

vivido como uma experiência pessoal e profissional.

As dimensões singulares do sujeito professor/a assinaladas por Teixeira (1996) podem ser relacionadas à cultura docente. De acordo com Perez Gómez (2001, p. 164), a cultura docente “*se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações inter-pessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões*”. A especificidade da cultura docente é marcada pelo conteúdo e pela forma, de acordo com Hargreaves (1998). O conteúdo representa os valores, os pressupostos, as crenças, as atitudes, os hábitos (características subjetivas) que fundamentam a ação. E a forma representa as relações e as interações entre os/as professores/as em condições concretas nas quais se busca objetivar as ações desejadas. Juntos, conteúdo (subjetividade) e a forma (objetividade), definem a cultura docente.

As argumentações apresentadas me permitem situar e orientar o desenvolvimento de uma análise sobre a escola como um espaço específico e singular capaz de produzir e de reproduzir elementos culturais com uma lógica própria, sem que necessariamente esse espaço represente uma ilha. Para tanto, busquei definir os conceitos de cultura da escola e de cultura docente para assinalar que a escola defende um projeto cultural a partir de um processo de seleção e, além disso, os docentes ocupam um lugar central nesse projeto, pois o ofício de ensinar é definido pela relação com o conhecimento estabelecido entre estudantes e professores/as. Esses elementos teóricos proporcionarão subsídios para elucidar as pistas durante o desenrolar deste capítulo e se constituirão elementos chaves para se chegar à escola e aos sujeitos propriamente ditos. Tomemos, pois, o caminho da escola.

3.1.1 A escola Municipal “Flor de Maio”

No ano de 2000, em um prédio alugado pela Prefeitura, a Escola Municipal Flor de Maio iniciou o seu funcionamento atendendo a diversos bairros da região do Barreiro. A região do Barreiro tem 151 anos de existência e, portanto, é mais antiga do que a própria capital que possui 107 anos. É composta por quarenta e sete bairros e vilas, sendo que o bairro onde se localiza a escola está no limite do Barreiro com o município de Ibirité. O Barreiro é eminentemente de origem operária e se encontra localizado próximo às grandes indústrias, como Manesmann e todo complexo que compõe a região da Cidade Industrial, município de Contagem. Devido a sua localização e a história da ocupação populacional, a

região caracteriza-se como um lugar onde se deram inúmeras lutas operárias e onde se desencadearam movimentos por melhores condições de vida nas décadas de 70 e 80, período de transição democrática. Nos últimos anos, a região se expandiu bastante, ampliou e diversificou o comércio, tornou-se mais urbana, com a grande circulação de veículos, ônibus, comércio, bancos, estação central de ônibus e shopping center. Além disso, contraditoriamente, cresceu também o número de vilas e aglomerados em lugares que representam a “periferia da periferia”, porque, além de se situarem muito distantes do centro comercial, são investidos menos recursos nos setores de infra-estrutura.

O Bairro no qual está localizada a escola apresenta um centro comercial com pequenas lojas, barbearia, supermercado, açougue, padaria. Existe um posto policial na região próxima, um conjunto de prédios populares na avenida principal. Como a região é bastante extensa, os/as alunos/as vêm de diversos lugares, inclusive os mais distantes e mais afastados deste pequeno centro comercial.

As instalações físicas da escola são novas, pois a construção do prédio é recente. Em 2001, o novo edifício foi entregue à população de um determinado bairro, fruto da reivindicação popular junto ao Orçamento Participativo. O projeto arquitetônico é bem definido e bem cuidado. Junto a toda extensão do muro há um espaço gramado, onde crescem árvores ornamentais e nos corredores há vasos de arbustos e azaléias. Todos os espaços são indicados por placas que comunicam o acesso aos vários ambientes, como: salas de aulas, biblioteca, sala da direção e dos/as professores/as, quadra de esporte, cantina. Há também rampas em todos os acessos para a circulação de pessoas portadoras de necessidades especiais. A escola foi edificada em três pisos. No primeiro piso, há um espaço amplo com uma única entrada onde foram utilizadas divisórias na área interna para a alocação das salas da coordenação, a sala dos professores, as salas da direção e vice-direção, a sala de xerox e a secretaria. Seguindo o corredor do lado esquerdo, há seis salas de aula, banheiros feminino e masculino e a cantina. Do lado direito da entrada principal, está o pátio, a quadra, a lanchonete e mais dois banheiros. Ao descer para o primeiro piso, temos mais seis salas de aula e dois banheiros. Na extensão desse espaço, foram construídos os vestiários masculino e feminino e a sala da professora de educação física. Atualmente, está sendo construído um galpão no espaço lateral junto ao muro e aos vestiários. Esse espaço destina-se à utilização dos trabalhos de arte. A inexistência de um espaço apropriado para as atividades de arte-educação levou a direção da escola a providenciar esse local, pois normalmente há transtornos para a professora e o professor, por causa do constante deslocamento com

materiais, além de eles ficarem impedidos de trabalhar com tintas e madeiras, por exemplo.

No piso acima da entrada principal, há uma sala ampla denominada de multiuso, onde geralmente ocorrem os encontros, os seminários, e aulas que carecem de amplo espaço para se desenvolver a atividade de maior movimentação. Além dessa sala há o laboratório e a biblioteca que comporta a sala de vídeo e uma sala para computação. Recentemente, a escola recebeu computadores novos que deverão ser instalados nesse local.

A principal marca desses lugares tem sido o *cuidado* o qual Denise (professora da Escola) atribui como uma das condições para que se tenha um bom ambiente de trabalho. Assim nas suas palavras “*o cuidado com o outro, cuidado com o professor, cuidado com o aluno, cuidado com os funcionários é ter em mente o tempo inteiro as condições para a coisa acontecer legal*”, ou seja, a professora defende que determinadas condições da infraestrutura são necessárias para que o/a professor/a sinta-se motivado a integrar-se ao trabalho na escola.

Nesse sentido, as ações mobilizadas pela direção e pela vice-direção, junto à equipe de professores/as e funcionários/as, visam transformar o espaço da sala dos professores, tornando-o mais colorido com quadros afixados nas paredes, com a instalação de um ambiente de bem estar, com a pintura feita recentemente pelas professoras e pelo professor de arte nos escaninhos e nas mesas.

Nas salas de aula, tal cuidado também é visto nos cartazes indicando letras do alfabeto, gravuras referentes aos livros infantis, vasos de plantas e flores, terrário que serve para observação nas aulas de Ciências. Esses elementos compõem naturalmente o ambiente de uma sala de aula para crianças, especialmente na fase de alfabetização. Isto evidencia, na realidade, o principal público da escola: as crianças.

A maioria das crianças são oriundas de classes menos favorecidas. Em uma pesquisa realizada na escola³² verificou-se que cerca de 41% das famílias da comunidade encontravam-se desempregadas no ano de 2003. Do total da população de alunos/as atendidos, 53,5% são meninas e 46,5%, meninos. A professora Tereza expressa que, atualmente, sua preocupação tem sido como lidar com os adolescentes, como pensar uma escola inclusiva, e como atender aos/as alunos/as com necessidades especiais. Outro aspecto

³² Trata-se de uma pesquisa realizada com a finalidade de receber recursos destinados aos investimentos no reforço pedagógico dos/as alunos/as, que apresentaram baixos rendimentos escolares. Após avaliação da Secretaria de Educação do Estado (SIMAVE), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, as escolas receberam verbas para desenvolver o Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica – PAP em parceria com a comunidade escolar.

é a questão do negro e da discriminação, que está surgindo muito forte, porque a gente percebe que a maioria aqui, isto é, que a nossa clientela não é de maioria negra, não é igual outras escolas em que a gente vê marcadamente constituída da maioria de pessoas negras e de poucas pessoas brancas, então aqui não é assim, e a gente vê uma discriminação muito grande em sala. (Trecho de entrevista. 20-05-2004).

Na realidade, creio que a população apresenta uma maior miscigenação e o número de pardos e mulatos é preponderante em relação aos negros.

A escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e atende, respectivamente, a 12 turmas no diurno e dez turmas no noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Prioritariamente, no diurno, o atendimento é direcionado ao primeiro ciclo, crianças de seis a nove anos. Pela manhã, há cinco salas de primeiro ciclo (seis a oito anos), seis salas de segundo ciclo (nove a onze anos) e uma sala de alunos/as de doze anos, portanto uma turma de terceiro ciclo. No total são atendidos oitocentos e oitenta quatro alunos/as (884) e lotados na escola cinquenta e um (51) professores e professoras. Há, ainda, duas (2) estagiárias, duas (2) auxiliares de secretaria, uma (1) funcionária para os serviços de mecanografia e outros onze (11) funcionários nos serviços da portaria, cantina e serviços gerais³³.

A amostragem com 18 docentes revelou que 72,2% das/os professoras/es atuam na escola em dois turnos, quer seja à tarde ou à noite. Além disso, a equipe é composta em sua maioria por mulheres (77,7%), sendo do total 11 (onze) casadas (os), 5 (cinco) solteiras e 2 (dois) divorciados. A faixa etária oscila entre 24 (vinte e quatro) a 54 (cinquenta e quatro) anos, porém evidencia-se, em maior número, idades entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) anos. Quanto ao pertencimento étnico, 12 (doze) são brancas(os), 3 (três) pardas e 2 (dois) negra(o)s. A religião predominante é a católica, em seguida 6 (seis) pessoas disseram não professar nenhuma religião, também 1(um) evangélica, 1 (um) espírita cardecista, 1 (uma) ecumênica.

Dados sobre os percursos da formação docente demonstram que dos 18 professores/as, 15 concluíram a licenciatura em diversos cursos como, Pedagogia, Filosofia, Biologia, Matemática, Letras, Educação Física, Belas Artes, Psicologia, dois estavam para concluir no final de 2004 e uma havia trancado a matrícula. Desse total, cinco deles possuem licenciatura com especialização *lato sensu* e uma *scrito sensu* em Educação

. Estes números atestam o alto índice de formação dos/as professores/as na escola e na rede municipal. Cerca de 70% dos/as professores/as declararam ter experiência com o ensino para crianças de 1º e 2º ciclos, e 34% já passaram pela educação infantil, pelo menos

por um período de um ano. Quanto ao desenvolvimento da carreira profissional, observou-se que pelo menos sete professores/as havia participado em outras instâncias administrativas, fora do contexto da sala de aula, como regionais pedagógicas, coordenação, direção e vice-direção.

Nos dados referentes à inserção social e cultural dos sujeitos, verifica-se que é bastante freqüente a leitura de jornais, revistas e contato com a TV, tendo as leituras de jornais variado entre diariamente e semanalmente. Dos entrevistados/as 50% declararam ter assistido a um ballet pelo menos uma vez no espaço-tempo de um ano, e outras 50% nunca assistiram a esse espetáculo. A freqüência anual mais significativa está entre museus e galerias de arte. No entanto, ocorreu um dado interessante, quanto à freqüência ao teatro, revelou que 62% das professoras somente foram a esse espaço, durante esse ano, porque tratava-se de uma atividade extra-escolar e assim sendo elas estavam acompanhando as crianças. Esse dado chamou a atenção das professoras, chegando mesmo a ser comentado com risos e graça entre elas. Outro fato interessante é quanto às atividades sociais, algumas pessoas disseram que se sentiram até um pouco incomodadas com as questões, pois levavam-lhes a refletir que a sua vida social encontra-se muito limitada ao espaço doméstico.

Percebe-se, com isso, como os docentes “vivenciam seus espaços e tempos” de “trabalho e não trabalho”, conforme assinala Teixeira (1996, p. 189). Parece não haver dissociação clara entre o que representa para os docentes esses espaços tempos, pois em uma manhã de sábado, em um encontro literário que contou com a presença de Adélia Prado, ouvi da professora Raquel as seguintes palavras: “*Veja, eu estou aqui e estou trabalhando com muito prazer, porque eu entendo e algumas pessoas aqui também entendem assim e concordam que a escola é um espaço de formação para nós. Por isso, não distingo o trabalho do prazer*”. A mesma professora havia registrado uma observação no questionário a qual chamava-me a atenção para o fato da ausência de um espaço de reflexão a respeito de como as/os professoras/es se sentem no cotidiano, e em seguida declarava: “*penso que a situação social na qual estamos inseridos nos “engole”, e pra sobreviver é preciso empenho e convicção do trabalho*”. E mais a frente ela diz:

penso que a questão não é só financeira, penso que está na cultura do ser professor, na cultura do coletivo de profissionais que ensaiam algumas atividades formativas com autonomia, que planejam e realizam eventos que cuidam das pessoas. O ambiente escolar deve ser prazeroso, formativo para professores e estudantes.

³³ Números fornecidos pela secretaria da escola. Dentre o número total de professores/as não foram considerados e descontados os casos de pessoas que possuem dois registros de lotação.

Podemos inferir que, para essa professora, o tempo cotidiano destinado ao trabalho é visto como uma *missão*, para a qual é preciso “*empenho e convicção para continuar “dando” energia, dedicação e escuta*” em um trabalho cuja meta principal é “*cuidar das pessoas*”. Por isso, a não distinção entre trabalho e não-trabalho. Para ela, o trabalho alia-se ao prazer de estar no ambiente escolar, mesmo sabendo que se trata de uma manhã de sábado ensolarado e mesmo ciente de que não se trata apenas de “*questão financeira*”. A questão do cuidado parece marcar a cultura dos/as professores/as e não pode ser negligenciada, reservarei para o próximo capítulo uma parte para esta consideração.

3.1.2 Considerações a respeito da organização do currículo pelos/as professores/as

O trabalho de elaboração do currículo, teria sido iniciado, nas palavras da professora Ione,³⁴ com as turmas de seis anos que, *na época* (em 2000),

era inédito para toda a rede e para nós, que nunca tínhamos trabalhado com essas crianças. Então foi o mesmo processo de conserto e desconserto, de pensar e de repensar quem são esses meninos de seis anos, quem são esses sujeitos e nós conseguimos construir um currículo legal, pensando neles. (Nota de campo-transcrição de fita – 12/03/2004).

A necessidade de dar continuidade a esse processo atualmente se dá “*em função de um grupo novo e em função de turmas novas também. Desse modo está na hora da gente começar a pensar no processo de construção da identidade desse segundo ciclo*”.

Nesse contexto, a professora identifica a experiência como sendo uma constante novidade, pois quando afirma que “*conseguimos construir um currículo legal*”, a professora também reitera que

não quer dizer que está fechado, é óbvio, pois vamos ter trinta anos de profissão e queremos ter trinta anos de experiência de trabalho e não um ano de experiência repetidas trinta vezes... Queremos mesmo construir experiência na nossa profissão e não repetição da primeira experiência por muitos anos. (nota de campo-transcrição de fita- 12/03/2004).

³⁴ As falas aqui analisadas estão contextualizadas em uma reunião ocorrida em 12/03/2004 cujo objetivo principal foi a discussão da organização do trabalho para o 2º e o 3º ciclo. Tratou-se, na ocasião, de *uma avaliação no sentido de pensar o currículo* e cada professor/a deveria expor o que vinha sendo trabalhado em sala de aula.

De acordo com Sacristán (1999, p. 71), o que proporciona riqueza à experiência é a variedade de práticas com a qual os docentes se deparam no ofício de ensinar. Segundo o autor,

Um professor com recursos de ação é aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, e não aquele que tem “muita experiência” sobre poucos tipos de ações. É mais importante que ele possua esquemas diversos, ou conglomerados complexos dos mesmos, do que possua esquemas utilizados demais, como consequência da realização das mesmas ações constantemente.

É preciso ainda assinalar que a experiência e a prática educativa possuem um conteúdo de mudança e de novidade, mas também de repetição e de continuidade. Para Sacristán (1999, p. 71) a continuidade da ação

tem raízes profundas na própria ação, na capacidade dos seres humanos de tornarem-se atores no decorrer das ações. Podemos expressar-nos com certa originalidade em cada momento, mas não podemos inventar-nos constantemente, ou seja: as marcas da ação geram cultura subjetiva. Com essa capitalização da ação em termos da experiência e de conhecimento sobre a mesma, que ocorre em cada indivíduo, não apenas economizamos, mas forjamos a identidade. Há também uma reprodução de si mesmo ao longo do tempo, adquirindo uma maneira de agir contínua, fundamentada em determinadas coordenadas que dão a cada pessoa um estilo pessoal estável, que, em contrapartida, pode dificultar sua adaptação a novas situações. Portanto, a experiência é a base para o início, como possibilidade, e é equilíbrio também, como limitação.

