de uma localização teórica e material, um espaço, lugar e identidade - escolas, salas de aula e estudantes não-brancos.

À luz desses entendimentos de risco e juventude, entendo juventude em risco não como estudantes colocados em risco, mas como um processo ativo de colocar os estudantes na categoria de em risco. Esta é uma diferença importante, pois localiza o risco não no indivíduo, mas sim na sociedade e na cultura que produzem essa possibilidade. O que torna essa conceituação de risco diferente de outras discussões de risco, juventude e escola (por exemplo, SWADENER; LUBECK, 1995) reside nas maneiras pelas quais o risco é entendido como uma categoria de estudante e pessoa que precisa ser preenchida para manter uma ordem sociocultural mais ampla. Tal como acontece com o argumento de McDermott e Varenne (1995) (VARENNE; MCDERMOTT, 1998) que a deficiência de aprendizagem é uma deficiência cultural e não individual, e que existem testes, professores, programas e outros profissionais projetados para encontrar e reproduzir o risco que, sem jovens em risco, deixariam de existir⁵. Pois, sem estudantes em risco, contra quem os estudantes *propensos ao ensino superior* e *medianos* seriam medidos?

Esta perspectiva, semelhante a outras críticas à educação dos EUA, observa que uma compreensão dos estudantes não-brancos como os mais prováveis de estar em risco de falhar na escola pode ser vista como uma outra engrenagem em uma roda sociocultural maior que traz tanto os entendimentos implícitos e explícitos de estudantes não-brancos como menos sucedidos academicamente do que seus colegas Anglo (por exemplo, SMYTH, 2009; VALENCIA, 1997). Embora tais compreensões não sejam de forma alguma novas na educação

⁵ Nota do Autor: Veja <http://store.guidance-group.com/At-Risk-Resources/departments/1/>.

americana (por exemplo, DELPIT, 1995; WINFIELD, 2007), no nosso momento contemporâneo⁶ de políticas federais “Race to the Top” e de “No Child Left Behind”⁷, a construção de estudantes não-brancos como em risco ajuda a reforçar um raciocínio que dá continuidade às disparidades na educação escolar. Como caso em questão, agora faz mais de 15 anos desde que Swadener e Lubeck (1995) desconstruíram fortemente as noções de risco convencionais num trabalho que descreve claramente os desiguais efeitos negativos da categoria *em risco* para estudantes de não-brancos e pobres, ainda assim a aquisição dessas populações tradicionalmente marginalizadas pela categoria cultural de *em risco* continua a avançar.

Este movimento contínuo para manter a categoria de risco e sua utilização como um marcador de classe, raça e gênero pode ser entendido como reforçado por nossos tempos educacionais particularmente padronizados (por exemplo, ANDERSON, 2009; VALENZUELA, 2005). Mais coloquialmente, o argumento é algo assim: se estudantes não-brancos continuamente remanescem a maior categoria de estudantes em risco, apesar de um currículo supostamente mais equitativo e maior acesso ao mesmo conteúdo acadêmico de que seus pares Anglo, então o problema não deve residir no sistema, mas sim nos estudantes que continuam atingindo níveis insuficientes em relação às medidas padronizadas.

Além disso, uma vez adquirido por uma categoria de risco, parece haver relativamente poucas formas de um estudante ser entendido de outra forma ao longo da educação escolar, da educação infantil ao ensino médio. Este não é um ponto sem relevância. Diferente dos estudantes que podem passar avaliações com pontuações mais altas ou aqueles cuja primeira língua não é o inglês e que demonstram um nível particular de proficiência para mudar suas designações anteriores como estudantes malsucedidos ou *estudantes que possuem inglês como segunda língua*, os estudantes em risco permanecem em risco. Os estudantes em risco que são bem-sucedidos são vistos como *histórias de sucesso* da juventude em risco, ao invés de perder seu status anterior de *em risco*.

É de suma importância notar que este argumento não procura de modo algum disputar as dificuldades enfrentadas por jovens estudantes não-brancos ou disparidades e desigualdades que correm da escola para a comunidade. Da mesma forma, o argumento que estou defendendo aqui não deve ser utilizado para falar contra programas cruciais e outros recursos fornecidos aos estudantes, escolas e comunidades como resultado do status de estudantes em risco. Esses recursos e possibilidades permanecem insuficientemente financiados e muito menos abundantes do que o necessário.

Em vez disso, esta crítica destina-se a construções sistêmicas e socioculturais que ativamente prosseguem a reificação tanto da categoria *em risco* como de uma semelhante marginalização contínua de estudantes não-brancos e pobres ou da classe trabalhadora através da aquisição deste rótulo. Há diferenças importantes entre a necessidade para uma maior equidade e acesso e ser conceituado como *em risco* de fracasso.

No entanto, ainda faltam nesta discussão questões sobre a noção de risco em contextos educacionais. Quais são as relações entre risco e educação escolar? Como o risco impacta as interações diárias de ensino e de aprendizagem? De que forma as conceituações de risco influenciam as noções de senso comum da educação escolar? Em suma, o que está em risco?

⁶ Nota das Revisoras: Sublinhamos que o texto foi escrito em 2012 o que desatualiza ligeiramente esta informação, mas de modo algum o argumento ou o direcionamento das políticas federais para escola básica pública.

⁷ Nota das Revisoras: Políticas educacionais dos governos Bush e Obama, respectivamente.

3 CRITICANDO E RECONCEITUALIZANDO O RISCO: senso comum, ressonância, e as possibilidades de dissenso

Com base no campo dos estudos curriculares, dos estudos sensoriais e do trabalho de Jacques Rancière, esta primeira seção questiona noções de *fazer sentido*, de construção de sentido, então descreve como as construções de risco podem ser reconceitualizadas através de processos de dissenso. Começo articulando relacionamentos entre a construção do senso comum e o sensorial utilizando o trabalho de acadêmicos como Britzman (1998, 2003) para demonstrar a importância do risco na aprendizagem.

Senso comum e ressonância

No campo dos estudos curriculares, a construção do "senso comum" foi criticada e desconstruída (APPLE, 2000, KUMASHIRO, 2008, 2009). No centro dessas críticas estão discussões sobre as maneiras pelas quais o senso comum serve como um instrumento para normas e valores dominantes que inerentemente marginalizam as maneiras de conhecer e de ser das populações não-dominantes. Nesta perspectiva, o senso comum não é necessariamente comum ou sensato, mas sim uma escolha de normas e valores socioculturais particulares que se manifestam como códigos de conduta, formas de pensar e formas de ser. O resultado muitas vezes é a continuação de uma longa história de diferenças socioculturais sendo reformuladas como déficits que tendem a resultar em consequências no mundo real, como altas taxas de abandono escolar dos estudantes não-brancos e outras manifestações semelhantes de racismo institucionalizado, sexismo, classismo, e homofobia. Embora existam contra narrativas que falam contra um modelo diferença-como-déficit para conceituar a educação escolar (YUSSO, 2002) ou falam das razões para as dificuldades dos estudantes nas escolas (ALONSO et al., 2009), a reificação de categorias de diferença como déficits, no entanto, continua (ver MCDERMOTT; VARENNE, 2006).

Como diz Panagia (2009), "a sensação interrompe o senso comum" (p.2), um ponto que utilizo para notar que o sensorial é político e vice-versa (GERSHON, 2011b). Minha discussão aqui expande sobre as interseções do sônico e do sensível (GERSHON, 2011a, 2011c) para reconsiderar o que o senso comum pode significar de uma perspectiva sensorial. Onde Panagia argumenta que o sensorial perturba o sensível (compreensão), é a minha posição que o sensorial também pode ser utilizado para manter as noções de status quo do que faz sentido, entendimentos falsamente considerados comuns.

Os sons são experiências literais e encarnadas que ressoam em nossos corpos e, ao mesmo tempo, significados de eco, ideias e ideais socioculturalmente construídos sobre a causa de um determinado som e como esse som pode ser interpretado (por exemplo, ERLMANN, 2010; FELD, 1982; KIM-COHEN, 2009; STERNE, 2003). Nesses sentidos, os sons formam um sistema educacional de significado (GERSHON, 2011c). O que ressoa com uma pessoa metaforicamente, os ideais e as ideias que estão em consonância com seus modos de conhecer e de ser também são literalmente ressonantes no seu corpo (ERLMANN, 2010). Assim como quando alguém ouve um som que é marcadamente dissonante ou alarmante, unhas em um quadro de giz ou uma buzina de carro, essa pessoa experimenta visceralmente ideias dissonantes - nos sentamos apoiados no encosto, cruzamos os braços, balançamos a cabeça para a voz, bem como para os sentimentos, ideias e ideais que a voz ressoa.

Essas reações são socioculturalmente determinadas e experimentadas ontologicamente, decisões feitas a partir de conjuntos particulares de formas de conhecer e de ser que são, em última instância, circunscritas pelo que um grupo valoriza e é normal para esse grupo. Por exemplo, assim como uma pessoa criada na área rural pode achar uma cidade grande

invasivamente barulhenta, as experiências de uma pessoa são igualmente consonantes e dissonantes com base em combinações específicas de contexto, história e gosto pessoal.

Paralelamente a essa discussão sobre o som, o senso comum pode ser entendido como uma forma de ressonância literal e metafórica. Quando ideias e ideais estão em consonância com a posição e a identidade de alguém, eles fazem sentido. A construção do sentido aqui é usada para conotar o que é sensível como uma forma de significação e o que é sensorial como uma questão de percepção através dos sentidos. Quando se encontram essas consonantes, o sensível e o sensorial são ressonantes entre as construções individuais de significados e formas de estar de si e do outro. Por outro lado, as ideias que são dissonantes para os entendimentos de alguém não são mantidas em comum entre os indivíduos ou grupos em uma dada interação ou série de interações. Portanto, não é surpreendente que indivíduos ou grupos possam procurar aqueles com quem ressoam e gravitam para longe daqueles cujas perspectivas são dissonantes.

A localização simultânea do sensório no altamente pessoal e socioculturalmente dependente (Gershon, 2011b) também posiciona necessariamente o sensorial em termos de questões de poder. Aqueles com maior alívio de restrições socioculturais têm maior poder para promulgar formas de conhecer e ser mais alinhadas com as suas predileções pessoais, independentemente de normas socioculturais mais amplas. Desta forma, o que faz o sentido de um indivíduo pode ser sublimado por ideias e ideais mais amplos, um comentário sobre sua posição em vez de seu potencial ou promulgada ação.

Uma pessoa com o que pode ser considerado muito pouco capital sociocultural ou econômico pode, no entanto, se mover de maneiras que são bastante dissonantes para as normas e valores estabelecidos. Quando alguém concorda com o status quo, as perspectivas dissonantes são geralmente construídas como incorretas ou erradas. Quando alguém não concorda com o status quo, a perspectiva dissonante deve ser interpretada como a interação de dissidentes, positivamente conotada.