Com isso vimos que a experiência permite tanto a originalidade, a criatividade e o equilíbrio de um *estilo pessoal* na maneira de fazer e de saber fazer, quanto pode dificultar os processos de mudança. Está implícita a constituição identitária do grupo que, a princípio, liga as experiências das professoras do 1º e 2º ciclos aos/as professoras/es do 3º ciclo, porque, de acordo com a coordenadora, “*tivemos que fazer escolhas e o que fizemos no passado foi pedir profissionais especialistas. Não tivemos o privilégio de ter todas as áreas. Mas então a gente pensou: o que é prioridade, o que é interessante, que professor especialista é este que a gente quer ter?*”³⁵ Na realidade, a escola poderia ter reivindicado junto à Secretaria de Educação professoras/es municipais P1 para trabalhar todas as

³⁵ De acordo com os docentes, foi realizada uma enquete entre os pais e constatado que a escola deveria contar com especialistas das disciplinas, Educação Física, Ciências, Matemática e Letras. Quanto ao não privilégio de contar com professores/as de todas as disciplinas é preciso lembrar a legislação da Escola Plural que prevê o acréscimo de até 50% do corpo docente baseado no total do número de turmas na escola. O total de turmas, portanto, define o número de professores/as da escola. No turno da manhã são doze turmas e dezoito professores/as. Dessa forma, a escola não pôde contar com os especialistas das disciplinas de História e Geografia no ano de 2004.

disciplinas. No entanto, nas palavras da professora,

a gente acredita que se temos um professor especialista ali entre os professores de primeira à quarta série o trabalho pode ser muito mais interessante, porque ele pode ajudar a construir uma proposta para os meninos pequenos (...) Nesse sentido, então, a gente tem que começar essa construção agora.

Os trechos acima permitem-nos situar os sujeitos envolvidos nesse processo, a definição de seus papéis, assim como o que se deseja da atuação de cada um e do grupo. Temos um grupo de professoras do 1º e 2º ciclos que se identificam com a prática da alfabetização e do ensino para as crianças e os/as professores/as do 3º ciclo (havia neófitos no grupo), especialistas nas disciplinas específicas, de quem são esperadas as contribuições para se construir uma proposta curricular. Entretanto, é preciso acrescentar uma outra faceta. Como existe apenas uma turma do 3º ciclo, os/as professores/as complementaram as suas aulas lecionando para as turmas de 2º ciclo³⁶. Isto representa, para alguns, uma experiência nova marcada pela necessidade de um aprendizado para lidar com os/as alunos/as menores e realizar determinadas tarefas que geralmente as professoras, que lecionam para as turmas do 1º e 2º ciclos, estão mais habituadas. Na Escola Plural existe a concepção de que o sujeito ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem e o desafio será o de refletir o sujeito na relação ao conhecimento.

No que diz respeito à relação entre o sujeito e o conhecimento, as pesquisas indicam que há um impasse entre os/as professores/as especialistas do 3º ciclo e os docentes do 1º e 2º ciclo. De acordo com as pesquisas realizadas (Soares, 2000), Souza (2000), Dalben (2000) há uma melhor compreensão dos princípios básicos da Escola Plural entre os docentes do 1º e 2º ciclos, especialmente em função de a professora lidar com diversas disciplinas, e não apenas com um conteúdo específico. Há comumente entre os especialistas a tendência de concentrar-se no ensino dos conteúdos como um campo de saber específico e desvinculado

³⁶ Dentro da concepção dos ciclos, o 2º ciclo corresponde à faixa etária dos nove, dez e onze anos. No sistema seriado seria relativo a terceira, quarta e quinta séries. Na escola, os professores novatos lecionam para os estudantes de dez e onze anos. De acordo com o projeto, existe o tempo coletivo que corresponde a uma jornada e meia de trabalho do professor para cada turma com vinte horas semanais de efetivo trabalho, ou seja, o fator 1.5. Por exemplo, na escola, são 12 turmas e 18 professores/as, como 20 horas semanais representam o tempo do trabalho com o/a aluno/a na sala de aula, 240 horas (12 turmas vezes 20 horas) são trabalhadas na sala e os outros 20% da jornada semanal, ou seja, 120 horas semanais (correspondente ao que sobra do número de professores, dezoito vezes vinte) são destinadas às atividades coletivas, estudos, atividades de coordenação. Portanto, os/as professores/as que chegaram à escola, no ano de 2004, para trabalhar no turno da manhã, constituem-se parte desse tempo coletivo. Na opinião do professor de Língua Portuguesa trata-se de uma *lógica inflexível*, e que *repercuta por todo o lado e que as escolas têm sempre que fazer algum ajustamento para resolver os impasses trazidos por esse modelo.*

de demais áreas do conhecimento, pois a especialização geralmente dá menor ênfase aos estudos psicológicos, sociais e culturais que envolvem a aprendizagem; e isto poderia levar a uma visão menos ampliada dos sujeitos na situação concreta do aprendizado. As pesquisas apontam que, devido a fatores relacionados à cultura e a formação docente, a especificidade dos conteúdos seria um dos elementos dificultadores da interação dos especialistas (professores do 3º ciclo) com a proposta.

Esse impasse é identificado nas palavras da professora da seguinte forma:

por exemplo, eu sou especialista em Português e a vida toda trabalhei dando aula para 5ª a 8ª série e ensino médio. No entanto, comecei a trabalhar na rede municipal de BH com crianças de sete anos e me apaixonei e vi que é possível fazer essa globalização do conhecimento e trabalhar de outra forma. (nota de campo – 12/03/2004).

De acordo com Santomé (1998), a globalização pode ter duas acepções. A primeira, fundamentada em uma característica psicológica da estrutura afetiva e cognitiva da criança, pretende que o desenho curricular respeite essa estrutura de acordo com as semelhanças do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. A segunda relaciona-se com uma metodologia específica voltada para organizar o ensino e facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos; (p.33). É provável que esse termo esteja sendo utilizado pelos docentes indistintamente e até mesmo se queira expressar a aproximação entre esses dois sentidos.

De acordo com o programa político pedagógico da Escola Plural a globalização do conhecimento seria possível com o desenvolvimento dos “*projetos de trabalhos*” ou da *metodologia de projetos*³⁷. Os projetos de trabalho seriam a ponte que poderiam ligar o sujeito ao conhecimento como processo de criação de significados e sentido da aprendizagem. Os projetos de trabalho proporcionariam uma “*intervenção globalizante*”, isto é, a tentativa de uma ruptura com o modelo compartimentado em disciplinas isoladas e a falta de contextualização dos conhecimentos com a realidade. Na perspectiva da Escola Plural existem três formas de se conceber a globalização do conhecimento: (1) “*a globalização como somatório das disciplinas*”, corresponderia à forma mais usual na cultura escolar e se dá pelo acúmulo de matérias que tratam de um mesmo tema e não pela interação entre elas; (2) “*a globalização como um lugar de intersecção entre as disciplinas*”,

³⁷ Os comentários assinalados nessa parte referem-se ao eixo *Processos de Formação Plural*, conforme documento *Escola Plural: proposta político-pedagógica*, SMED, Out./1994. Eixos norteadores da Escola Plural.

representa a idéia de interdisciplinaridade. Acredita-se que essa concepção apresenta avanços em relação a anterior, pois exige um trabalho conjunto dos/as professores/as. Entretanto, critica-se ainda a desconsideração dos pontos de vista dos estudantes porque mantém-se a crença de que a apresentação de um tema sob o olhar de várias perspectivas disciplinares garantirá a visão relacional também dos/as alunos/as; (3) “a *globalização como um processo de formação*”, nessa perspectiva acredita-se na reestruturação dos esquemas de compreensão dos/as alunos/as, pois estaria sendo priorizado o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que os educandos possuem e os novos que a escola elege visando enfrentar problemas e atuar no mundo. Acredita-se que essa concepção é a que mais se aproxima da perspectiva desejada pela Escola Plural. A interação entre conhecimentos prévios dos educandos, conhecimento escolar e problemas atuais encontra-se esquematizada³⁸ da seguinte forma:

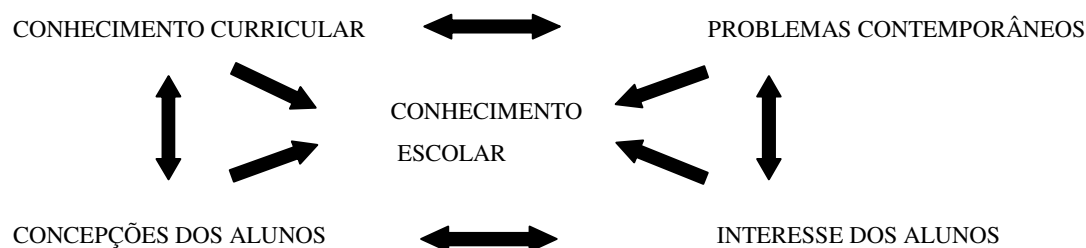


FIGURA 3: Fluxograma “intervenção globalizante”
Fonte: Proposta político pedagógica da Escola Plural

De acordo com a Escola Plural, para a concretização dessa interação, seria necessário distinguir quais aspectos do conhecimento escolar dependem da formação acadêmica dos professores e quais dependem da experiência cultural dos alunos. Desse modo, na organização dos projetos, os conteúdos das disciplinas servem para subsidiar a intervenção pedagógica pautada nos problemas sociais contemporâneos e nas concepções dos/as alunos/as acerca dos problemas.

No contexto em que a coordenadora pedagógica defende a globalização do conhecimento, conforme os trechos anteriormente destacados, os docentes também apontaram como desafios o atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem dos/as

³⁸ Esquema referente à Proposta Político Pedagógica Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte-

alunos/as, a ausência de um trabalho coletivo e a necessidade de implementá-lo a partir de um projeto interdisciplinar para o 2º e o 3º ciclo. Percebe-se, além disso, que a gestão e a organização do tempo representam sempre a necessidade de mexer nos horários, dentro do fator 1.5, conforme anteriormente citado. A flexibilização dos tempos e do espaço escolar é um dos eixos do programa Escola Plural e tem sido muito utilizada pelos/as professores/as para favorecer o encontro entre os grupos e o agrupamento das turmas que precisam de um atendimento individualizado. Foi possível perceber também que, provavelmente, os docentes acreditam que a interdisciplinaridade ocorre de forma mais “natural” entre as disciplinas História, Geografia, Ciências e Artes, enquanto que disciplinas como a Matemática e a Língua Portuguesa poderiam apresentar uma certa dificuldade porque exigiriam momentos exclusivos destinados às atividades relacionadas aos conteúdos específicos da disciplina.

Além disso, manifestam-se a importância do cuidado nas relações e nas interações, a proposta da constituição de um grupo envolvido na tomada de decisões sobre o currículo centrado nos educandos, à integração de novos professores/as dos quais se espera que participem, inclusive, na formação de seus colegas, a forma singular de se encarar a experiência docente. Desse modo, vão sendo delineados aspectos que correspondem às concepções compartilhadas entre os docentes e que de certa forma, contribuem para a definição do projeto curricular para a escola.

Com a presente exposição, evidencia-se que a edificação da escola como um novo espaço físico entrelaça-se aos projetos e crenças das/os professoras/es, dentre eles construir uma concepção de escola³⁹ que “*pretende ser dinâmica e coerente com as concepções educacionais da Escola Plural*” que busca “*considerar as várias dimensões da formação humana – social, cultural, afetiva, cognitiva, biológica e estética - tendo como base a realidade dos alunos, suas experiências, anseios, costumes e necessidades*”. Para tanto, acredita-se que “*a experiência acumulada por seus profissionais deverá servir de base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo da escola*”. Desse modo, situar o processo de seleção curricular pelos docentes implica considerar também essas singularidades.

3.2 Incorporar conteúdos significativos aos currículos: tarefa nem sempre consensual para as teorias educacionais

Qual é a importância e o lugar que ocupa o conhecimento escolar em um projeto

educacional que tenha como meta a emancipação das classes menos favorecidas? Acredito que essa é uma das questões que, de algum modo e em um determinado momento, passa pela cabeça de educadores críticos. E mais que isso, até mesmo representa motivos de tensão entre diferentes pontos de vista. Essa será uma primeira linha de conflito, dentre outras, que terá marcado os debates sobre as contribuições do conhecimento escolar para as minorias. A defesa de que na escola os estudantes devem incorporar conteúdos significativos para a sua formação traz importantes implicações para o redimensionamento dos currículos e a articulação que a escola estabelece com o contexto cultural no qual está inserida.

Na concepção da professora Denise e de outras professoras/es, é dever da escola fazer a discussão de “*qual conteúdo é importante para a formação da pessoa que está a minha frente*” (no caso, o estudante). Desse modo, a professora assinala que é preciso “*fazer a discussão de toda a diversidade, de todas as diferenças, dificuldades, possibilidades, experiências e vivências* (dos sujeitos) *para fazer essa proposta*”. Assim, parece prevalecer o olhar para o sujeito na sua singularidade. A seguir, a professora continua na defesa de que

o currículo dessa escola não é um currículo de uma escola particular, não é nunca o currículo de uma escola lá no Mato Grosso, ou uma escola do Norte de Minas. Creio que nem mesmo a escola que está aqui ao nosso lado, porque ela vai considerar os sujeitos que estão lá dentro. (Entrevista – 20/05/2004).

Na sua opinião, cada escola tem o seu currículo a partir de uma discussão específica que leva em conta os seus contextos específicos.

Parece que escolher e decidir quais temas devem, ou não devem ser trabalhados na escola mobilizam as diferentes opiniões entre os docentes e levantam aspectos relacionados à formação docente, as concepções políticas e ideológicas, as escolhas de material didático, o universalismo e o relativismo nos currículos, conforme destacado na nota a seguir:

Tivemos hoje nas discussões da reunião pedagógica um trabalho em grupo denominado de “Estudo de Caso”. Nessa atividade foi distribuído um texto de autoria da professora Ana Canen que relata uma situação vivida por duas professoras em duas salas de aulas diferentes dentro de uma mesma escola. De acordo com a autora, em uma sala, a professora teria contextualizado o tema “erosão” com as crianças, uma vez que elas vivem em locais que apresentam situações de desabamentos quando ocorrem chuvas fortes e torrenciais. A outra professora eria arrumado as carteiras, em seguida, escreveu no quadro negro termos relacionados aos tipos de erosão e fez a chamada dos/as alunos/as ao final

³⁹ Trechos destacados do programa político pedagógico da escola datado de dezembro de 2002.

da aula. Os/as professores/as passaram a discussão do texto. Diversas opiniões foram dadas a partir desse momento. O professor Sílvio questionou: “até que ponto podemos trabalhar a questão pessoal”? Pois uma problematização dessa natureza “pode tanto inibir quanto desinibir o/a aluno/a, porque está diretamente relacionada a situação de perda pessoal” (...) Em seguida, o professor Luiz argumenta que pode se “tratar da mesma pessoa, dando aulas diferentes em dias diferentes, pois depende do “estado de espírito do professor, dos alunos, da escola, do material que se tem para trabalhar”, de acordo com suas palavras. Imediatamente a professora Ione retruca: “ não, aí vou discordar de você, porque onde fica a concepção de educação do professor?” Para o professor não tem jeito, ou ele está do lado do poder ou da liberdade. A minha concepção é de liberdade. Concordo com você que somos um tanto de metades. Mas eu te pergunto: que concepção de prática você tem? Como pode fazer algo de manhã e outro totalmente diferente à tarde? Depende do quê?” A professora Fernanda acha que é “preciso valorizar e significar o universo cultural das crianças. Também defende que os/as professores/as devem ter o ambiente apropriado para trabalhar, como a participação dos alunos, no que todos concordam. Sílvio problematiza a questão de como trabalhar e exemplificar “próximo e o distante” dos/as alunos/as, como vulcões, por exemplo. Em seguida, lamenta “a falta de espaço e tempo para construir um acervo pessoal, como filmes, fotografias, etc, dizendo que “ a Universidade não criou condições para aproximá-lo da prática”. A professora Ione concorda com ele e prossegue afirmando que “isto tem a ver com falácia que tem sido divulgada, que nós devemos trabalhar o universo próximo dos alunos, a sua realidade”. Em seguida, questiona: “ Mas se a gente fica só na realidade do aluno para desvendar, a gente está preparando esse aluno para desvendar o mundo”? (Nota de campo – 05/03/2004).

Os trechos destacados representam uma questão bastante atual para a discussão dos currículos. Trata-se da não neutralidade dos conteúdos escolares e da tensão entre o universalismo e o relativismo presente no campo da educação e em particular no saber escolar. Ao problematizar tal questão, vários autores buscaram a articulação entre o materialismo histórico e a cultura, fato que originou a difusão na década de 80 do movimento da pedagogia crítica.