Isso não significa que aqueles que não têm poder não têm capital, mas sim que as escolhas feitas por pessoas com menos capital (de qualquer tipo) são frequentemente confrontadas com consequências mais terríveis do que aquelas com maior poder sociocultural e / ou econômico. Da mesma forma, as pessoas com maior capital social, cultural e econômico podem praticar a dissidência com menos consequências. Por exemplo, porque ele é uma estrela pop livre, Anglo e macho, o Bono, do U2 pode usar sua combinação de capital sociocultural e econômico para abordar as questões de injustiça de maneira que teriam talvez consequências imediatas e terríveis para o Nobel Lureure Aung Sung Sui Kyi.

A construção sensorial do senso comum, portanto, não remove o político do interpessoal e fala diretamente às questões de poder e possibilidade. Também faz eco dos entendimentos nas ciências sociais da natureza complexamente matizada das interações, relações e escolhas humanas. Aqueles com menos poder social, cultural ou econômico podem interromper entendimentos de senso comum (por exemplo, QUINN, MEINERS, 2010; SOUTO-OTERO, 2011) ou servir para reificar os mesmos entendimentos que levam ao seu próprio status marginalizado (por exemplo, Prime & Miranda, 2006; Willis, 1977). Portanto, assim como o senso comum pode ser e muitas vezes é uma força marginalizadora, a ressonância epistemológica e ontológica pode ser similarmente diferencial.

Consenso, dissenso e dissonância

Se o bom senso é a forma como as normas e os valores compartilhados ressoam, então o consenso pode ser entendido como o processo através do qual tais ideias e ideais ressonantes são utilizados para tomar decisões em grupo, escolhas que podem ecoar além do enquadramento dos tomadores de decisões (por exemplo, BUTLER, 2010). Onde acadêmicos como Ziarek (2001) utilizam a construção de dissenso para observar as preocupações éticas com os processos de consenso, a discussão de dissenso de Rancière ressalta as maneiras pelas quais a ética do consenso deve ser interrompida.

De acordo com Rancière, o problema com o consenso é duplo. Primeiro, é um processo através do qual grupos cada vez menores com perspectivas cada vez mais estreitas tomam decisões que afetam grupos inversamente grandes fora dos envolvidos na construção daquele consenso. A segunda preocupação com processos de consenso é que eles são feitos pelo que Rancière (2010) chama comunidades éticas, grupos que operam de acordo com um determinado conjunto de ética (p. 189). Se o senso comum for uma forma de ressonância, esse conjunto de éticas pode ser entendido como normas e valores ressonantes, formas de construção de sentido que são comuns aos tomadores de decisão.

Tal como acontece com as construções de senso comum de formas de conhecer e de ser, a "ética" nas comunidades éticas não é necessariamente o que é justo ou moral, mas sim opera de acordo com um determinado conjunto de éticas. O problema com esse enquadramento é que qualquer um que questione as decisões tomadas através de processos de consenso ou os processos através dos quais o consenso foi alcançado pode ser considerado antiético. Precisamente, porque sua perspectiva não é ética, pode ser ignorada ou considerada fora de controle. Este é particularmente o caso daqueles cujas normas e valores não ressoam com uma determinada comunidade ética, embora não menos para aqueles que simplesmente questionam os resultados ou processos de consenso. Rancière (2010) refere-se a estes grupos como "os excluídos" (p. 189).

Como discuti em outro lugar (GERSHON, CHRISTODOULOU, no prelo), a política de educação federal dos EUA comumente referida como *No Child Left Behind* (NCLB) é outro exemplo de uma comunidade ética. Por um lado, foi concebido por um grupo cada vez menor de políticos e, por outro lado, cria uma comunidade ética particularizada – por que quem seria a favor de deixar as crianças em qualquer lugar, e muito menos para trás? Para isso, eu adicionaria ao *Race to the Top*, a política definida para substituir em grande parte a NCLB: que crianças merecem estar no sopé e por que uma sociedade gostaria de deixá-las definir lá?

O dissenso é uma resposta que Rancière fornece para o retorno da ação em face a hegemonia do consenso (para uma perspectiva indígena sobre esse ponto, veja Bell, Kahane (2004). Na minha perspectiva, o dissenso está intimamente ligado ao processo sensorial de dissonância ontológica e epistemológica, compreensão afetiva e cognitiva mais que a outras maneiras de ser e conhecer que não precisam ressoar com uma determinada comunidade ética para ser considerada de valor. Este é o potencial e o poder da dissonância, a possibilidade de inclusão de múltiplas perspectivas mesmo contrárias para formar um grupo amorfo e complexo sem a necessidade de reduzir a discussão apenas para aqueles com quem às perspectivas de alguém ressoam.

O significado do dissenso é então importante tanto nos processos de construção do consenso quanto em sua capacidade de colocar aqueles com muito mais e aqueles com muito menos capital (social, econômico, cultural) em contato uns com os outros para que ambos possam ser ouvidos. Esta é uma compreensão tão importante para aqueles sem status como é

para aqueles que o possuem. Assim como indivíduos ou grupos não-dominantes podem ser excluídos por uma comunidade ética, os grupos não-dominantes podem formar suas próprias comunidades éticas que reformulam não apenas perspectivas dominantes como *excluídas*, mas também outras indivíduos não-dominantes, reafirmando assim seu status de excluído. Desta forma, não é diferente dos maus estudantes, agora famosos de Paul Willis (1977), os excluídos podem se afastar das conversas e das possibilidades convencionais, um movimento no qual os excluídos ajudam a reificar seu próprio status como excluídos, ao mesmo tempo em que inadvertidamente, reificam as perspectivas dominantes que excluem outras populações marginalizadas.