Com efeito, o trabalho de Forquin (1993) é bastante expressivo entre os sociólogos da educação. O autor se debruçou sobre o papel da teoria crítica na temática do relativismo e do universalismo, tendo inclusive, problematizado a questão do ponto de vista do multiculturalismo. Ao se referir ao universalismo, o autor o identifica na própria modernidade, no funcionamento da instituição escolar e nos conteúdos de ensino transmitidos durante o processo de escolarização. Desse modo, para o autor, os saberes escolares possuem um alto grau de generalidade devendo ser acessíveis a todos, e à escola caberia transmiti-los reconhecendo o princípio de igualdade entre os indivíduos. O universalismo, portanto, garantiria o princípio de igualdade. Porém não se questionam as diferenças entre os indivíduos e suas pertencas sociais, culturais. O indivíduo é tomado em abstrato em um alto nível de generalização.

Para Gabriel (2000), Forquin distingue dois tipos de universalismo. Um relativo ao próprio funcionamento da instituição escolar e outro no plano cognitivo que faz com que os conteúdos se inscrevam em uma esfera de generalidade, reconhecida como “saberes públicos”. Essa perspectiva permite ao autor distinguir cultura da escola de cultura escolar, conforme foi anteriormente discutido no tópico 3.1 deste capítulo.

A tensão entre o universalismo e o relativismo no campo educacional é suscitada pelos debates que visam relacionar o fracasso escolar à cultura. Na explicação culturalista emergente na década de 60, predominou a teoria do *handicap cultural*, a qual atribuía-se ao fracasso escolar a tese de deficiência, de déficit cultural pelas classes pobres, negros e minorias. Desse modo, não se colocava em questão a existência de um currículo comum e a escola meritocrática. Pensava-se que, para corrigir as desigualdades deveriam ser criados programas de educação compensatória.

Ao final dos anos 70 e durante a década de 80, a teoria neo-marxista (baseada nos estudos de Gramsci, na influência da Escola de Frankfurt) incorporou às análises uma concepção mais crítica e menos neutra do papel da escola compreendendo-a como lugar de controle simbólico e de reprodução social.

Em lugar da teoria do “*handicap cultural*” passamos a falar de diferenças culturais e os problemas interétnicos e etnoculturais ganham terreno nos movimentos que anteriormente se ligavam a perspectiva das classes sociais como a categoria com que basicamente se explicavam as desigualdades.

Com isso, assistimos ao abalo da ilusão universalista dos saberes escolares e em contrapartida a emergência do relativismo, no qual confronta-se a defesa de um currículo comum muitas vezes confundidos com um saber universal. Para Forquin (1993), o relativismo dos currículos se dá em dois níveis de justificativas, as fundamentais e as de oportunidade. Primeiro não é possível ensinar tudo, é preciso fazer escolhas de acordo com os contextos, com a disponibilidade dos recursos, com as necessidades e demandas sociais. Essa é uma tarefa que se encontra tanto ao nível dos gestores e dos elaboradores das políticas curriculares, assim como no nível do cotidiano dos docentes em sala de aula. Segundo, só se pode, na visão do formador, ensinar coisas que tenham um valor formativo, isto é, “*o valor inerente à coisa ensinada*”. A seleção cultural estaria, desse modo, influenciada por essas duas premissas.

Entretanto, Forquin (1993) acredita que comumente a intenção justificadora se choca com a oposição relativista, porque existem diversos argumentos para o relativismo a partir de

muitos tipos de imagens do que o representa. O autor nomeia, assim, inúmeras acepções, como o relativismo individualista radical (“*a cada um a sua verdade*”), o relativismo sociológico (os valores e as verdades são produtos sociais, envolvem interesses, paixões, preconceitos), dentre outros.

Na realidade, o autor conclui que, na educação, o relativismo não pode ser abordado apenas sob o “*ângulo da epistemologia. Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais da civilização*” (p.146). Mediante um enorme leque de perspectivas relativistas, Forquin (1993) acredita que poderíamos incorrer em uma concepção radical do relativismo, na qual se perde o valor de saber o que vale a pena ser ensinado, em função apenas das justificativas de oportunidade, ou da razão sociológica.

Com efeito, poderíamos nos perguntar: abandonamos o universalismo e adotamos de uma vez por todas uma postura totalmente relativista? Ou buscamos um possível equilíbrio entre o universalismo e o relativismo? Parece que a questão é de uma outra ordem, pois se ainda se questiona sobre a importância do relativismo, é porque o universalismo impera. Questões dessa natureza se assentam na percepção que a escola, articulada ao movimento social mais amplo, tem essa tensão entre o particular e o universal.

De acordo com Gabriel (2000) esses debates fomentaram interessantes e divergentes posições sobre o papel da escolarização no Brasil, especialmente no período de transição democrática, no qual acirrava, na arena política, a devida incorporação dos direitos das classes populares, especialmente a educação. De um lado, a teoria crítico-social dos conteúdos e seus representantes defendiam um currículo comum associado às perspectivas mais universalistas. Do outro, o movimento de educação popular com forte influência no pensamento de Paulo Freire adotou uma posição mais relativista. Os primeiros partiam da defesa dos interesses populares por meio do resgate dos conteúdos escolares com a justificativa de que o domínio dos conhecimentos sistematizados e transmitidos pela escola poderia preparar as crianças das classes populares para enfrentar e combater as injustiças sociais. Os segundos acreditavam na ênfase e na incorporação do universo cultural do aluno como fonte de resistência e de luta. Enquanto os conteudistas acreditavam na razão pedagógica ou na justificação fundamental para as escolhas dos conteúdos curriculares, os educadores populares valorizaram a razão sociológica ou as justificações de oportunidade para colocar ênfase na questão da diversidade cultural presente no universo escolar.

Essas discussões adquirem novas contribuições com a introdução das correntes pós-estruturalistas no campo curricular. Uma delas tem enfatizado a linguagem como sistema de significação, tal como o fazem os estruturalistas. Entretanto, os pós-estruturalistas acreditam ser necessário considerar a fluidez, a indeterminação e a incerteza da produção discursiva, uma vez que a linguagem é uma invenção cultural, social e histórica. Como tal, produz múltiplas significações, exprime os mais variados universos culturais, e, através dela, é possível recuperar as vozes dos silenciados e esquecidos. Portanto, não existe a linguagem da objetividade, da verdade e da realidade única.

Longe de querer esgotar tão intrincado tema e apesar de reconhecer a complexidade de, na prática, articular os pólos da postura universalista e relativista o objetivo seguinte, é voltar-me para os docentes, a partir de uma perspectiva do significado e da utilização do tempo coletivo no jogo da seleção cultural do currículo.

3.3 Os docentes e a construção de um currículo culturalmente orientado: limites e possibilidades

Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte. (HARGREAVES, 1998, p. 186)

Durante o ano de 2004, dentre as inúmeras e costumeiras tarefas cotidianas, os docentes estiveram envolvidos com a construção e a proposta de registrar um modelo de currículo para a escola. O processo de transformar uma *página em branco* em um traçado de concepções racionalmente arquitetadas, “resultou” em um documento no qual são apresentados, dentro das disciplinas, os conteúdos, os quais os/as professores/as acreditam que devem ser trabalhados numa perspectiva de abrangência e de profundidade em cada ciclo de formação.

De acordo com Michel de Certeau (1994), a escrita é um processo de constituição do sujeito. Por intermédio da escrita, ocorre a apropriação daquilo que foi produzido em algum momento por alguém, assim como a intenção do escritor em deixar a sua marca para um leitor. Além disso, a “*página em branco*” é um espaço de reflexão e de isolamento “*de um sujeito diante de um objeto*” (p.225). Na escola investigada, parece existir o desejo de deixar uma experiência registrada para que outros possam se apropriar dela. Provavelmente a

fecundidade desse intento esteja no fato de que se procura escrever essa história a partir do cotidiano e da participação de diferentes sujeitos com diversos interesses, opiniões e pontos de vista. Isso implica em limites e possibilidades no que diz respeito: (1) a relação dos/as professores/as com a formação de um coletivo na escola, porque a formação desse coletivo parece demandar tanto a realização de “trocas de experiências” sobre a prática de cada um, quanto a motivação para desenvolver o trabalho em equipe; (2) a relação dos docentes com o tempo, especialmente o tempo no cotidiano, porque os espaços de formação e de discussão de um currículo integrado aos ciclos na perspectiva objetivada pelos docentes estão intimamente ligados ao tempo escolar, e mais especificamente ao tempo não letivo. De acordo com Soares (2000 p.24) o projeto Escola Plural “*desloca o foco da prática educativa do “como ensinar” para o como o/a aluno/a aprende.*” Esse fato exige dos docentes a construção de uma perspectiva de pesquisa, de investigação sobre todo o processo de experiências educativas vivenciadas na escola. Tal perspectiva, portanto, não comporta ações individualizadas, e o projeto Escola Plural sugere a organização dos coletivos na escola, que, na realidade, correspondem a tempos coletivos, ou seja, tempos destinados aos encontros, à socialização, à formação.

Ser flexível, transitar por outros campos disciplinares, apresentar disponibilidade para interagir com o grupo, adotar uma postura de autonomia e de administração da autogestão na escola. Essas parecem ser algumas das exigências para a implementação das mudanças e para o desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados. Não é diferente com o desenvolvimento curricular. Desse modo, a formação de um coletivo na escola e a utilização do espaço escolar, como sendo espaço de formação também para o/a professor/a tem sido defendido entre administradores da política educacional e entre os docentes que é preciso entrelaçar essas questões para que possamos compreender alguns dilemas da construção do currículo na escola. Inicialmente, o fato de colocar o sujeito no centro do projeto educacional acabou por difundir diferentes interpretações quanto ao papel das disciplinas no currículo. Afinal, qual é a sua importância? Na Escola Plural, o currículo está centrado no sujeito e não nas disciplinas, isto é, a prioridade é o sujeito e em função dele é que os conteúdos devem ser trabalhados. Em um artigo escrito por Dília M. Glória e Leila A. Mafra sobre a prática da não-retenção na Escola Plural, as autoras mostram que a nova proposta curricular ainda não se encontra suficientemente clara entre os docentes e que estes continuam ancorados no antigo currículo formal, mantendo-se atrelados aos livros, às aulas expositivas e a uma compreensão pouco clara da Metodologia de Projetos. De acordo com as autoras, acima

citadas,

Como o aluno é promovido, independentemente dos conhecimentos e das competências escolares adquiridos, gradativamente eles ascendem em seu percurso de escolarização cada vez com mais dificuldade, por não terem o domínio desses conhecimentos e competências. Assim, na percepção do professor, não resta outra alternativa senão trabalhar apenas o que é viável dentro das condições de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, com alunos do 2º e do 3º Ciclo que ainda não adquiriram a competência para uma leitura fluida e compreensiva, os professores tendem a desenvolver um currículo condizente com uma turma de 1º Ciclo que se encontra no início de seu percurso de escolarização.

Segundo as autoras, a avaliação dos docentes é de que ocorre um distanciamento entre o conhecimento dos/as alunos/as da escola pública (investigada pelas pesquisadoras) e outras consideradas tradicionais, provocando a percepção da defasagem dos educandos pelos docentes. A difusão de percepções, dentre elas a assinalada nesse exemplo, acarretou em uma série de interpretações sobre a qualidade e logicamente sobre o que ensinar na escola e também sobre a interação entre os/as professores/as. Isso porque atender a diferentes ritmos de aprendizagem, interesses, habilidades, necessidades exige dos docentes um trabalho em equipe. Dar continuidade ao projeto curricular perspectivado para o 1º ciclo gradativamente até o 3º ciclo, essa parece ser a meta e a provocação enfrentada pelos/as professores/as na escola.

A professora Tereza, ao ser indagada sobre as atuais tensões e sobre as possibilidades para a escola, faz a seguinte afirmativa:

acho que o grande desafio da gente é continuar essa unidade que nós conseguimos, esse trabalho de equipe, respeitando o outro, mas assim, respeitando, fazendo com que ele se mova um pouco para entrar dentro dessa concepção que a gente tem. A gente não pode estar perdendo isso. Então esse ano eu tenho algumas preocupações mesmo em relação ao primeiro turno porque eu acho que a gente conseguiu uma coisa que outras escolas não conseguiram, que é a participação coletiva para pensar, escrever e experimentar junto, não é? (Entrevista – 27/05/2004).

Percebe-se na expressão da professora a sua preocupação em garantir um trabalho em equipe para realizar a integração das disciplinas, a continuidade dos/as alunos/as dentro dos ciclos, a avaliação processual desse aluno/a. Nessa perspectiva, a formação do/a professor/a é vista como primordial, necessária, aliás, imprescindível. Sobre isso, a professora Denise nos diz:

a coisa é estudar, fazer seminários, montar oficinas, pesquisar, trocar (informações). É trazer luz aquilo que está na sombra. De alguma forma, a gente percebe aquilo que está errado, quando a gente estuda, faz formação é como se trouxesse a luz, aí você nomeia e vê com clareza o que está acontecendo (...). A gente não pode parar também só para se formar, você se forma fazendo e aí eu acho que é achar brechas e furar as condições de tempo e de espaço para jogar luz em cima dessas sombras da experiência do dia a dia. (entrevista - 0/05/2004).

Sobre o fato de os/as professores/as realizarem a formação no espaço escolar, ficou evidenciado que a escola busca priorizar momentos para a discussão, encontros, seminários, debates⁴⁰. Embora, no conjunto tenha prevalecido uma intensa mobilização para que a escola correspondesse efetivamente a um espaço de formação, em dois momentos distintos, observei duas situações, que gostaria de tomá-las como exemplos, a fim de inferir uma análise sobre o tempo coletivo na escola: uma delas é aquela em que, o professor Maurício, que leciona para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, fora convidado para falar para os colegas sobre a questão do neoliberalismo. No início de sua fala, ele se expressou do seguinte modo: “uma coisa boa nessa escola é a valorização dos saberes de cada um, aqui cada um tem algo que possa contribuir com o colega, alguma coisa, alguma área de conhecimento no qual ele acredita que pode transitar melhor e nisso ocorre uma troca”. De outra feita, os docentes tentaram combinar entre si alternativas para discutir as práticas curriculares que vem sendo desenvolvidas em sala de aula, a fim de esclarecer pontos obtusos da organização do currículo pela Metodologia de Projetos, ao que o professor Luiz, nesse contexto, diz:

eu não vou fazer oficina⁴¹ para professor que sabe mais do que eu. Além do mais, na hora das minhas aulas mesmo, vou confiar no meu livro didático, ele é meu guru, porque na hora de dar as suas aulas, quero ver se qualquer profissional não abre mão dos PCN's e pega o seu livro. (nota de campo- reunião pedagógica- 30/04/2004).

Em seguida complementa: “acho mesmo que devemos fazer um balanço do que produzimos, porque temos tantos fazeres, como por exemplo, o conselho de classe, não

⁴⁰ Foram realizados durante o ano de 2004, três seminários sobre a elaboração e o desenvolvimento curricular, com a participação de professores/as especialistas do currículo e formadores das Universidades Federal de Minas Gerais e Federal do Rio de Janeiro. Além disso, também foi realizado um seminário com o tema da Diversidade e da Igualdade com ênfase nas questões étnico-raciais. Um encontro para a discussão sobre os “Dilemas da Inclusão” com Luiz C. F. Júnior e diversos encontros entre os docentes para estudo e preparação dos seminários do currículo.

⁴¹ Termo utilizado pelos/as professores/as para denominar a prática de trocar experiências a respeito dos projetos desenvolvidos em sala de aula.

vamos fazer?”

Exemplos dessa natureza ilustram formas diferentes de encarar a organização do currículo, que a meu ver, provavelmente poderão influenciar o desenvolvimento do projeto. As diferentes imagens que os dois professores projetam para seus colegas podem mencionar, dentre inúmeros outros fatores, a forma como provavelmente enxergam o significado de coletivo na escola, assim como a forma como percebem a utilização do tempo. Na realidade, o segundo professor refere-se aos/as alunos/as como “*colegas de trabalho*”, porque “*desenvolve as coisas com eles. Aqui (na escola) são trinta minutos, quem sabe, por sorte que eu passo com as demais pessoas nos dias comuns, e no mínimo três horas do meu dia com ele*”.

Do mesmo modo que, outra professora, Adélia, admite que

nunca gostou de trabalhar isolada, sozinha. Em 1994, mesmo com a escola funcionando com aulas de cinquenta minutos, aproximei-me do professor de História e ia junto com o seu conteúdo deixando para a arte a imaginação, a criação de como seria aquele tempo histórico.(entrevista- 28/05/2004).

Enquanto a professora Tereza me dizia que, ao ingressar-se na carreira profissional, tendo inicialmente lecionado em uma *turma muito difícil*, acreditou que pudesse contar com o auxílio das outras professoras, porque “*no princípio os colegas diziam que iam ajudá-la, após algum tempo percebeu que foi só fala mesmo, e teve que começar a ler, a comprar livros e a questionar os livros de alfabetização que a escola adotava*”.

Por quais motivos um professor acredita que não se deve trabalhar isolado, e admite não gostar disso, e outro tem como referência os/as alunos/as e a sala de aula e se sente desencorajado para trabalhar a “troca de experiência” com os colegas? Em que medida essas pistas podem nos auxiliar a compreender um pouco a concepção e a utilização do tempo na escola? Em que as interações entre os/as professores/as podem contribuir objetivamente para a organização do tempo e espaço escolar e, conseqüentemente, para a organização do currículo?

Essas questões se justificam, pois vimos em Hargreaves (1998) que “*as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os colegas, nos padrões característicos de associação*”. O autor analisa quatro diferentes formas de interação entre os/as professores/as, sendo: (1) individualismo; (2) colaboração; (3)

colegialidade artificial; (4) balcanização; (p.187).

Quando o professor refere-se, com certa primazia, à maior parte do tempo que passa com os seus/suas alunos/as, pode estar, aí um exemplo o qual ele sugere acreditar ser o principal, (senão o único) responsável pela turma. De acordo com Hargreaves (1998), o individualismo pode também resultar numa heresia, quando confrontado com o sentido de missão das escolas. Para o autor, atualmente tem se difundido a idéia de que as escolas devem ter um sentido de missão. As missões podem gerar tanto lealdade, compromisso e confiança entre os/as professores/as, quanto gerar as heresias, sendo uma delas, o individualismo. Entretanto, individualismo difere de individualidade e há que se reconhecer que a individualidade não pode ser sacrificada em nome da coletividade, porque na individualidade reside o *“poder de exercício de juízo independente e discricionário ligados ao sentido da competência”* (p.202).

Por outro lado, a crença de que o/a professor/a é o único responsável pela sala, pode trazer implicações que acarretam no reforço de valores relacionados ao individualismo, cuja preocupação essencial da atividade docente é orientar e estimular o progresso individual, o que por sua vez, pode gerar na sala de aula e na escola, um clima de competitividade e falta de solidariedade, de acordo com Pérez Gómez (2001). O autor continua afirmando que, de modo paradoxal, o individualismo competitivo na escola e na sociedade não tende a respeitar as diferenças individuais, de cultura, raça e de sexo, mas, ao contrário, geralmente impõe padrões de uma cultura uniforme.

Do mesmo modo, existem formas de culturas fragmentadas as quais as interações entre os docentes se dão por motivos e padrões particulares. Acredito que as culturas fragmentadas (ou balcanizadas), tal como define Hargreaves (ibidem), são bastante comuns nas escolas. Assim, as associações particulares e internas entre os/as professores/as nas escolas podem assumir diversas configurações, porque, provavelmente, dependem da forma como o/a professor/a vê a si próprio. Isto é, como um especialista que possui formação específica na Matemática ou na História, ou um especialista, que é reconhecido como tal, porque apresentou-se motivado para exercer atividades relacionadas com suas disciplinas favoritas. Esse pode ser o caso, por exemplo, da professora do 1º ou 2º ciclo que se torna a referência para as outras, como a melhor professora de Matemática na escola, a especialista no assunto, devido a sua preferência pela disciplina o que a leva a desenvolver na prática a sua especialização; ou mesmo, pode ocorrer a formação de pequenos grupos de professores/as dos alunos/as do 3º ciclo no qual está em jogo o *status* em contraposição às

professoras das crianças menores. Portanto, nas formas de interação entre os/as professores/as, encontram-se a fonte da identidade e do significado partilhado a respeito do pertencer a um subgrupo, assim como os interesses e mesmo jogos de poder, conforme Hargreaves (1998).

Além disso, parece que as formas de interação mexem com os valores e os pressupostos inerentes aos indivíduos. Considerando que as mudanças acarretam em diversas incertezas, tenho observado que, na prática, podem ocorrer conflitos internos à pessoa, como por exemplo, quando o professor que leciona Língua Portuguesa me diz que “*segue cheio de contradições*”, porque indaga a si próprio “*ensinar ou não ensinar a gramática, usar ou não usar livros didáticos*”. Destaca como avanço que no primeiro ano de trabalho com a língua espanhola

ficava muito só nas palavrinhas, mostrava aos meninos palavrinhas em espanhol. Ai o tempo passou... Passaram-se uns dois anos e começou a entender que aquele negócio de ensinar palavrinhas e somente palavrinhas estava errado, pois deveria avançar nos textos, tendo sido tímido no princípio, mas acredita que hoje está preocupado com a diversidade de textos. (entrevista- 24/05/2004).

Como ele trabalhou no ano de 2004, excepcionalmente com a disciplina História e Geografia, ele expressa o seguinte: tem descoberto que pode ser um excelente professor de História e tem se surpreendido consigo mesmo, tem aprendido que a História favorece o “*desenvolvimento do raciocínio, da lógica e andei percebendo que essas aulas de História tem o ambiente privilegiado para a coerência, a coesão que os professores de Língua Portuguesa tanto afirmam*”. Percebe-se que o fato de se deslocar um pouco de sua área de atuação pode ter sido levado a ampliar a sua compreensão quanto ao uso da linguagem em todos os campos disciplinares na escola. Entretanto, ele também admite que

sabe que já poderia ter levado inúmeras formas de leitura, revistas em quadrinhos, propagandas que circulam pela rua, pois tudo é leitura que devia ser vivenciado, mas, por algum motivo, que não é necessariamente a falta de tempo, a gente não dá conta de vivenciar isso. (entrevista- 24/05/2004).

A estrutura organizacional da Escola Plural também incide sobre esses conflitos, e às vezes gera contradições, à medida que a legislação não tenha permitido a contratação de todos os especialistas na área naquele ano de 2004. Fatos dessa natureza, relacionados à situação normativa do trabalho, acabam por gerar maior incômodo e quem sabe, resistência

às mudanças, conforme demonstrado por Vieira (2003).

O professor conta que seus colegas lhe perguntam: *“vamos fazer projetos? Mas quem faz sou eu, conforme suas palavras. E continua: então eu olho para a minha sobrinha que está na escola particular e se ela estivesse tendo aula de História, eu ia querer aula de História mesmo, sabe?”* Provavelmente essa crença o leva a adotar a postura de *“dar aulas de História mesmo”*, e ao programar os conteúdos, o faz seguindo o livro didático tendo, inclusive, algumas vezes me consultado sobre informações relativas à linha de tempo (delimitação do tempo cronológico, História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e principais fatos ocorridos nesses períodos. Na realidade, ao me consultar, o professor se referia ao tempo em que estudou na quinta ou sexta série, buscando relembrar o que havia estudado e, ao mesmo tempo, parece que desejava que eu confirmasse essa certeza, essa verdade de que essa matéria deveria ser ensinada naquele ano e não em outro. O que eu quero destacar é o fato de que esse professor parece, nesse momento, mobilizar-se pelas lembranças de seu tempo de estudante, porque isso, para ele, parece ser a realidade concreta, o mais correto a ser feito, de modo a não prejudicar os/as alunos/as. É nesse aspecto que encontramos em Tardif & Raymond (2000, p. 218), o reconhecimento de *“que há mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno”*.

É possível que atuar em outras áreas de conhecimento, conforme declaração de outra professora, traga realmente um grande desconforto para alguns. Adentrar em um campo do conhecimento para o qual o docente não se sente suficientemente preparado, parece colocar em jogo a constituição da identidade pessoal, conforme as palavras da professora: *“eu, por exemplo, sou professora de Arte e me trouxe uma confusão muito grande quando me meti a dar aula de Matemática”*. De acordo com Sacristán (1999, p. 31), *“agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos”*. Apesar do sentimento de confusão, a professora afirma que sugeriu e procurou junto a outros colegas desenvolver leituras sobre a prática docente e *“isso organizou um monte de coisas para mim”*, de acordo com suas palavras.

Os docentes precisam compreender o que fazem, e o que faz sentido à sua prática, por isso Sacristán (1999, p. 41) afirma que, para entender os/as professores/as e os planos da escola e do currículo, deve se distinguir os *“objetivos externos subjetivados que penetram em motivações, assumidas como forças de ação pessoal dos objetivos formais externos, que*

podem ficar à margem das motivações do professor”.

Nesse aspecto, o argumento que procurarei desenvolver é o de que, provavelmente, a vivência do tempo no cotidiano possa influenciar também nas motivações, ou no desestímulo para enfrentar mudanças, como desenvolver uma reflexão sobre o modelo curricular para a escola. Questões como *“não temos tido tempo, o tempo nos consome, precisamos de mais tempo, faltou-nos tempo, teremos noção de tudo o que fazemos com o pouco tempo que temos?”* são freqüentes entre os/as professores/as. A posição dos docentes em relação ao tempo é bastante ambígua, porque, por um lado, a sugestão é a de que se exerça a autonomia pelos/as professores/as na escola, autonomia, inclusive, de gestão do tempo. Entretanto, os docentes, enquanto servidores públicos, estão submetidos às decisões do poder público e, como tal, devem cumprir as determinações da Secretaria de Educação⁴². Trata-se do tempo sociopolítico, tal como define Hargreaves (1998). Para esse autor, o tempo sociopolítico possui duas dimensões: uma que separa os administradores dos docentes, e a outra é aquela na qual os administradores tendem a absorver o tempo dos/as professores/as em função de seus próprios propósitos, como o controle do tempo fora da sala de aula. No primeiro caso, esta separação ocorre porque geralmente dentro das salas de aula, o/a professor/a convive com a exigência das mudanças vista de forma múltipla, complexa e densa. No contexto da sala de aula, *“o professor tem que fazer tudo, enquanto tem de lidar simultaneamente com os rápidos e amplos constrangimentos da vida da sala de aula”* (p.120). Os administradores, entretanto, distantes do foco mais denso da sala de aula, vêem o avanço das mudanças acontecer lentamente.

No caso da absorção do tempo pelos administradores, esse efeito é explicado pelas diferentes perspectivas temporais entre administradores e professores/as, geralmente vividas de formas desiguais. O tempo fora da sala é analisado por Hargreaves como uma *“região de retaguarda”*, isto é, um espaço tempo no qual os docentes saem da cena principal, a sala de aula, sendo um tempo útil para aliviar as tensões, gerar confiança, momentos de relaxamento e camaradagem entre os/as professores/as. Nesses intervalos, os/as professores/as podem exercer, de algum modo, a flexibilidade e o controle sobre as formas de utilização desse tempo. Desse modo, o tempo fora da sala de aula pode estar sendo controlado e utilizado

⁴² É preciso esclarecer que as reuniões pedagógicas eram realizadas na escola, às sextas-feiras após o intervalo do recreio das crianças. Esse tempo coletivo era permitido pela Secretaria de Educação com a dispensa dos/as alunos/as. Entretanto, ao final de 2004, a Secretaria baixou a resolução para atender à LDB (Lei de Diretrizes e Bases); portanto, não há mais dispensa dos estudantes, e isso forçosamente obriga os/as professores/as a encontrarem novas alternativas para esses encontros coletivos, que abarquem o conjunto de docentes de toda a escola, provavelmente aos sábados, que correspondem aos dias escolares.

pelos administradores, para se obter resultados imediatos e eficazes.

Na rede municipal de Belo Horizonte, as mudanças foram implantadas com a proposta de radicalizar a estrutura da escola. Na esteira dos movimentos sociais, as reivindicações dos/as professores/as, na década de 80, apontam em duas direções: uma, na qual o papel da escola deve ser o de desenvolver a democracia e a maior responsabilização pelo seu público, e outra é a necessidade de garantir o tempo para a preparação, para a formação e o reconhecimento de que essa formação se efetiva no espaço escolar.

Difundiou-se um olhar para as diferenças, de modo generalizado no cotidiano escolar, que tende a focalizar as diferenças individuais, tais como as identificadas por Sacristán (1999), diferentes estilos de aulas, diferentes avaliações e diferentes agrupamentos são planejados, de modo a considerar os diversos *ritmos de aprendizagem*, os interesses, as habilidades e as aptidões. Desse modo, os agrupamentos dos/as professores/as são pensados de forma a atender aos agrupamentos dos/as alunos/as. Percebe-se a ênfase dada ao processo de alfabetização e letramento, nas turmas designadas de *Intervenção*. Além disso, às sextas-feiras, ocorrem atividades relacionadas ao Projeto *Giroletras*, que tem por objetivo o incentivo à prática da leitura, crítica literária, produção e intercâmbio dos textos lidos e escritos pelos/as alunos/as. Com isso, acredita-se que ocorrerá uma nova organização do tempo e do espaço escolar, cujo objetivo principal é atender às diferenças individuais.

No cotidiano, somam-se as tarefas de avaliar os/as alunos/as, prestar contas aos pais sobre o processo de produção das crianças na escola, realizar enturmações em função das avaliações (conhecidas como *diagnóstico*), trabalhar projetos diferenciados para os diferentes ritmos e interesses dos/as alunos/as. Mas, nessa perspectiva, parece haver uma mudança da lógica homogênea e classificatória que geralmente recai sobre os indivíduos, a partir do pressuposto de que todos se encontram em condições iguais no ponto de partida da escolarização e que a chegada caberá exclusivamente à vontade interna de cada um, para outra lógica na qual são nomeadas outras tipificações, de acordo com as quais os/as professores/as acreditam que precisam detectar e trabalhar para que o/a aluno/a alcance sucesso.

Não podemos nos esquecer de que o tempo é uma construção social, histórica e cultural e ao convencionarmos uma medida para o tempo, a fim de desenvolvermos determinadas intenções e tarefas, somos igualmente subjetivados por um processo de auto-regulação, sendo que aquilo que objetivávamos controlar, passa a exercer controle sobre nós. Nesse aspecto, o tempo exerce a função de regulação social sobre os indivíduos,

contribuindo para a consolidação do “*processo civilizador*”, conforme define Elias (1998). O autor nos demonstra que o tempo dos relógios e do calendário atinge alto nível de simbolismo, confundindo-se e mesclando-se à realidade, de modo que não distinguimos o símbolo, a convenção, a construção cultural do tempo. Isso nos faz ter a impressão de que o tempo passa, enquanto na realidade, o que passa é o nosso sentimento de passagem, da nossa vida e das transformações sociais.

Essa dimensão do tempo acarreta, nas formas como vivemos o tempo subjetivamente, o que Hargreaves (1998) designa de tempo fenomenológico. Em minhas observações no campo de pesquisa, pude constatar que os sentimentos variam em relação ao tempo de trabalho e às funções que se exerce na escola. Existem pessoas para quem o tempo na escola “*me absorve muito*”, ou àqueles que encaram esse tempo como um momento prazeroso. Para alguns, o tempo de trabalho que se depreende na elaboração do planejamento de material e avaliações tende a ser redobrado, quando se vê obrigado a atender às diferenças de ritmos de aprendizagem, ou de habilidades dos estudantes, e geralmente tomam mais tempo dos/as professores/as, porque vivem a elaborar atividades diferenciadas pensando em cada possibilidade de “*atingir aquele aluno/a ou aquele grupo*”. Um professor me conta que passa horas em sua casa à frente do computador “*bolando*” atividades de Matemática, que julga adequadas aos/as alunos/as. Desse modo, quero dizer que alguns professores/as parecem viver a exigência de lidar com as diferenças dos/as alunos/as e a responsabilização de um tempo coletivo para tratar essas diferenças, como um processo de “*intensificação do trabalho*”, porém, outros não vêm da mesma forma, exemplo disso, é o trabalho realizado por quatro professoras que dispõem de um determinado tempo dentro de sua carga horária para ir à escola aos sábados, a fim de desenvolver projetos ligados à cultura, esporte e lazer em parceria com a comunidade⁴³.