Em resumo, embora possa parecer contra intuitivo à primeira vista, a dissonância traz mais possibilidades do que a consonância. Também traz maior risco - o risco de mudar as perspectivas e o risco de ficar sozinho em um ponto de importância pessoal. Semelhante à crítica de Kumashiro ao senso comum e à discussão do dissenso de Rancière, as disparidades de dissonância oferecem oportunidades para agência e voz que podem ser excluídas nas comunidades de consonância.

Assim, em risco é uma noção de senso comum quando se fala de crianças e da educação escolar, e é muitas vezes um consenso implícito sobre a natureza das escolas e os papéis que as crianças podem desempenhar dentro dessas ecologias como estudantes. Como tal, os jovens vistos como *estudantes em risco* são os excluídos. Suas maneiras de conhecer e ser não ressoam com as comunidades éticas a respeito daquilo que a educação escolar deveria fazer: fornecer acesso igual aos estudantes para que eles possam ser bem-sucedidos na escola e, através de educação, bem-sucedidos na vida.

Esta compreensão segue na direção contrária aos programas, recursos e avaliações projetados para ajudar os estudantes em risco a serem bem-sucedidos na escola. A perspectiva do consenso é que se as razões para jovens em risco estarem em risco puderem ser descobertas e abordadas, haveria muito menos estudantes em risco. No entanto, não há nenhuma maneira para que os estudantes sejam removidos de sua categorização de risco. Estudantes que se tornam bem-sucedidos pelos padrões de senso comum - graduados no ensino médio, empregados depois da escola e no caminho para a faculdade - não são considerados como não mais em risco. Em vez disso, eles são muitas vezes postados como as histórias de sucesso daqueles que foram capazes de superar sua categoria de risco: uma vez em risco e sempre em risco. Esta categorização não só restringe a categoria de jovens em risco como sendo sempre excluída, mas também levanta uma questão importante sobre o que significa *em risco* e para quem importam esses significados. Qual é exatamente o risco que correm os *estudantes em risco*?

Combinando os argumentos apresentados até agora, estudantes em risco são estudantes que são *adquiridos* por uma categoria sociocultural baseada em um consenso de noções, um senso comum, do propósito da educação que *colocam essas mesmas noções em risco*. O que está em risco, então, não são estudantes, mas nossas conceituações da finalidade da educação escolar. Como no argumento de Rancière que apresenta o dissenso e os perigos que o consenso nota, o que está em risco não são apenas as reflexões dominantes sobre o propósito da educação escolar, mas também as noções mais progressistas sobre o poder e a possibilidade de educação escolar. Paralelamente à discussão de Winfield (2007) sobre as maneiras pelas quais muitos educadores progressistas na virada do século passado eram eugenistas, progressistas que lutam pela desigualdade e justiça, mas mantém categorias de risco (inadvertidamente?) reificam o tipo de educação escolar que eles procuram alterar.

Desta forma, onde a ressonância do senso comum reifica ambas as normas e valores dominantes e conceituações atuais de estudantes em risco, a dissonância do dissenso cria outras possibilidades de conceituar estudantes que atualmente são interpretados como em risco. No entanto, pelo menos uma questão central na interseção de risco e educação permanece. Qual a relação entre risco e educação?

4 EDUCAÇÃO COMO RISCO

Pesquisadores como Britzman (1998, 2003), Kumashiro (2008, 2009) e outros (por exemplo, AYERS, AYERS, 2011; ELLSWORTH, 1989) observaram que ensinar é um processo inerentemente arriscado. Não é fácil colocar-se na frente dos outros para experimentar e comunicar conhecimento. Utilizar o *Strong Teaching*⁸, ou ensinar com eficiência também é arriscado por causa da forma como essa pedagogia deve necessariamente interromper normas e valores sociais para transmitir informações de modo a tornar o familiar estranho e o estranho familiar. Então, existe o risco constante de falha de que os estudantes não consigam entender ideias ou processos particulares, apesar dos esforços de um professor.

Embora tal noção possa parecer contrária às construções de *uma pedagogia eficiente*⁹, é útil considerar algo concreto, como os estudantes no primeiro dia de aula da idade elementar que são apresentados à divisão por mais de um algarismo. Independentemente das eficientes técnicas pedagógicas, experiência e paciência de um professor, inevitavelmente, alguns estudantes não compreenderão uma longa divisão, no primeiro dia, semana ou mês. Embora seja o caso, os professores eficientes utilizam múltiplas abordagens para ensinar conteúdos acadêmicos, levam as diversas formas de conhecer e ser dos estudantes em conta para alcançar o objetivo e facilitar a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos acadêmicos e sociais, aprender é o que os estudantes fazem. Além disso, aprender não é algo que ocorre necessariamente de acordo com um tempo pré-determinado, mesmo quando tanto o estudante quanto o professor querem que o aprendizado aconteça o mais breve possível - o conhecimento leva tempo. Portanto, meu ponto aqui não é que o fracasso no ensino seja algo a ser evitado, mas sim que o fracasso no ensino é inevitável. Pode até ser o caso de que quanto mais eficiente seja o professor, maior o risco de fracasso e, por conseguinte, mais frequentemente ocorram fracassos, pois as falhas são frequentemente os pontos de partida para a investigação e a aprendizagem verdadeira, em oposição à pergunta e resposta de questões de informação conhecidas (MEHAN, 1979; ver também HALBERSTAM (2010) sobre o potencial e o significado do fracasso).