O fato de os/as professores/as trabalharem com as diferenças a partir do conceito de interesses, habilidades, competências dos/as alunos/as os levam a preparar “*oficinas*” para atender essas especificidades. Com este objetivo, geralmente nas escolas são realizadas atividades como, por exemplo, teatro, dança, canto, ou bordado, pintura em tela ou em tecido. No caso específico da escola por mim investigada, constatei que essas atividades

⁴³ Através desse projeto de iniciativa das professoras, a escola tem recebido o apoio do governo federal com verba do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação que instituiu o programa Escola Aberta, em parceria com a UNESCO. O objetivo do programa tem sido evitar a violência nas escolas, incentivar práticas de lazer e cultura, dentre outros. O programa está sendo desenvolvido também na França, Espanha e Estados Unidos. No Brasil, o programa foi implantado, atualmente, em 54 escolas em Belo Horizonte, 50 no Espírito Santo e 50 em Pernambuco.

estão mais amplamente relacionadas ao Centro Cultural, sendo este um projeto mais abrangente para a escola. O Centro Cultural representa, pois, um espaço destinado ao público escolar e a comunidade, aberto inclusive, nos finais de semana, onde são realizados cursos, palestras, atividades de esporte, lazer e cultura. Entretanto, ainda é incipiente a incorporação dessa dimensão mais ampla da cultura e do fazer do Centro Cultural pela cultura cotidiana da escola. Creio eu que, isso se deve ao fato de o Centro Cultural ainda não ter sido claramente apropriado pela comunidade escolar, inclusive pelos docentes, como um espaço da escola e não paralelo a ela. Desse modo, o funcionamento do Centro Cultural se deve ao empenho direto de quatro professoras, da direção, da vice-direção, que se revezam para estar à frente das programações contando com o apoio da comunidade, líderes comunitários, pais, mães, irmãos mais velhos das crianças que freqüentam a escola, parentes, vizinhos, que se colocam à disposição para trabalhar em oficinas diversificadas que ao desde ensinar o ponto cruz, a estimular a cultura do hip hop, quanto criar e desenvolver um projeto de rádio comunitária nesse espaço.

Vimos que a tese de intensificação como crescente exigência e pressão na carga de trabalho tende a nos apresentar novas complexidades, para as quais não tínhamos atentado. Dentre elas, de acordo com Hargreaves (1998), destaco: (1) destinar maior atenção ao fato de que as mudanças históricas verificadas no processo de trabalho podem estar entrelaçadas às mudanças biográficas registradas nos ciclos de vida e na carreira dos/as professores/as. Desse modo, o autor acredita que a disposição física e os sentimentos de capacidade para lidar com determinadas situações podem ser reduzidas, ou mesmo o sentido da responsabilização pode adquirir maior peso no decorrer do processo de maturação; (2) considerar que o significado de intensificação pode não ter um impacto igual para os docentes, conforme procurei demonstrar no parágrafo anterior. Entretanto, isso não quer dizer que existem professores/as que se empenham em maior ou menor grau, não está em jogo o julgamento, ou a quantificação do empenho. Na realidade, o que provavelmente muda são as expectativas em relação à função social e a eficácia das escolas, sendo que o empenho tende a ser associado a esses fatores.

Além disso, como o tempo do/a professor/a é visado em função das inovações e do desenvolvimento curricular, o tempo dos/as alunos/as é também cada vez mais objetivado em termos de tempo de escolarização. Não raro, vimos os/as professores/as pronunciarem a respeito da necessidade da escola em tempo integral, de modo a atender às diferenças (casos de crianças que se encontram em risco social, dificuldades de aprendizagem, dentre outros).

Se, por um lado, os/as professores/as entendem que a escola integral atenderia melhor as crianças antes excluídas do espaço escolar, o poder público parece entender que o/a professor/a, em seu turno de trabalho, deve responsabilizar-se, cabendo, conforme determinado por lei⁴⁴, garantir o maior tempo de permanência do/a aluno/a na escola, dentro de um turno correspondente a quatro horas diárias de atividades educativas monitoradas pelos docentes e, além disso, ampliando também, o tempo de escolarização das crianças para nove anos. Mas, de onde terá partido essa concepção e por que vem sendo amplamente difundida? Ou ainda, por que entre alguns docentes parece existir a sensação de que o tempo de escolarização das crianças ainda é insuficiente e deve ser antecipada?

Inicialmente, Souza (1999), em um importante trabalho sobre o tempo da escolarização no início da República em São Paulo nos mostra que “*o tempo constitui uma ordem que se experimenta e se aprende na escola*”, e mais que isso, o tempo da infância representa o tempo de ir à escola. A autora analisa o tempo escolar como uma formulação política e como uma organização pedagógica e disciplinar. Como organização política, o tempo tornou-se um dispositivo de racionalização do ensino e do controle sobre a infância e sobre os professores, nas palavras da pesquisadora. Com isso, a legislação foi amplamente utilizada para reformar e prescrever a obrigatoriedade escolar, sendo que os detalhes para regulamentar e normatizar as escolas evidenciam-se nas prescrições sobre os tipos de escolas, normas para matrícula e frequência, sobre os programas de ensino e método, o material escolar, a higiene e a disciplina dos/as alunos/as, dentre outros aspectos. Portanto, o tempo escolar na perspectiva dos reformadores tende a implantar uma escola primária homogênea, padronizada e uniforme. Entretanto, a autora mostra também que a obrigatoriedade escolar e, conseqüentemente, a normatização do tempo diluíram-se em uma diversidade de tempos, cuja duração tanto do tempo de permanência na escola, quanto do limite de idade de ir à escola, refletiu de fato as gritantes diferenças sociais existentes no Brasil de então.

Como organização pedagógica e disciplinar, o tempo escolar se ajustou ao tempo social, sendo que o calendário, por um lado, incorporou a cronologia civil, religiosa e cívica com as comemorações, as festividades, e por outro, procurou harmonizar esse tempo com o ritmo próprio da escola, início e término das aulas, férias, recreio, dentre outros. Os currículos refletiam a organização padronizada e uniforme de gestão e de utilização do

⁴⁴ Refiro-me a LBDEN 9.394/96 de 20/12/1996, especialmente o artigo 34 que determina a jornada escolar de pelo menos 4 horas de efetivo escolar e a ampliação progressiva do período de permanência dos/as alunos/as na escola.

tempo, de modo a repercutir na internalização de hábitos de ordem e de obediência.

Das análises documentais de Souza aos dias atuais, estão concentrados um século, ou mais, e o tempo escolar, como organização política e pedagógica, parece nos impingir o fato de que a escola encontra-se cada vez mais próxima e não imune às questões sociais, porque falamos de reordenação do tempo e do espaço escolar, de flexibilização do tempo e dos currículos, de desregulamentação das normas escolares, de modo a democratizar o acesso e a permanência de todos na escola. Nesse aspecto, o princípio da igualdade e, logicamente, da diferença oxigena a dimensão política e social dos tempos escolares, hoje vistos como anos e dias letivos, dias escolares, e recoloca, por um lado, os/as professores/as como *agentes da mudança*, um novo profissional, com uma nova identidade, capaz de levar o/a aluno/a, durante esse tempo, a também desenvolver o desejo de internalizar objetivos de mudança pessoal.

Viver o tempo escolar como um tempo de mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas traz a complexidade de entrelaçar as dimensões da cultura escolar e da cultura docente. Para Hargreaves (1998, p. 27),

as escolas e os professores estão a ser cada vez mais afetados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado (...) e em muitos sentidos, as escolas continuam a ser instituições modernas (e, em certos casos, até pré-modernas)

Esse tem sido um anacronismo entre as estruturas sociais e as estruturas escolares, que define vários aspectos da crise contemporânea da escolarização e do ensino, de acordo com o autor.

Durante as minhas observações constatei que existem determinadas práticas que os docentes parecem considerar importantes e das quais, possivelmente, não pretendem abrir mão. Dentro da organização do tempo, por exemplo, são estabelecidas as rotinas, especialmente com as crianças. Percebe-se que os/as professores/as julgam importante estabelecer rotinas e lamentam-se com a possibilidade de perder esse controle, caso não haja adesão dos colegas à prática instituída. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 211), entre os/as professores/as, ocorre, com o tempo, “*o aprendizado das rotinas e práticas do trabalho e a formação referente às regras e valores de sua organização e o significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, no âmbito dos estabelecimentos escolares*”. Nas palavras do professor Renato,

com as crianças, o pessoal tem o hábito de fazer a rodinha, a roda de conversa, então a gente conversa com eles e diz o que vai ser feito naquele dia, porém com os adolescentes não há o hábito de seguir rotina porque entram vários professores, o aluno vive a fragmentação, cada hora é de um jeito, com cada professor o sistema é de um jeito. (Reunião pedagógica - 12/03/2004).

Em uma das observações, registrei o seguinte:

Nesta manhã o clima de sala de aula transcorreu com muita descontração e participação. Tudo o que a professora e os/as alunos/as fazem ou planejam fazer está dentro do esquema dos “combinados”. Fazer um combinado é esclarecer sobre como se deseja organizar a sala, quem será o/a secretário/a da professora naquele dia para distribuir tarefas, devolver os trabalhos corrigidos para os colegas, buscar algum material fora da sala de aula. O “combinado” é que a cada manhã será um/a aluno/a seguindo a ordem alfabética. Estamos hoje na letra “E”. Quando a professora se engana quanto ao nome do secretário do dia, as crianças logo retrucam: “Não professora, hoje é uma secretária porque é a (dizem o nome da menina). A professora encaminha-se ao quadro e demonstra como elas tem razão. De fato, achara que seria hoje o ELIZ...(completa o nome da criança) e no entanto é ELIZ...(espaço para completar com a participação das crianças) e pergunta em seguida: Então, qual é a diferença? Por que o nome da menina está a frente?

Logo após, expõe no quadro a rotina do dia com as atividades que serão trabalhadas. Ao término de cada uma delas, a professora risca com um giz aquela atividade que estava prevista. A primeira tarefa hoje é uma “roda de conversa”. As carteiras são afastadas e as crianças sentam-se em círculo no chão da sala para conversar sobre as fotos da família que trouxeram. Todos querem falar ao mesmo tempo. A professora esclarece sobre a importância de respeitar o momento da fala de cada um. Hoje estão contando sobre as suas famílias. Nas próximas aulas darão continuidade ao assunto falando sobre famílias de outros lugares mais distantes e famílias que viveram em outros tempos, informa a professora às crianças. (nota de campo-observação de sala de aula, do dia 01/03/2004).

Semelhante a esse fato são as avaliações coletivas da limpeza da sala, dos deveres cumpridos, do aproveitamento da aula pela turma naquele dia. Essas avaliações são indicadas em cartazes, por meio de gráficos e legendas, de modo que todos tomem conhecimento delas e possam emitir sua opinião quanto aos aspectos que precisam melhorar ou quanto ao que está bom. Estratégias dessa natureza representam formas que procuram designar simbolicamente como cada um deve se adequar ao ambiente e no conjunto como se vêem retratados. Na realidade, parece indicar que, para cada tarefa, há um tempo e para cada indivíduo, um espaço. Internalizar regras de tempo e espaço faz parte do processo de escolarização e constitui-se em experiências curriculares, assim como estabelecem relações entre o sujeito professor/a e o sujeito aluno/a. Do mesmo modo que a escola organiza suas festas para comemorar o dia das mães, dos pais, a Páscoa, a feira cultural. Com isso, a escola

mantém-se como usina geradora de permanentes valores simbólicos. A vida cotidiana, portanto, comporta essas múltiplas dimensões vividas em diferentes ritmos e regularidades de tempo. Tempos de longa e de curta duração são entrelaçados (a perspectiva futura para o educando escolarizado, o cumprimento do ano letivo, o tempo das aulas nos dias letivos) ao tempo real vivido pelos sujeitos nas escolas. Ocorre que, no tempo real vivido no cotidiano, os sujeitos têm convivido com o

verdadeiro desafio para as reformas, enquanto processo contínuo, ou seja, reconhecer que toda a solução implica um problema. Esta perversidade suprema da pós-modernidade. Talvez aquilo em que possamos ter mais esperança não seja a realização da perfeição, as soluções utópicas, mas antes a elevação a uma classe melhor de problemas (HARGREAVES, 1998, p. 156).

Viver a vida cotidiana como um processo contínuo de questões que não estão aí para ser respondidas, mas para serem melhor elaboradas, nos dizeres de uma professora pode acarretar em um grande desconforto para muitos de nós, pois a segurança e a certeza estão fundadas nos fins pragmáticos, com os quais associamos conhecimento e realidade, na definição de Berger e Luckmann (2001). Arrisco-me a dizer que esse desconforto tem estado intimamente ligado à máxima do “*aprender a aprender*” e da descoberta de que a nossa constituição identitária é um processo que possui implicações profundas com as transformações no nível do descentramento e fragmentação do sujeito e da incompletude da identidade, de acordo com Hall (2003).

Em síntese, acredito que o grupo de professores/as, ao optar por um currículo, cujo princípio é levar em conta as diferenças individuais e as diferenças culturais, posiciona-se perante o papel que a escola pretende desenvolver. Nesse aspecto, a professora Denise questiona: “*o que fazer se quisermos preparar os estudantes para o vestibular e, ao mesmo tempo, para a vida?*” Naturalmente, não se trata de duas coisas excludentes em termos do projeto de vida de um indivíduo. Mas pode se tratar para a escola, que possui, em um só turno, cerca de quatrocentos ou quinhentos alunos/as. Em outras palavras, essa é uma tarefa que pode representar uma escolha, uma tomada de decisões: se atende igualmente a todos com o objetivo de formar para o mercado, para o ingresso na Universidade, ou se se atende às diferenças em termos dos interesses, das habilidades, das culturas, dentre outros. Compartilhando o pensamento de Sacristán (2000), de que o currículo é a experiência de aprendizagem real vivida pelos estudantes e pelos/as professores/as; e que na escola um currículo voltado para a diversidade deve permitir variações nas atividades e vivências educativas, é provável que, atualmente, a questão imperativa é: em que deve basear-se a

escola pública de ensino fundamental que pretenda aliar democracia ao respeito às diferenças? Acredito que, por enquanto, temos garantido a permanência dos/as alunos/as nas escolas, mas estamos engatinhando no processo de construção dessa permanência com maior índice de sucesso.

Porém, tal empreendimento parece mobilizar a participação conjunta dos/as professores/as na tomada de decisões sobre o que ensinar, fato que envolve aspectos relacionados à cultura da escola e a cultura docente. Na escola investigada, temos um grupo de docentes cujas ações têm demonstrado o desejo de alcançar objetivos comuns na escolarização das crianças e dos jovens, sem necessariamente tolher as diferenças. Entretanto, esse projeto coloca em jogo a constituição da identidade coletiva desse grupo, na qual se inserem formas de relacionamento entre os indivíduos, formas de os indivíduos interagirem com os campos disciplinares nos quais atuam e com a gestão do tempo, enquanto uma categoria subjetiva (de quem vive o sentimento do tempo) e objetiva (o decorrer do tempo no relógio e no calendário). Desse modo, busquei compreender a experiência desses sujeitos no cotidiano escolar, a partir desses viéses. Nesse aspecto, destaco como possibilidades o avanço que poderá trazer uma discussão curricular assumida pelos docentes na escola, pois trata-se de um intenso processo de reflexão sobre a prática, que poderá ser escrito a partir dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. Além disso, a gestão democrática é fundamental nesse processo, pois o grupo precisa ser o tempo inteiro encorajado. Isto porque vimos que o tempo é coercitivo, impõe-nos datas, prazos, limites e pode nos levar a sensação de que as coisas não saem do lugar, não vão a lugar nenhum, quando os/as professores/as parecem mesmo querer respostas imediatas, os/as alunos/as estão aprendendo o que lhes é ensinado? Estão a modificar a personalidade de modo a tornarem-se responsáveis pelos próprios atos? Nesse aspecto, todos os momentos que antecederam as reuniões, os encontros foram marcados por descontração, jogos, brincadeiras, risos, cantorias, que simbolizaram o bem-estar entre os docentes. Além disso, esse grupo busca reunir-se para o lazer também fora da escola e promovem encontros, passeios e festas, como no período da Páscoa e outros momentos.

Por outro lado, acredito que um limite evidenciado foi o fato de ainda não ter sido possível registrar o processo de seleção curricular a partir de uma estrutura narrativa⁴⁵. Pode

⁴⁵ A estrutura narrativa da elaboração e desenvolvimento curricular foi sugerida pelos formadores e especialistas do currículo nos seminários ocorridos na escola. Em uma avaliação interna, verificou-se que em um dos trabalhos apresentados em 2001 para a Rede de Trocas no CAPE, foi possível contar por intermédio da narrativa como se deu na prática a mobilização realizada pelo grupo. No entanto, os/as professores/as acreditam que, o contexto hoje é outro e novos problemas são enfrentados. Acredito que, esse é um fato que deve ser

ser que mais uma vez o tempo no cotidiano tenha imposto limites. Uma professora, ao expor o seu desejo de contar a história desse grupo numa perspectiva autobiográfica, foi logo desencorajada, pois pareceu-me que outros/as professores/as hesitaram em assumir outras tarefas que poderiam acarretar em mais tempo de trabalho em casa, tendo apenas uma professora trazido as suas reflexões feitas como um dever de casa. Busco ainda acrescentar que, relativo à cultura docente, parece existir uma linha tênue entre o que conservar e o que mudar, sendo que as concepções, as práticas, o empenho e o cuidado com os/as alunos/as, podem estar de acordo com fatores relativos à conservação e à ruptura. Creio que, pesquisas colaborativas poderiam trazer inestimáveis contribuições para esse campo, especialmente face as problematizações advindas das reformas e das mudanças sociais e educacionais.