O que talvez não seja tão amplamente discutido nos programas de formação de professores e entre os professores é o grau em que a aprendizagem inerentemente necessita de riscos. Ao contrário dos professores cujo trabalho é chegar cada dia com o conhecimento acadêmico e social necessário e transmitir significativamente esses currículos aos estudantes, não que isso seja tarefa fácil, os estudantes chegam com frequência sem saber o conhecimento curricular a que eles serão apresentados em qualquer dia. Tornando as questões ainda mais arriscadas para os estudantes, ao contrário dos professores que muitas vezes têm a oportunidade de retornar ao mesmo conteúdo no decorrer dos anos até que sejam fluentes, estudantes, se tudo correr bem, matriculam-se e, na melhor das hipóteses, recebem material familiar em um ciclo de modo que o novo material reforça os conceitos

⁸ Nota das Revisoras: Expressão ligada aos trabalhos de institutos que partem da ideia de eficiência de ensinar como critério de qualidade do trabalho docente.

⁹ Nota das Revisoras: No original aparece *strong pedagogy*.

anteriormente abrangidos. A aprendizagem e a investigação exigem riscos. Desta forma, aprender pode ser entendido como duas vezes mais arriscado do que o ensino.

Retornando a pontos levantados anteriormente neste artigo, ensinar e aprender não são igualmente arriscados para todos os estudantes e professores. As pesquisas em todos os campos educacionais documentaram como as identidades dos estudantes e dos professores - os marcadores socioculturais de raça, classe, gênero, orientação sexual, linguagem, religião, capacidade de percepção e gosto em relação a contextos locais e menos locais - combinam-se para criar expectativas desiguais e experiências em escolas (por exemplo, ALONSO et al., 2009; HEATH, 1983; MCDERMOTT, VARENNE, 2006; RIST, 1970).

Estes são os motivos centrais das salas de aula precisarem ser espaços seguros. Não porque devem ser lugares onde apenas ideias seguras ou processos confortáveis devem ser o foco, mas precisamente porque ensinar e aprender são interações de risco. Por que as desigualdades fora das escolas são reproduzidas pelo menos em parte e através das escolas, e interromper esses discursos não exige poucos riscos tanto para professores como para estudantes.

RECONCEITUALIZANDO EM RISCO

Juntando as peças dos argumentos feitos nesta seção, as salas de aula podem ser conceituadas intencionalmente e praticamente organizadas em lugares dissonantes que oferecem oportunidades para dissenso em interações educacionais, a fim de melhor interromper ambos (1) a marginalização dos estudantes e suas ideias através de construções de senso comum da educação e (2) os processos de consenso. No centro desse entendimento estão as ideias sobre a importância do risco no ensinar e no aprender, bem como a necessidade de criar lugares para todos os estudantes e professores assumam tais riscos.

Essa visão da educação confronta os conceitos de senso comum e tradicionais do ensino como melhores práticas e instrução direta em sua cabeça proverbial. Como formadores de professores, nos imploram que *encontremos os estudantes onde eles estão* e que usemos a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky para alcançar as bordas das zonas de aprendizado seguro dos estudantes; e, que a medida de um bom ensino e aprendizagem (julgamento de valor firmemente intacto) é combinando o grau para o qual os estudantes encaminham adequadamente metas e objetivos educacionais prescritos pelo professor; e que a boa pedagogia é a modelagem explícita de ideias e processos (apagar e repetir) com bastante tempo na tarefa para garantir que a repetição das respostas e processos corretos se aproximem. Em suma, é uma educação desprovida de risco.

No entanto, se *a educação é estar em risco*, como eu argumentei aqui, então, como educadores, não queremos que os professores assumam riscos e provenham salas de aula seguras para gerar uma interação tão arriscada? Nós, como educadores, não queremos que todos os estudantes sejam colocados em risco?

Se todos os estudantes forem colocados em risco, como pode-se conceituar os estudantes *realmente entendidos como em risco*? Em primeiro lugar, essa reconceitualização da educação como arriscada para todos proporciona uma alternativa aos estudantes subsumidos cujos caminhos e escolhas disponíveis - enquanto há sempre um capital, também há sempre algum grau de responsabilidade de ação, mesmo quando comparativamente menor e constrangida - como uma infundável categoria de outro malsucedido.

Em segundo lugar, essa orientação para colocar todos os estudantes em risco de aprendizagem reorienta a atenção das causas sistêmicas para as dificuldades dos estudantes

nas escolas sem uma categoria fácil de *risco* sob a qual eles podem ser agrupados e marginalizados. Em terceiro lugar, ele serve como lembrete para os educadores de que as construções atuais de *em risco* são interrupções do consenso da nossa comunidade ética sobre o que a escola pode e deve fazer ao invés de serem características inerentes às crianças. Em quarto lugar, tal reconceitualização do risco pode criar mais espaços justos para ajudar os estudantes a superar as injustiças sistêmicas e institucionalizadas que tornam a educação escolar difícil para estudantes não convencionais. Se todos os estudantes forem construídos como *em risco de aprender*, as formas não convencionais de conhecer e ser serão apenas mais um conjunto de formas possíveis de *fazer* e de *ser* o que é construído como *escola*. Ao contrário da ressonância estreita do consenso, a dissonância engendra um espaço onde todas as constelações de identidade de todos os estudantes podem ser promulgadas com dignidade, onde as interações arriscadas da aprendizagem são encorajadas e em que as diferenças são menos propensas a serem categorizadas como deficiências.

Neste artigo, argumentei contra a construção da visão de estudantes em risco sob duas perspectivas. Por um lado, *em risco* é uma categoria sociocultural e econômica que adere aos estudantes para a vida toda. Por outro lado, o que está em risco não são os estudantes que são adquiridos por esta categoria, mas sim as noções gerais sobre o propósito e as possibilidades da educação escolar, e, as conceituações sobre a educação que a falta de sucesso dos jovens em risco de acordo com construções de sucesso reificam e reforçam nas escolas.

Seguindo Rancière (2010), sugiro que esses entendimentos curriculares (MALEWSKI, 2009; PINAR, 2011) são muitas vezes o resultado de processos de consenso através dos quais sucessivamente grupos menores tomam decisões que afetam os outros de forma inversamente proporcional de acordo com os significados de estreitamento exponencial que terminam em particularmente delimitados conjuntos estáticos de ética. Paralelo à discussão de Butler (2010) sobre o enquadramento, aqueles que discordam com ou questionam de outra forma a ética tradicional são interpretados como antiéticos e, como resultado, suas preocupações e perspectivas podem ser excluídas da conversa. A partir desta perspectiva, os jovens em risco são excluídos.

Apesar da injustiça explícita nesta posição, isso continua majoritariamente inabalável, o que é devido em grande parte, ao modo como essa compreensão ressoa com as noções de senso comum da educação escolar. Como Kumashiro (2008) e Winfield (2007) nos lembram, entendimentos de senso comum são normas e valores dominantes. O senso comum e o consenso, afirmo, são ressonâncias. Desse modo, os sentidos podem contribuir para invés de interromper o status quo, ideias e ideais dominantes que ditarão não só o cerco do que é normalizado, mas, ao fazê-lo, também o que é marginalizado - sem os excluídos, não pode haver *normal*.

Por outro lado, o sensorial também pode criar os espaços necessários para o dissenso, uma multiplicidade de perspectivas, ideias e ideais sem a necessidade de redução para um singular entendimento ou acordo ético como pré-requisito para ensinar e aprender (para mais informações sobre possibilidades educacionais para dissenso em colaboração e educação, veja também GERSHON, CHRISTODOULOU (no prelo), GERSHON, PEEL, BILINOVICH (2009), e GERSHON, BILINOVICH, PEEL (2010). Porque o risco é um aspecto inerente e crucial a ensinar e aprender sugiro que todos os estudantes estejam em risco de aprender. As salas de aula, então, devem ser lugares seguros para que estudantes e professores possam se envolver nos tipos de riscos inerentes ao inquérito, ao aprendizado e ao ser.

Isso também enuncia uma diferença prática central entre as construções atuais dos estudantes em risco e a possibilidade de conceituar todos os estudantes como em risco de aprendizado. Ao invés de serem adquiridos por uma categoria cultural negativa de marginalização mascarada como ajuda, a compreensão de que todos os estudantes estão em risco de aprendizagem tem potencial para criar contextos de sala de aula em que as diferenças nas formas de ser e conhecer dos estudantes são recursos que podem ser abordados sem ter que colocar os estudantes em uma categoria de risco insuperável que exige que as diferenças dos estudantes sejam contadas como déficits antes de serem abordados diariamente nas lições de sala de aula.

Ao contrário das visões contemporâneas da educação escolar, esses locais educativos de conhecer e de ser devem ser dissonantes, lugares em que ideias e ideais contrastantes podem coexistir sem que esses dilemas precisem ser resolvidos, por isso é muitas vezes o movimento para resolver as multiplicidades em direção à singularidades que resulta na marginalização, seja através do consenso ou das construções do senso comum que apresentam uma possibilidade como verdade sociocultural de fato. Independentemente de o senso sociocultural de consonância, sempre há uma maior possibilidade de dissonância.

Desta forma, a dissonância ajudaria a engendrar ecologias educacionais onde as diferenças nas perspectivas e nas possibilidades são o status quo, e não os déficits. E é este conjunto de possibilidades desordenadas e complexas que aumenta os pontos de ressonância sem a reificação de posições marginalizadoras através de construções de senso comum de educação ou consenso. Isso é importante porque quanto mais pontos ressoarem, mais ampla a profundidade e a distância de ideias, ideais, sentimentos e modos de ser dissonantes, maior a probabilidade de os estudantes encontrarem pontos de ressonância entre ideias, ideais e identidades.

REFERÊNCIAS

ACREY, C., JOHNSTONE, C., MILLIGAN, C.. *Using universal design to unlock potential for academic achievement of at-risk learners*. (Usando o design universal para destrancar o potencial para sucesso acadêmico de estudantes em risco), In: (*Ensinando Crianças Excepcionais*) *Teaching Exceptional Children*, 38(2), p. 22–31, 2005.

ALONSO, G., ANDERSON, N.S., SU, C., THEOHARIS, J.. *Our schools suck: Students talk back to a segregated nation on the failures of urban education*. (Nossa escola é uma droga: Estudantes respondem uma nação segregada sobre as falhas da educação urbana). New York: NYU Press, 2009.

APPLE, M.W.. *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, (Conhecimento oficial: Educação democrática numa era conservadora). In: Anderson, K.S. *War or common cause? A critical ethnography of language education policy, race, and cultural citizenship*. (Guerra ou causa comum? Uma etnografia crítica da política, raça e pertencimento cultural da educação linguística). Charlotte, NC: Information Age Press, 2009.

AYERS, R., AYERS, W.. *Teaching the taboo: Courage and imagination in the classroom*. (Ensinando o Taboo: Coragem e imaginação na sala de aula). New York, NY: Teachers College Press, .2011.

BELL, C., KAHANE, D.. *Intercultural dispute resolution in aboriginal contexts*. (Resolução de disputas interculturais no contexto aborígine). Vancouver, BC: UBC Press, .2004

BRIGMAN, G.A., WEBB, L.D.. *Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills* (Pronto para aprender: Ensinando estudantes da educação infantil habilidades para o processo escolar). *Journal of Educational Research*, 96(5), p. 286–292. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27542444> - 2003

BRITZMAN, D.. *Lost subjects, contested objects: Towards a psychoanalytic inquiry of learning*. (Sujeitos perdidos, objetos contestados: Por uma investigação psicanalítica da aprendizagem). Albany, NY: SUNY Press., 1998

BRITZMAN, D.. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. (Prática faz a prática: Um estudo crítico sobre aprender a ensinar). Albany: State University of New York Press, 2003.