No decorrer desta exposição busquei situar a escola investigada e seus sujeitos (os/as professores/as) a partir da compreensão de que a escola representa um espaço singular caracterizado por uma cultura com particularidades próprias e específicas ao contexto e aos sujeitos. Contudo, esse espaço também é representado pelo cruzamento de várias culturas, na definição de Pérez Gómez (2001), conforme destacado anteriormente. Nessa perspectiva, a meu ver, vale retomar e reconsiderar alguns pontos que se apresentaram no decorrer da exposição do presente capítulo. Uma primeira questão refere-se à cultura institucional que perpassa o fazer cotidiano da escola e determina as relações políticas e administrativas, nas quais a escola busca se adaptar. Sendo assim, para compreender a cultura institucional é preciso analisar, conforme Perez Gómez a *“dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos”*. (p.132).

Nesse sentido, procurei compreender essas questões a partir do fato de que os docentes têm demonstrado uma preocupação para efetivar o currículo para a escola e mais que isso, um currículo “afinado” com os propósitos da Escola Plural. Para tanto, busquei fundamentar-me nos seguintes aspectos: (1) no pressuposto de que a organização estrutural do trabalho docente baseia-se no coletivo; (2) como consequência da organização coletiva acredita-se na incorporação do tempo coletivo para a formação e estruturação do trabalho no espaço escolar. Essas duas dimensões parecem ter nos demonstrado que tanto o tempo pode ser vivido e objetivado de formas diferentes, pelos/as professores/as e pelos administradores, quanto os conteúdos (crenças, valores, pressupostos) vividos individual e coletivamente podem vir a influenciar as formas de integração dos/as professores/as, conforme Hargreaves

destacado, pois incide diretamente na tomada de consciência da formação desse grupo e da sua relação com a

(1998). No caso da escola investigada, parece-me que as formas de organização desse coletivo convivem tanto com crenças na eficácia do isolamento e do individualismo quanto com a cultura da colaboração. Para Pérez Gómez (2001) a cultura da colaboração possui dois aspectos: a abertura para o debate intelectual “*que provoca a descentralização e a abertura à diversidade; e o clima afetivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas, a adoção de riscos e ao desprendimento pessoal (...)*”.(p.174). Este me pareceu um ponto positivo, ou seja, o estímulo do grupo para o estudo e a utilização do espaço escolar como espaço de formação. Isto quer dizer que, na prática, momentos para o estudo e o debate são, em geral, bastante valorizados, tendo sido produzido dois documentos referentes aos Seminários para o Currículo, ocorridos em Abril e Dezembro de 2004. Contudo, na organização da prática pedagógica cotidiana é provável que, durante o ano de 2004, os/as professores/as tenham encontrado alguma dificuldade para articular projetos coletivos. Além das limitações que o cotidiano pode nos apresentar, devido às tarefas que nele assumimos, é provável que os limites para articular um trabalho coletivo, na prática, se deve ao fato de que a cultura docente é marcada pelas continuidades e rupturas (das experiências, das crenças e da aquisição de um estilo pessoal). Com isso, parece existir também uma disputa de interesses quanto aos valores referentes ao que se deve mudar ou o que deve permanecer.

Outra questão que me parece relevante é a cultura acadêmica e também a cultura crítica, tal como define Pérez Gómez (2001, p. 21). Para o autor, a cultura crítica é o conjunto de

significados e produções que (...) os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. É um saber destilado pelo contraste e escrutínio público (...) que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica...

Acredito que, a cultura acadêmica e a cultura crítica se entrelaçam, porque ambas tocam questões referentes ao conhecimento e mais especificamente a seleção do conhecimento escolar. Dentro desse aspecto, é provável que o principal desafio esteja no fato de encontrar um consenso para lidar com as diferenças, selecionar um currículo a partir de valores relativistas. Lidar com o relativismo na seleção dos conteúdos é colocar em discussão a função social da escola. Neste aspecto acredito que o estímulo para a busca de

diálogo sobre quais conhecimentos serão mais legítimos para o grupo de professores/as e a importância dos docentes conduzirem essas discussões me parece ser um ponto positivo a se destacar.

Naturalmente a perspectiva *ecológica da cultura*⁴⁶ no domínio do espaço escolar não se esgota nos limites deste texto. Ao contrário, acredita-se que essa perspectiva atravessa também os conteúdos que serão discutidos nos capítulos seguintes, podendo ser esses conceitos novamente retomados.

Acredito que ainda permanece uma outra questão importante para ser analisada, isto é, o fato de, constantemente os docentes enfatizarem que os estudantes estão no centro do interesse da seleção do currículo que buscam definir. Entretanto, foi possível perceber também que os/as professores/as têm se perguntado: quem é esse aluno/a? Em grande parte do tempo, as respostas parecem ser pouco prováveis para se identificar à realidade, ou mesmo têm se mostrado inalcançáveis. Penso que essa é uma questão que se encontra imbricada no processo de seleção do currículo, mas nos limites deste capítulo seria impossível visar essa análise. Portanto, buscando uma *postura compreensiva* passo a seguir ao capítulo quatro, no qual procurarei destacar esses aspectos.

⁴⁶ Perez Gómez designa de *perspectiva ecológica* o amálgama de culturas que perpassam a cultura escolar: a cultura crítica, acadêmica, social, institucional e experiencial.

4 NA TRILHA DAS IDENTIDADES: QUEM SÃO OS SUJEITOS PARA OS QUAIS PENSAMOS O CURRÍCULO DA ESCOLA PLURAL?

“Estamos todos indiscutivelmente ligados pelo fato de que o outro é, em relação a nós, o que somos em relação a ele”.
(PONTY)

A formação do sujeito sociocultural é destacada pelo programa da Escola Plural, porque acredita-se que essa concepção poderá modificar as relações pedagógicas e, conseqüentemente, favorecer o domínio sobre aspectos que levam ao fracasso escolar. Neste capítulo, por intermédio da análise de notas de campo, de entrevistas e de estudos teóricos, pretendo argumentar que a pedagogia parece ter desenvolvido uma pretensão para tocar os sujeitos, levá-los a construir internamente um “lugar de querer próprio”, de se transformar, além de ser uma outra pessoa e de ser reconhecido de outra forma. As questões como “quem são esses sujeitos?” “quem é esse aluno/a?” “quem é esse outro, que geralmente desconheço?” fazem parte do contexto pedagógico e se constituem numa busca para reconhecer os outros e ser reconhecido pelo grupo, processo sem o qual o/a professor/a parece se sentir pouco seguro para lidar com a tarefa de ensinar. Apregoa-se que a mudança pessoal interna deve se dar tanto por parte do professor quanto do/a aluno/a, nos atuais contextos da inovação educativa. Especificamente, fala-se de uma “*nova identidade profissional*” docente, conforme o programa político pedagógico da Escola Plural. Além disso, pressupõe-se a abertura para o contínuo aprendizado, incluindo uma reestruturação do próprio conceito de aprendizagem pensada agora na perspectiva do “*aprender a aprender*.” Essas questões, entrelaçadas às relações de poder, conforme assinala Popkewitz (1997),

podem ter sido sugeridas pela incorporação do conceito de sujeito sociocultural. Sendo o sujeito um indivíduo único e singular e, concomitantemente, relacionado ao grupo, ao coletivo e, além disso, considerando que a educação se dá em um processo de interação entre os sujeitos, busco interpretar dilemas, dúvidas, conflitos e possibilidades encontradas pelos docentes, para lidar com as diferenças, quer seja individuais, quer seja culturais. Nesse aspecto, faço uma breve reflexão sobre os sentimentos dos docentes baseados nas questões da culpa e do cuidado, conforme Hargreaves (1998) e Carvalho (1999). Por fim, analiso alguns trechos sobre os quais os/as professores/as se posicionam a respeito da diversidade social e cultural na escola, assim como a relação dos docentes com aspectos do programa político pedagógico da Escola Plural.

4.1 Professoras/ professores mediante as tensões de formar o sujeito social e cultural

E a escola - lugar onde a diversidade se manifesta na sua maior concretude – deve estar atenta e considerar “todos” os sujeitos. Isso significa dar visibilidade para as diferenças e, a partir delas, construir caminhos que promovam a igualdade. A escola deve se constituir como espaço de mudança. Que nossas ações por minúsculas que sejam, sejam eco de nossas vozes. É preciso se perguntar: que imagens temos das comunidades populares, que imagens temos do negro, do indígena, da mulher? Por que temos essas imagens? É preciso conhecer essa construção que nos foi, na maioria das vezes, introjetada sem nosso aval consciente, para quebrar essas imagens que foram construídas ao longo da história...(Professora Ione)

Nessa parte do texto, mediante a tarefa de democratizar a escola, busco evidenciar e analisar pistas a respeito dos principais desafios para os docentes. Ao indagar a professora Denise, ela me respondeu da seguinte forma:

São tantos... mas eu acho que hoje dentro da escola, é você lidar com a inclusão. Para mim, esse é o primeiro desafio... a escola foi feita para um público; então, hoje, lidar com a inclusão do pobre, do negro, sabe? Com a inclusão do aluno com necessidades especiais, do aluno que tem problema com a justiça, “liberdade assistida”, que tem dificuldade na aprendizagem, não é? Então a gente tem um padrão. Não é? A escola foi feita para um público, vamos dizer assim, “mediano” que dá conta disso, disso e daquilo. Agora, temos uma escola que não tem reprovações, que não tem bomba, que não tem evasão, pelo menos para gente essa é a proposta, não tem reprovações, então você lida de fato com essa inclusão. Ou então é isso...ou você mascara a inclusão, ou trabalha de fato com todos esses sujeitos, com todas essas pessoas. Eu acho que isso é um grande desafio, eu acho que é onde coloca todos nós no limite, isso tudo fica muito tenso porque dava bomba dois, três, quatro, cinco anos e aí até o menino desistir e ir embora, não é? E aí a gente não lida mais com isso. Então lidar com essa inclusão é mesmo ainda um desafio. (entrevista- 20/05/2004).

Existem várias implicações no conteúdo registrado acima. A primeira delas diz

respeito à escola lidar com a inclusão em um sistema relativamente fechado, que possui um *padrão* de aceitação de um público considerado *mediano*. A outra está relacionada às mudanças estruturais implantadas pela Escola Plural e a exigência da mobilização dos docentes mediante tais mudanças, exemplificadas pela professora no caso da reprovação.

Porém, antes de passar ao papel da escola propriamente dita, gostaria de apresentar uma discussão quanto à noção de exclusão e seu caráter polissêmico, isto é, quanto ao fato de o conceito ser empregado de modo generalizado com o objetivo de caracterizar situações diversas nas quais os indivíduos vivem processos de exclusão social por diferentes motivos e formas. Nesse aspecto, voltadas para essa análise, de acordo com Wanderley (2004), existem variadas perspectivas se refere à questão macrosocial, dentre elas: (1) a *desqualificação* que diz respeito aos fracassos e sucessos de integração, cujo fundamento passa pela pobreza e emprego; (2) a *desinserção* que prioriza as dimensões simbólicas nos fenômenos da exclusão articulados à dimensão subjetiva, ou seja, tais dimensões analisam os acontecimentos objetivos que levam pessoas ou grupos de pessoas a romperem com determinados vínculos sociais; (3) a *desafiliação* que ressalta a ruptura de pertencimento de vínculo social, ao priorizar a perda do vínculo social, não apenas econômico, mas também pela fragilização do tecido das relações sociais e (4) a *apartação social* que designa um processo pelo qual denomina-se o outro como um ser à parte.

Mediante os diversos empregos do termo exclusão, Jodelet (2004, p. 53) ressalta que a possibilidade de “*uma abordagem única da exclusão pode fazer sentido: o nível das interações entre as pessoas e entre os grupos, que dela são agentes ou vítimas*”. Portanto, no aspecto das “*interações sociais*”, a exclusão resulta em “*segregação, marginalização e discriminação*”. Desse modo, o terreno da Psicologia Social, no qual a autora se situa, “*busca compreender de que maneira as pessoas ou os grupos que são objetos de uma distinção, são construídos como categoria à parte*”. Essa autora propõe modelos teóricos explicativos para o preconceito, o estereótipo, a discriminação, a identidade social, tanto no que tange aos processos cognitivos e psíquicos quanto à análise dos discursos, das representações sociais e das ideologias. Sendo assim, parece-me que é na perspectiva de incluir nas escolas as pessoas previamente marginalizadas, excluídas e distinguidas “*pobres, negros, que possuem necessidades especiais, que possuem liberdade assistida e que têm dificuldade de aprendizagem*”, e estabelecer com essas pessoas outras formas de interação, que a experiência escolar adquira relevância, e os sistemas escolares perdem a neutralidade em relação ao papel de oferecer oportunidades iguais.

À medida que os projetos educacionais propõem vencer um sistema seletivo e excludente é provável que os estabelecimentos escolares entrem em contato direto com as questões sociais vividas pelos docentes como um dilema, pois,

tem coisas que não é a educação que vai dar conta, não é a escola que vai dar conta, porque o sujeito, diante da desigualdade social, ele já chega aqui quebrado, desestruturado, a família destruída, o menino emocionalmente, psicologicamente e fisicamente com fome, anêmico. (entrevista -28/05/2004).

A professora Adélia prossegue na defesa da *intersectorialidade*⁴⁷, para que o projeto da Escola Plural venha a funcionar de maneira mais adequada. Apesar de demonstrar um avanço do ponto de vista da concepção de política social, na prática a intersectorialidade ainda se apresenta bastante frágil, e, por vezes, inoperante para atender a toda demanda existente. Um dos principais desafios, portanto, é melhorar o trabalho coletivo, o diálogo entre as instâncias públicas e criar de fato uma rede em prol da efetivação da idéia. Outro importante fator é a necessidade de maior investimento público nas áreas de políticas sociais.

Nas palavras do professor Luiz,

o poder público empurra para gente e fica assim: deixem que eles resolvem, deixem ver o que eles podem fazer, mas a gente também não dá conta de ficar pensando em tudo, não. É aquela história de que queremos empregados que sejam capazes de tomar decisões, mesmo que não tenham recursos. (entrevista-24/05/2004).

Admitir que existem profundas diferenças sociais diante das quais a escola se sente impotente para enfrentá-las, ou mesmo admitir que os/as professores/as se sentem limitados para se responsabilizarem pelo aprendizado de todos os/as alunos/as, porque existem inúmeros fatores sobre os quais os docentes parecem não possuir controle, pode soar como mais uma heresia. De acordo com Hargreaves (1998), uma heresia representa algo que jamais deve ser dito sob pena de tocar, de ferir determinados princípios caros e estimados entre os defensores de determinadas inovações. Entretanto, acredito que não podemos nos poupar dessa tarefa, pois, por um lado, as falas dos/as professores têm colocado a prova a tão propalada gestão da autonomia docente nas escolas, à medida que o poder público parece

⁴⁷ Trata-se de fóruns que, desde de 1993, reúnem membros da sociedade civil, professores/as das redes municipal e estadual, servidores públicos da saúde, esporte e lazer, cultura, educação. Esses fóruns recebem e objetivam encaminhar as demandas da política de inclusão social relacionadas às crianças e adolescentes, especialmente os casos de risco social. Além dos fóruns mensais, existem os interfóruns bimestrais formados pelos nove fóruns regionais, conselhos, secretarias, cuja meta é apontar diretrizes para as políticas sociais.

transferir questões macroestruturais relativas à segregação social e econômica para o nível das estruturas escolares. Acredito que, muitas vezes, a inclusão (por exemplo, do portador de necessidades educativas especiais) pode vir sem uma mudança efetiva nas condições de trabalho do/a professor/a e, apesar disso, o/a professor/a passa a trabalhar com aquela criança. Provavelmente, quando faltam o preparo e as condições de trabalho, o ofício docente pode adquirir uma dimensão de voluntariado, o que parece escapar a proposta ideal de inclusão. A questão da gestão da autonomia, segundo Contreras (2002), estaria relacionada à perspectiva da profissionalidade docente. É interessante como o autor levanta aspectos paradoxais da autonomia, especialmente quando relacionada às reformas educacionais, porque mediante a perspectiva política, a autonomia pode adquirir diversos sentidos. Contreras cita Ball(1993) para demonstrar o engodo político das reformas que ampliam a responsabilidade dos docentes, mas não as possibilidades de transformação das circunstâncias nas quais os docentes desenvolvem o trabalho. Como consequência disso, Contreras (*ibidem*) afirma que

um efeito dessa responsabilidade sem poder é uma redefinição da meritocracia, em uma época em que os excluídos aumentam e a mobilidade social decresce. Ao aumentar a responsabilidade das escolas, se restabelece ideologicamente o princípio da meritocracia, em função da capacidade ou incapacidade das escolas para dar conta das novas necessidades da sociedade e da juventude; (p.266).

Por outro lado, resta-nos delinear alguns limites e possibilidades em relação à importância da escola e dos docentes numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão e o seu papel mediante a intenção de oferecer a igualdade de oportunidades, para os públicos escolares.

Nesse sentido, é preciso questionar, a meu ver, até que ponto o que pode soar como uma heresia, como algo que não deveria ser dito por ferir os princípios do politicamente correto, possui um fundo de verdade? E quando, de fato, essas falas representam crenças e atitudes fundamentadas em preconceitos e discriminações?

Essas questões encontram-se mescladas a vários fatores e são vividas como um único e grande dilema. Como a educação se dá sempre na interação entre educadores/as e educandos/as, parece que, por um lado, temos que tocar as subjetividades dos/as alunos/as para que esses possam internalizar valores relativos ao processo de escolarização. Por outro lado, este fato pode colocar o/a professor/a à frente de uma linha demarcatória representada pelos desejos, pelas motivações, pelo significado e pelo sentido atribuído às coisas pelo

outro (no caso, os/as alunos/as) e pelas suas próprias convicções, idealizações, representações ao se responsabilizarem pelo ato de ensinar. Por sua vez, também, o/a professor/a encontra-se, enquanto um profissional, atrelado ao controle do poder público sobre a escola, porque historicamente os docentes se tornaram funcionários do Estado, conforme Costa (1995).

A complexidade e a multiplicidade dessas relações permeadas por interesses e poderes diversos, a meu ver, trazem à tona a tensão hoje presente nas escolas, que passam de forma explícita pelos questionamentos da justiça e da equidade social. A clareza dessa situação foi anteriormente impossibilitada, porque o princípio da igualdade restringia-se ao destino social dos indivíduos: ou seja, as desigualdades sociais comandavam o acesso às formas de ensino, e a intervenção da escola se dava na promoção dos melhores alunos egressos das classes populares. Assim, a escola impedia o destino reservado pelas injustiças sociais a algumas crianças. É provável que também a escolarização estivesse relacionada à estratificação e a mobilidade social, o que investia os docentes de poder sobre as possibilidades de levar o outro a alcançar melhor ascensão, prestígio e reconhecimento social.

Além disso, acredito que a moderna concepção de sujeito muito contribui para a legitimação desse pensamento, pois exige que cada um seja autor de si mesmo, tanto de seus vícios quanto das virtudes. Nessa condição, então, o sujeito irá experimentar dimensões objetivas e subjetivas da exclusão *“vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua educação, por sua própria aventura”*, conforme assinala Dubet (2003). Considerar a igualdade de direitos nessa perspectiva acaba por legitimar a existência de um indivíduo a quem se deve premiar pelo próprio esforço, ou se deve punir pelo próprio fracasso, uma vez que as oportunidades foram dadas indiferentemente às condições a que cada um chega à escola. Mas também ser autor de si mesmo pode representar sucesso ou fracasso, para os indivíduos, ou para a escola e para os/as professores/as, quando ampliamos e transferimos as questões sociais para os âmbitos mais abrangentes da responsabilidade e equidade social, como por exemplo, agora quando nos ocupamos da democratização do ensino público e buscamos nos responsabilizar por públicos anteriormente marginais à escola.

É preciso ainda assinalar que essas questões não se dão fora de relações de poder, de interesses divergentes, do Estado e da sociedade, assim como de diferentes posições em relação ao papel e o sentido da escola, especialmente quando buscamos articular as questões

relacionadas à igualdade à diferença. Em síntese, creio que não é possível negar a relevância das interações sociais. Nessas interações parece que, cada vez mais, a escola tem estado em contato com os indivíduos socialmente excluídos. Até que ponto a escola terá a capacidade de tirar esse indivíduo da exclusão, ou, em nome da sua total incapacidade, estará reproduzindo-a por meio do preconceito e da discriminação, ou mesmo de novos mecanismos de desqualificação desses indivíduos?

4.1.1 Em busca do “perfil” do sujeito infantil

*A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.*
Oitavo Poema de “O Guardador de rebanhos” (CAEIRO,
1980, p. 47).

Os/as professores/as têm demonstrado a necessidade de se “traçar um perfil” dos/as alunos/as e das turmas. Porém, a que se deve isso? E em que, basicamente, esse fator influencia na seleção cultural do currículo? A necessidade desse “perfil” estará relacionada à questão da diversidade? Em minhas observações pude constatar que, em diversos momentos, ocorreram divergências de opinião entre os docentes sobre como se relacionar com os/as alunos/as de modo a levá-los à tomada de consciência de seus atos, de modo a fazê-los desejar uma transformação interna e, para tanto, acionar-lhes a capacidade de integração ao meio escolar com responsabilidade, senso de cumprimento dos deveres, disciplina, assim como respeito e solidariedade para com os outros. Essa preocupação entre os docentes parece alertar para determinadas funções da escola, dentre elas a sua função socializadora. Entretanto, percebo, também, que essa não é uma tarefa simples e nem tampouco consensual quanto à forma de garantir esses princípios. Durante o processo de observação, percebi que quando os docentes procuraram definir quais conhecimentos e quais finalidades educativas a escola deveria priorizar, a professora Tereza interferiu dizendo: *“acho que devemos estudar o perfil dos/as alunos/as”*, ao que a professora Ione imediatamente retrucou, *“acho que não daríamos conta, pois temos características novas a todo momento”*. Nesse aspecto, é provável que essas falas que nos apresentam pistas sobre a necessidade, por parte do/a

professor/a, de conhecer o/a aluno/a, mas, ao mesmo tempo, há incerteza de que o indivíduo tal como lhe é apresentado não é alguém a que sucessiva e progressivamente possa ser aplicado um determinado planejamento, pois certamente esse planejamento poderá não se adequar a todos, já que não somos o tempo inteiro algo ou alguém que se possa definir. Além disso, várias outras situações pareceram-me importantes quando se tratava não só a respeito da autoridade dos docentes, como também das possibilidades e dos limites de se levar em conta uma educação voltada para a construção da autonomia dos educandos. Essas questões marcaram minhas reflexões como a exemplo do registro que se segue:

Após o seminário de currículo ocorrido no mês de Abril de 2004 foram feitas mudanças na composição dos grupos de estudo. Nesse primeiro momento desta manhã das discussões do grupo de matemática. Logo um caloroso debate se instalara entre os docentes. Rubens, o professor que leciona Matemática, discordava do fato de que os/as alunos/as pudessem melhorar o desempenho nos conteúdos que vinha ministrando em suas aulas, porque geralmente, na sua avaliação, os discentes deixam de cumprir os deveres, são indisciplinados, não parecem se envolver com a matéria. O professor questiona: “na sociedade temos que responder pelos nossos atos, porque deve ser diferente na escola?” E prossegue dizendo: por exemplo, “se avançarmos o sinal de trânsito não seremos multados?” Imediatamente a professora Ione retruca: Mas essa escola que pensa em punições é uma escola que não pensa no sujeito”. Na sua opinião, mecanismos de coerção ou de punição poderiam levar a exclusão ou a discriminação, o que a leva a defender um trabalho de participação nas decisões das regras em nome da construção da autonomia de cada indivíduo e do grupo. Por outro lado, a professora Fernanda relata que os/as alunos/as “querem tudo rápido e fácil” e sugere que eles/elas estão resistindo a interação com as atividades propostas em sala de aula. De acordo com a professora, “se não traduzir as atividades na linguagem deles/delas, eles/elas não fazem”. E mais que isso, a professora relata que “viu no filho a mesma coisa que vê nos/as alunos/as” e “como mãe a gente tem que falar todos os dias, é uma coisa incansável” de acordo com suas palavras. Para o fato de os/as alunos/as desejarem “tudo rápido e fácil” o professor Rubens parece ter sua opinião formada: “é preciso criar competição”, diz ele, pois “acabou a competição entre os/as alunos/as, não existe mais estímulo para se fazer algo, ou se chegar a algum lugar”. A manifestação de opiniões divergentes tomou grande parte do tempo de estudo. Essas manifestações, entretanto, pareceram-me reveladoras do estado em que se encontravam os docentes: cheios de dúvidas e impasses quanto as relações e as interações que poderiam estabelecer com os/as alunos/as e com o conhecimento quando se procura refletir sobre novas práticas pedagógicas. (nota de campo- 06/05/2004).

Creio que esse fato evoca o exame, ainda que sucinto, da construção do significado de sujeito.

De acordo com Morin (1995), o sujeito é aquele indivíduo capaz de tornar-se ator e igualmente autor. Para tanto, o sujeito fala a partir de uma concepção do “eu” que representa a ocupação de um lugar a partir de uma perspectiva egocêntrica. Por sua vez, é possível também dizer “eu sou”, e nisto está contida a objetivação de um estado do ser ou do estar. Essas formas de expressão representam a identidade do sujeito a partir de um princípio de

distinção, diferenciação e de reunificação, que permite um tratamento objetivo de si mesmo, e de sua capacidade de distinguir e de se referir a si e ao mundo exterior, daí a capacidade reflexiva do sujeito sobre si mesmo e sobre sua condição. Contudo, é preciso ainda assinalar que a concepção de sujeito é inseparável do indivíduo e que, portanto, também apresenta uma característica existencial. Além disso, nós desempenhamos papéis sociais diferentes e, via de regra, desenvolvemos diferentes personalidades, ao longo da vida, o que nos torna múltiplos e diversos, compostos de vários “eus”. Essa complexa trama permite ao sujeito ser produto e produtor, no sentido da interdependência do meio social e cultural. Assim, falamos sempre de um “lugar” social e cultural que também nos liga a um “nós”.

Entretanto, essas concepções nem sempre se apresentaram para nós dessa forma. Hall (2003) acredita que existem pelo menos três definições para a existência do sujeito, isto é, o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A primeira concepção postulava a crença em um sujeito único, indivisível e dotado de uma essência que, por meio da razão e do conhecimento, poderia alcançar a ordem e o progresso juntamente com um “sem número” de outros sujeitos de natureza semelhante, o que caracterizaria a linearidade do processo de ascensão humana, do ponto de vista global. Sabe-se que a fé no conhecimento, na técnica, na racionalidade foi insuficiente para se chegar a esse estágio de bem-estar comum e generalizado, e logo o conceito abstrato do sujeito cedeu lugar a uma concepção mais social, tendo contribuído, para tanto, para o aparecimento de novos campos disciplinares, como a Psicologia, ou mesmo o próprio movimento social e histórico extremamente contraditório e provocador de desigualdades. Com isso, o interacionismo simbólico, por exemplo, vai se preocupar com a questão da integração do indivíduo na sociedade e, conseqüentemente, com o processo de internalização dos papéis e das estruturas sociais. Por sua vez, nos escritos e na militância de Marx, estará sendo feita a defesa de que o sujeito se concretiza nas ações e nas realizações reais da história e da sociedade, estando, portanto, submetido às condições que lhe são dadas.

Na verdade, essas teorias aqui sucinta e brevemente destacadas da interpretação que faço de Hall (2003) promovem o que, atualmente, se conhece como descentramento do sujeito, a partir de cinco aspectos levantados pelo autor. Primeiro, a inexistência de uma essência universal de homem, a qual se deve a um atributo de cada indivíduo. O segundo aspecto origina-se dos estudos da Psicanálise que trazem à tona os processos simbólicos do inconsciente, jogando por terra a dimensão racional e cognoscente do sujeito cartesiano. O terceiro diz respeito à incorporação da lingüística que demonstra a existência da produção de

uma rede social por intermédio da linguagem, anterior a nossa entrada no mundo. O quarto aspecto é definido pelos trabalhos de Foucault e causaram uma grande revolução ao emergir de suas análises a capilaridade do poder, nas diversas interações e redes sociais. Por fim, as “novas ondas dos movimentos sociais, pós-68” também contribuíram para desestabilizar conceitualmente a existência do sujeito cartesiano e do sujeito sociológico.

A concepção de sujeito moderno parece ter instaurado, sob diferentes aspectos, mecanismos de auto-regulação do *self* a fim de adequar os modos de vida, os costumes, os hábitos, as formas de ser dos indivíduos e dos grupos sociais aos princípios da produtividade, da pontualidade, do cálculo e da exatidão. A introdução de novos mecanismos da produção industrial e da força produtiva, além da expansão da urbanização exigiu do homem moderno uma arte de governar que produz a autodominação através do autocontrole, ou da autocoerção e regulação dos impulsos, das paixões e dos desejos. Esse parece ser um aforismo com o qual diferentes autores têm sustentado que as ações dos sujeitos se dão sob extremo controle, histórica e socialmente construídos que penetra no sujeito, e me leva a questionar as possibilidades e os limites de o homem/mulher mudar o curso desse controle e produzir conscientemente a liberdade e a autonomia.

Do ponto de vista do papel da escolarização na formação do sujeito, Lima (2002), em um artigo intitulado “*O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade*” procurou compreender a educação moderna como produto das interferências iluministas. Para tanto, o autor tomou como referencial o pensamento clássico de Kant, Rousseau, Pestalozzi e Herbart. A partir disso, o autor conclui que o sujeito pretendido pela modernidade é “*aquele que age conforme a razão e, por meio da educação, desenvolve a inteligência (poder racional reflexivo do sujeito epistêmico), racionaliza a vontade (sujeito moral) e se converte em cidadão por meio da inserção no mundo do trabalho (sujeito político)*”. Ainda nesse artigo, o autor pontua diversos elementos que considera centrais, no discurso pedagógico da modernidade, sendo alguns deles: (1) o destaque para a formação moral (disciplina e crescimento moral), cultivo da razão e do livre-arbítrio como possibilidade e conformidade da educação com fins teleológicos, progressistas e desenvolvidas, de acordo com as crenças modernas; (2) a reconfiguração do conceito de infância como uma etapa com características próprias no desenvolvimento do sujeito; (3) a conceituação de educação baseada no interesse natural da criança; compreensão da existência de diferentes fases do desenvolvimento e maturação do sujeito, assim como o entendimento de que, à cada fase, se recomendariam uma atenção e intervenção pedagógica,

que também levasse em consideração as particularidades de cada sujeito. (p.71). Portanto, revela-se uma outra importante faceta a de que o *infantil* é uma categoria histórica e socialmente construída. É preciso ainda considerar que essas questões sofrem alterações e continuidades, por estarem relacionadas ao social, ao cultural e ao histórico.

Sobre a constituição histórica da infância, a clássica obra de Phillippe Áries, *História social da criança e da família*, publicada originalmente em 1960 e a primeira edição brasileira datada de 1975, tem sido um importante referencial. Por intermédio desta obra, acompanhei como os fatores relacionados ao crescimento demográfico e ao controle das epidemias vão influenciar os sentimentos dos adultos em relação às crianças. O mundo particular da criança e a preocupação com a identidade infantil são inexistentes, pelo menos nos termos atuais, sendo curiosamente vaga e abstrata durante a idade média e o antigo regime. Representavam-se na literatura da época, as “*idades da vida*”, conhecidas como “*infância, puerilidade, juventude e adolescência*”, conceitos retirados das ciências da época e tornados familiares no cotidiano das pessoas. A organização da cultura, da produtividade, os trajes utilizados pelas pessoas, os costumes individuais e coletivos estarão de acordo com as idades da vida concebidas também a partir da compreensão que se tinha da biologia humana. Em geral, não havia a preocupação em delimitar a fase infantil da puberdade, por exemplo. Infantil, normalmente, relacionava-se à concepção de dependência que poderia representar a dependência de um jovem aprendiz em relação ao mestre de ofícios, ou a dependência de um empregado ou de laçao aos senhores a quem servia. A infância não teria, desse modo, uma duração estabelecida, podendo variar de acordo com os graus de dependência daqueles menores de idade em relação aos mais velhos. Em geral, a passagem para a vida adulta se dava com a introdução no mundo do trabalho freqüentemente bastante precoce.