BUTLER, J.. *Frames of war: When is life grievable?* (Enquadramentos da guerra: Quando a vida é digna de luto?). New York, NY: Verso, .2010.

CRONINGER, R.G., LEE, V.E.. Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. (Capital social e abandono escolar: Benefícios do suporte e guia de professores para estudantes em risco). In: *Teachers College Record*, 103(4), p. 548–581. 2001.

DELPIT, L.. *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. (Filhos de outras pessoas: Conflito cultural na sala de aula). New York: New Press, 1995.

ELLSWORTH, E.. *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. (Ensinando posições: Diferença, pedagogia e o poder do endereço). New York, NY: Teachers College Press, 1989.

ERLMANN, V.. *Reason and resonance: A history of modern aurality*. (Razão e ressonância: A história moderna da auralidade). Cambridge, MA: Zone Books, 2010.

FELD, S.. *Sound and sentiment: Birds, weeping, poetics, and song in Kaluli expression*. (Som e sentimento: Pássaros, choro, poética e música na expressão Kaluli). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1982.

FUREDI, F.. *Wasted: Why education isn't educating*. (Desperdiçado: Por que a educação não está educando?). New York, NY: Continuum, .2011

GERSHON, W.S.. *Embodied knowledge: Sounds as educational systems*. (Conhecimento encarnado: Sons como sistemas educacionais). [Special Issue: Sensual Curriculum]. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(2), p. 66–81, 2011a.

GERSHON, W.S.. *Introduction: Towards a sensual curriculum*. (Introdução: Por um currículo sensorial). [Special Issue: Sensual Curriculum]. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(2), 1–16, 2011b.

GERSHON, W.S.. *Sound curriculum: Recognizing the field*. (Currículo sonoro: Reconhecendo o campo). In: R. NAVQI, H. SCHMIDT (Orgs.), *Thinking about and enacting curriculum in “frames of war”* (pp. 89–120). (Pensando sobre e atuando currículo em “enquadramento de guerra”). Lanham, MD: Lexington Books, 2011c.

GERSHON, W.S. BILINOVICH, C., PEEL, A.. *Race, social studies content, and pedagogy: Wrestling through discomfort together*. (Raça, conteúdo de ciências sociais e pedagogia: Lutando através do desconforto juntos). *Canadian Social Studies*, 44(1), p. 29–37.(2010).

GERSHON, W.S., CHRISTODOULOU, N. (in press). *Ethics, dissensus, and traveling without moving: Using videoconferencing to facilitate dialogue between preservice teachers in two nations*. (Ética, dissenso e viajar sem se mover: Usando videoconferência para facilitar o diálogo entre professores em duas nações). In T.C. MASON, R.J. HELFENBEIN (Orgs.), *Ethics and international curriculum work: The challenges of culture and context*. (Ética e trabalho curricular internacional: ols desafios da cultura e do context). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

GERSHON,W.S.. PEEL, A., BILINOVICH, C.. *Collaboration without compromise: A performative reflection of collaborative dissensus in action*. (Colaboração sem acordo: Uma reflexão performática do dissenso colaborativo em ação). In W.S. GERSHON (Org.), *The collaborative turn: Working together in qualitative research* (pp. 141–164). (A vez da colaboração: Trabalhando junto em pesquisa qualitativa). Rotterdam, NL: Sense Publishers, 2009.

HALBERSTAM, J.. *The queer art of failure*. (A arte queer do fracasso). Durham, NC: Duke University Press, 2010.

HEATH, S.B.. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. (Jeitos com as palavras: Linguagem, vida e trabalho nas comunidades e nas salas de aula). Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JAMES, C.E.. *Students “at risk”: Stereotypes and the schooling of black boys*. (Estudantes em risco: Estereótipos e a escolarização de meninos negros). *Urban Education*, 47(2), p. 464–494. 2012.

JONES, N.. *Between good and ghetto: African American girls and inner-city violence*. (Entre o bom e o gueto: Meninas afro-americanas e a violência na periferia). Rutgers, NJ: Rutgers University Press, 2009.

KHALIFA, M.. *Validating social and cultural capital of hyperghettoized at-risk students*. (Validando o capital social e cultural de estudantes em risco hiperguetificados). In: *Education and Urban Society*, 42(5), p. 620–646. doi:10.1177/0013124510366225, 2010.

KIM-COHEN, S.. *In the blink of an ear: Towards a non-cochlear sound art*. No piscar de um ouvido: No sentido de uma arte musical não coclear. New York, NY: Continuum, 2009.

KUMASHIRO, K.K.. *The seduction of common sense: How the right has framed the debate on America's schools*. (A sedução do senso comum: Como o certo tem enquadrado o debate na escolas americanas). New York, NY: Teachers College Press, 2008.

KUMASHIRO, K.K.. *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. (Contra o senso comum: Ensinando e Aprendendo para a justiça social.). New York, NY: Routledge, 2009.

LESLEY, M.. *Invisible girls: At risk adolescent girls' writing within and beyond school*. (Meninas invisíveis: adolescentes em risco escrevendo dentro e além da escola). New York, NY: Peter Lang, 2012.

MALEWSKI, E. (Org.).. *Curriculum studies handbook: The next moment*. (Manual de estudos curriculares: O próximo momento). New York, NY: Routledge, 2009.

MCALENNY, A.L., COYNE, M.D.. *Identifying at-risk students for early reading intervention: Challenges and possible solutions*. (Identificando estudantes em risco para uma interferência na primeira leitura). *Reading & Writing Quarterly*, 27(4), 306–323. 2011.

MCDERMOTT, R., VARENNE, H.. *Culture "as" disability*. (Cultura "como" uma deficiência). *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3), 324–348. 1995.

MCDERMOTT, R., VARENNE, H.. *Reconstructing culture in educational research*. ((Reconstruindo cultura na pesquisa educacional). In: G. SPINDLER, L. HAMMOND (Orgs.), *Innovations in educational ethnography: Theory, methods and results*. (p p. 3–32). (Inovações na etnografia educacional: Teoria, métodos e resultados). Mahwah, NJ: Erlbaum.2006

MEHAN, H.. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. (Lições de aprendizado: organização social na sala de aula). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MILLS, C.. *Opportunity and resignation within marginalised students: Towards a theorisation of the reproductive and transformative habitus*. (Oportunidade e resignação entre estudantes marginalizados: Poruma teorização dos hábitos reprodutivos e transformativos). *Critical Studies in Education*, 49(2), p. 99–111. doi:10.1080/17508480802040191 2008.

PANAGIA, D.. *The political life of sensation*. (A vida política da sensação). Durham, NC: Duke University Press, 2009.

PINAR, W.F.. *What is curriculum theory?* (2nd ed.). (O que é teoria do currículo?) New York, NY: Routledge, 2011.

POPP, A.M., PEGUERO, A.A.. *Routine activities and victimization at school: The significance of gender*. (Atividades de rotina e vitimização na escola: O significado de gênero). *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), p. 2413–2436. doi:10.1177/0886260510383021 2010.

PRIME, G.M., MIRANDA, R.J.. *Urban public high school teachers' beliefs about science learner characteristics: Implications for curriculum*. (Crenças dos professores do ensino médio urbano sobre as características do estudante de ciências: Implicações para o currículo). *Urban Education*, 41(5), p. 506–532. 2006.

QUINN, T., MINERS, E.R.. *Flaunt it! Queers organizing for public education and justice*. (Exiba! Queers se organizando pela educação pública e a justiça). New York, NY: Peter Lang, 2010.

RANCIÈRE, J.. *A política da estética The politics of aesthetics*. (G. Rockhill, Trans.). New York, NY: Continuum, 2006.

RANCIÈRE, J.. *Dissensus: On politics and aesthetics*. (Dissenso: Sobre política e estética). New York, NY: Continuum. 2010.

RHONDA, M.A., VALENCIA, R.R.. “At-risk” *Chicano students: The institutional and communicative life of a category*. (Estudantes chicanos em risco: A vida institucional e comunicativa de uma categoria). *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 16(4), p. 363–395. 1994.

RIST, R.C.. *Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education*. (Classe social do estudante e as expectativas do professor: A auto-realizável profecia da educação no gueto). *Harvard Educational Review*, 40(3), p. 411–451. 1970.

SMYTH, J. (Org.).. *Critical engagement in contexts of disadvantage*. (Engajamento crítico em contextos de desvantagem). Special Issue. *Critical Studies in Education*, 50(1). Retrieved from <http://www.tandfonline.com/toc/rcse20/50/1> 2009

SOUTO-OTERO, M.. *Breaking the consensus in educational policy reform? (Quebrando o consenso na política de reforma educacional?)*. *Critical Studies of Education*, 52(1), p. 77–91. 2011.

STERNE, J.. *The audible past: Cultural origins of sound reproduction*. (O passado audível: Origens culturais da reprodução sonora). Durham, NC: Duke University Press, 2003.

SWADENER, B.B., LUBECK, S. (Orgs.). *Children and families “at promise”:* *Deconstructing the discourse of risk*. (Crianças e famílias “na promessa”: Desconstruindo o discurso do risco). Albany, NY: SUNY Press, 1995.

TAUBMAN, P.M.. *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. (Ensinando pelos números: Desconstruindo os padrões e a responsabilização na educação). New York, NY: Routledge, 2009.

VALENCIA, R. (Org.). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. (A evolução do pensamento de déficit: Pensamento e prática educacional). London and Washington, DC: Falmer, 1997.

VALENZUELA, A. (Org.). *Leaving children behind: How “Texas-style” accountability fails Latino youth*. (Deixando crianças para trás: Como a responsabilização ao estilo Texas falha com a juventude latina). New York: State University of New York Press, 2005.

VARENNE, H., & MCDERMOTT, R.. *Successful failure: The schools America builds*. (Fracasso bem sucedido: As escolas que a América constrói). Boulder, CO: Westview Press, 1998.

WILLIS, P. *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. (Aprendendo a ser trabalhador: Como crianças da classe trabalhadora conseguem empregos da classe trabalhadora). New York, NY: Columbia University Press, 1977.

WINFIELD, A.. *Eugenics and education in America: Institutionalized racism and the implications of history, ideology, and memory*. (Eugênia e educação na América: Racismo institucionalizado e suas implicações históricas, ideológicas e na memória). New York: Peter Lang, 2007.

YOSSO, T.J.. *Toward a critical race curriculum*. (Por um currículo racial crítico). *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 93–107. doi:10.1080/713845283 2002.

ZIAREK, E.P.. *An ethics of dissensus: Postmodernity, feminism, and the politics of radical democracy*. (A ética do dissenso: Pós-modernidade, feminismo e a política da democracia radical). Stanford, CA: Stanford University Press, 2001.

Recebido em: 25/08/2017
Aceito em: 23/12/2017
Publicado em: 31/12/2017