Com o advento dos estabelecimentos escolares, ocorre o prolongamento da infância e das idades, não havendo necessariamente a preocupação em separar as classes de idades. No início do século XIX, com a regularização do ciclo anual de promoções e a adoção de uma pedagogia nova, opta-se por classes mais homogêneas e uma correspondência entre idade e classe. A formação de uma disciplina moral, ao final da idade média, organiza-se sob novos princípios de hierarquia e autoridade com o objetivo de formar os espíritos, inculcar virtudes introduzindo a idéia de instrução. O castigo corporal e o uso do chicote serviam para humilhar a infância a fim de distingui-la e também aguçar o sentimento de fraqueza da infância e a responsabilidade moral dos mestres em relação às crianças. Essa forma de

disciplina escolar correspondia a um sentimento de infância que foi, paulatinamente, transferida para o entendimento de que se devia despertar na criança a responsabilidade para a vida adulta, voltando a educação para esse tipo de preparação. Nesse sentido, foram cultivados valores intrínsecos ao aperfeiçoamento moral e espiritual, a aquisição dos bons modos, ao aprimoramento do conceito de criança bem educada que viria a se distinguir de outras crianças das classes populares conhecidas pela “imoralidade e rudeza”. Os “bem educados” na França seriam os “pequenos-burgueses” e, na Inglaterra, os “*gentleman*”. O domínio da Igreja sobre a educação foi transferido para o Estado, contribuindo para a institucionalização e para a estatização da educação e, conseqüentemente, para o controle sobre o trabalho dos/as professores/as.

Corazza (2001), no entanto, fundamentada nas teorias pós-críticas, questiona a construção da concepção de infantil. O controle externo, as humilhações, os castigos sofridos pelas crianças são paulatinamente substituídos pelo controle interno das paixões, dos vícios, dos comportamentos, das atitudes. Se se acompanha a interpretação do “*processo civilizatório*”, conforme Elias (1968), que se demonstra a força dos mecanismos de coerção e autocoerção, causados pelas profundas e impactantes mudanças sociais capazes de transformar a estrutura da personalidade e da sociedade, ou se se opta pela tradução desses mecanismos no processo de reforma da alma, conforme os trabalhos de Foucault, a exemplo de “*Vigiar e punir*”, publicado em 1975, é possível que se encontrem indícios de que os indivíduos passam a experimentar e a objetivar uma nova relação com eles próprios. Corazza (2001) entende a objetivação do sujeito na relação consigo mesmo, como um produto da subjetivação representado por esquemas encontrados na cultura e por ela propostos. Como essa subjetivação é histórica e socialmente construída, não é possível desejar a existência de um universal, o que corresponderia a tomar a narrativa histórica de um ponto de vista único. O “eu” fala sobre si e age sobre si em contextos, condições e temporalidades diferentes. Para Corazza (2001), esse princípio representa “*uma configuração ética na qual não há um sujeito, mas produção de subjetividade*” (p.61).

A partir das leituras das obras de Foucault (1972), (1979), (1984), (1988) e de Deleuze (1992), a autora formula uma teoria na qual o currículo é concebido como “*modo de subjetivação*”. A pesquisadora entende que tem ocorrido uma “crise de subjetivação do infantil” e uma “dificuldade ética” “*na maneira como o infantil de nosso tempo se constitui como sujeito moral de suas condutas*” (p.65).

A concepção de infância origina-se do mundo adulto para futuramente a criança vir a

ser também um adulto. De acordo com Corazza (2001, p. 67)

Movido por forças de atração e de repulsão, o infantil não foi nunca um “outro” qualquer, mas o próximo implicado por uma ambigüidade. A quem se constituiu como diferente, mas de quem se quis sempre livrar, por ser o mais familiar e o mais estranho, por não ser o mesmo e ser, no subterrâneo, nós-mesmos/as.

Ocorre que queremos, por um lado, devolver a criança à infância perdida, ou seja, devolver à criança o direito de ser criança. E parece que acreditamos poder fazê-lo, escolarizando-a. Mas isto nos apresenta, ainda, de forma paradoxal e ambíguo. Primeiro, porque o “*grande desafio é conhecê-los melhor [as crianças], controlar suas condutas, governá-los – do mesmo modo como fizemos com os “meninos” modernos*”, de acordo com Corazza (2001). Segundo, como controlar esse infantil se ele/ela já não nos parece o mesmo? Talvez uma dúvida como essa tenha levado a professora, durante uma avaliação coletiva das turmas do 2º ciclo, a fazer seguinte reflexão: “*a gente tem por referência a gente mesmo. Se falo sobre os meninos hoje é porque me espelho no que sei que fui quando eu era criança, ou aluna na escola do meu tempo, por isso vejo os meninos hoje muito dispersos*”. E, coincidentemente no mesmo dia trabalhando com o mesmo objetivo de avaliar as crianças, porém com um outro grupo de professores/as, ela volta a dizer: “*nós precisamos mudar, porque nós criamos esses meninos assim. Quer dizer, a tecnologia, a mídia, tudo está aí. Eles são frutos desse movimento e então como não vamos mudar?*” Para Corazza, (2001, p. 73) talvez, seja preciso “*interromper a subida da ladeira, do “sempre mais infância”, do sempre mais verdade do “infantil”, a qual tantos séculos nos fadaram. E inventar, de A a Z, uma relação, uma ética, e um modo de vida com os infantis, ainda indizíveis*”..

Desse modo, procurei situar que o conceito de infância, adolescência ou mesmo as idades, os ciclos da vida, especialmente na fase de escolarização são categorias historicamente construídas. No que diz respeito às interações e das relações pedagógicas é provável que estejamos a lidar com os paradoxos de querer construir um novo processo que reconsidere os direitos de ser, ao invés dos direitos do vir-a-ser; entretanto sem que ainda saibamos como fazê-lo, ou ainda sem saber como deixar que isto aconteça. É a partir desse eixo conceitual que busco compreender a escola como um espaço-tempo no qual procura-se a integração da diversidade social e cultural dos sujeitos que fazem a escola, o que pode colocar em jogo a questão das identidades e das diferenças.

4.1.2 Na relação pedagógica: as diferenças individuais e culturais

Cheguei até aqui porque estou implicada com a questão de que a escolarização parece pretender tocar os sentidos dos outros, mas também porque estou igualmente implicada com o pressuposto de que o espaço escolar é produtor de identidades e de subjetividades e que, além disso, a constituição das identidades pode estar intimamente ligada ao que busco definir como diferenças. Assim, a relação pedagógica parece em determinadas circunstâncias, colocar em jogo uma concepção idealizada de educando e de escola que, por outro lado, confronta-se com a realidade vivida. A seguir alguns trechos de notas de campo que possivelmente me permitem analisar alguns desses lugares de onde o sujeito se posiciona para expressar não só a sua concepção, mas a sua prática.

Nesta manhã, fui convidada para participar de uma reunião na sala de aula, cujo objetivo era conversar sobre o “comportamento” e o “rendimento” escolar dos/as alunos/as de uma determinada turma. Percebi que o interesse do professor era o melhor possível. Seu envolvimento com a escola e principalmente com os/as alunos/as, é muito intenso, a sua preocupação com o controle de cada atividade realizada parece dar-lhe muito trabalho. Sempre muito organizado, registra tudo e busca afirmar, através desses registros, o perfil de aluno ou aluna. Na realidade, penso que o principal objetivo da reunião era alertar os/as alunos/as a fim de que refletissem sobre a função da escola, o sentido da escola na vida deles/delas. As carteiras da sala estavam dispostas em círculo, o que permitia que todos/as se vissem. Durante a avaliação, o professor foi apresentando os nomes dos/as alunos/as, de acordo com a lista de chamada, e dizendo a cada um/a deles/delas, como avaliava o seu rendimento e o que precisava melhorar. Também o/a aluno/a poderia dialogar sobre o que achava de tudo, fazer a avaliação do professor, da sua disciplina e uma auto-avaliação. No entanto, esses/essas quase nada disseram, mas podiam ser percebidos em alguns momentos sussurros e risos disfarçados. Nesse sentido, o professor foi quem mais falou e a coordenação buscou apoiá-lo, apesar de acreditar que as circunstâncias não seriam adequadas para se realizar a reunião.

No entanto, o que se destacou foi a forma como o professor se referia aos/as alunos/as. De modo geral, foram apresentadas as seguintes características dos seus/suas alunos/as: alunos bons; alunos que precisam melhorar; e alunos que não são bons. Para os “que precisam melhorar” foram ditas as seguintes atitudes: fazer para casa, parar de conversar na sala de aula, mostrar os cadernos com os vistos, melhorar a letra, melhorar na organização do material escolar. Para os/as alunos/as considerados “modelos”, no caso, são palavras do professor dirigidas a três alunas, alunas modelo, porque, dentre os itens citados, não apresentavam pontos negativos e, por isso, não é à toa que estão aqui me ajudando, referindo ao auxílio que elas estavam dando a ele em termos de conferir as anotações e registrar uma ata relatando a reunião. (nota de campo – 06/04/2004).

De acordo com Popkewitz (2001, p. 48), as diferenças são historicamente construídas em relação a normas universalizadas do que deve ser supostamente o mesmo para todas as crianças. “Esses valores universais são incorporados nas práticas pedagógicas que “criam”

as diferenças e a diversidade a partir de normas universais de igualdade". Para o autor, as diferenças são produzidas por intermédio dos sistemas binários, um contínuo de valores, a partir dos quais são estabelecidas relações assimétricas. Nessas relações, o *normal* é construído em relação ao "*anormal*". Por sua vez o "*anormal*" deve ser "*examinado, classificado, caracterizado, definido*" (p. 49).

É interessante a identificação entre os sujeitos presentes no momento em que se reconhecem as *alunas modelos*, que auxiliam o professor tanto na tarefa de complementar as anotações de suas avaliações, mas, principalmente, no papel de estarem à frente dos colegas para representarem os exemplos a serem seguidos. Nas palavras do professor, isso ocorre não por acaso, por isso ele utiliza o termo "*não é à toa que estão aqui me ajudando*" (ou seja, essas e não outras/os alunas/os). A palavra "*modelo*" é bastante elucidativa, porque traz a perspectiva de algo que possa ser seguido, com base na existência de determinados atributos e significados compartilhados pelo senso comum. Nesse contexto, percebo que *as representações binárias* do tipo "*bom/mau; disciplinado/indisciplinado; sabe/não sabe* expressam um discurso *prisioneiro de contradições*" sobre o outro, pois a tendência é considerar a igualdade como identidade, aniquilando a diversidade pela concepção de *Nós*, conforme assinala Vieira (1999, p. 165).

Há ainda, de acordo com o professor, aqueles/as alunos/as que apresentam altos e baixos. Para um desses casos referiu-se a uma aluna, em especial, lhe dizendo que ela deve decidir se deve ser boa. Entre aqueles que não são considerados bons alunos, o professor disse-lhes, de modo geral, para melhorar em tudo. Especificamente para um aluno ele deu o seguinte conselho melhorar em tudo, e cobrou dele "*até hoje você não explicou por que você é assim*". E referindo a um outro aluno, sempre muito calado e apático na escola ele disse: "*Não sei o que ele tem contra a escola, pois já o vi em outro lugar fora da escola e você conversava e apresentava-se bastante sociável*"⁴⁸.

Larrosa (1994) apropria-se dos textos de Foucault para explicar como é possível a pedagogia exprimir formas de levar os outros a construírem "*uma experiência de si*", quando lhes é solicitado "*ver-se, julgar-se, narrar-se e aprender a sujeitar-se à*" própria identidade, ao autogoverno, a autodisciplina. Percebo, então, que, "*decidir-se se deve ser boa, ou*

⁴⁸ Mais tarde, casualmente, soube que o referido aluno é de origem bastante humilde. Sua mãe sobrevive da coleta de papéis e objetos reciclados. Além disso, os/as professores/as concluíram num trabalho que envolveu o coletivo de professores/as, que o aluno apresentava dificuldades para pronunciar algumas palavras de forma correta. A providência foi enturmá-lo temporariamente e em alguns horários nas aulas de reforço da alfabetização e letramento ministrado pela coordenadora do 2º e 3º ciclo. Além disso, deve ser encaminhado para um especialista em fonoaudiologia.

explicar por que é assim” faz parte do esquema de autoconstrução dessas imagens que na escola estão associadas ao sucesso ou ao fracasso.

Voltado para a questão da agência docente, Pignatelli (1994) escreve na obra organizada por Silva (1994) um texto no qual objetiva tratar a possibilidade de aproximar-se da leitura de Foucault não só preocupado com a subjetivação, mas também com a questão da liberdade. É interessante observar com o autor que, se por um lado, temos “*um sujeito obediente produzido e sustentado por poderes, técnicas e práticas tais como exames, tabelas, gráficos, formulários nos quais se fabricam, fixam e objetivam os indivíduos e as diferenças*” (p. 129) por outro, nas circunstâncias nas quais a agência docente é “*guiada pelas preocupações tecnicistas ou terapêuticas*”, persistem as limitações quanto à natureza ativa e deliberada da ação docente. Desse modo, para pensar a agência docente de forma alternativa, é preciso *testar os limites dos regimes de verdade* e questionar não a verdade em si, mas a quem interessa a verdade, quais são os efeitos de dizer que a verdade corresponde a determinadas coisas e não outras? Para Pignatelli (1994, p. 139) “*fazer tais perguntas força os professores a reconhecer que eles estão não apenas envolvidos com esses regimes, eles também são constituídos no seu interior*”.

Durante o trabalho de campo, notadamente nos conselhos destinados às avaliações, foi possível observar algumas formas de como os/as alunos/as são identificados. Com isso, os/as professores/as parecem querer identificar às atitudes, os comportamentos, os hábitos dos/as alunos/as, como: realizar tarefas em casa, respeitar os colegas, ouvir a professora, falar no momento certo. Desse modo, vão sendo delineados os diferentes perfis também associados à liderança considerada positiva ou negativa, à sexualidade, como este/esta ou aquele/aquela possuir a “sexualidade aflorada”, ou ter se “despertado para a sexualidade”. O que parece estar implícito, nesses casos, é uma idéia universalizada a respeito da infância, da adolescência ou da juventude, nas quais são esperados determinados comportamentos que corresponderiam à normalidade/ anormalidade do que pode se justificar e reconhecer pelo senso comum. Outras vezes, os docentes falam em ritmos de aprendizagem e denominam a relação dos ritmos de aprendizagem com as características como ser calado, ser apático, ser desmotivado, ser “plugado” (adjetivos encontrados pela professora para definir o/a aluno/a que está sempre informado e tem acesso às tecnologias). Além disso, seguem-se outros exemplos como não o/a aluno/a “conseguir entender o que é pedido”, “não conseguir organizar o material”, ou “entender e fazer, mas não conseguir registrar”. Assim, na relação entre professores/as e alunos/as, vão se estabelecendo os reconhecimentos, os lugares, as

posições, as identificações que delineiam quem é quem nesse processo. O interessante é que, em função disso, procura-se respeitar a organização curricular, a organização dos tempos e dos espaços escolares, a utilização dos tempos coletivos, os agrupamentos dos/as alunos/as. Procura-se trabalhar observando as diferenças. Um exemplo disso pode ser visto em um momento no qual os/as professores/as realizaram algumas alterações na organização do trabalho nas turmas de 2º e de 3º ciclos. Ao final do comunicado aos pais, encontra-se a seguinte informação:

*aproveitamos para dizer de outro trabalho que iniciamos de avaliação individual do estudante das 6 turmas(2º e 3º ciclos). Nas sextas-feiras, o professor Rubens e as professoras Irene e Ione estarão avaliando juntamente com cada uma sua vida estudantil – verificando seu material, seus cadernos, as anotações feitas, as atividades de casa, etc. O objetivo deste trabalho é o de contribuir para que cada criança/adolescente possa perceber o seu processo, o seu desenvolvimento e conversar sobre maneiras de melhorar o seu desempenho. Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para intervenções e/ou esclarecimentos.
A escola Belo Horizonte, 23 de abril de 2004.*

O que os docentes parecem esperar e acreditar é que, nesses momentos, possam encontrar e conhecer de forma mais íntima aqueles alunos/as que precisam de atenção individualizada. Nesse aspecto, acredito que o ofício do ensino está profundamente ligado à ação de cuidar das pessoas, fato que pode ser importante quando relacionamos a prática educativa ao tratamento das diferenças individuais e culturais.

4.1.3 Na interação educativa, os dilemas e conflitos da tarefa de ensinar: a culpa e o cuidado

A tarefa de influenciar o outro e levá-lo a acionar o desejo de mudança, de transformar a si próprio, de adquirir um “querer próprio”, de ser reconhecido de outra forma, pode vir a ser um dilema para o professor e, a meu ver, pode estar também intimamente relacionada ao ato de cuidar dos outros. Essa tarefa pode colocar os docentes no limite, conforme define a professora Tereza:

Sabe aquele aluno que está toda hora fora de sala e que o professor já entra e já não consegue dar aula com aquele aluno? Então, para aquele aluno, ele acaba perdendo, não sei em que medida é um limite para aquele professor, porque ele não consegue atingir aquele aluno, então o aluno não consegue construir aqueles conhecimentos, e vai acumulando...Eu vejo o R, por exemplo, ele foi o meu aluno

no ano passado e realmente era muito complicado estar com ele em sala. Só que eu gostava muito do R. e ele me ajudava muito em outras coisas. Então eu acho que ficou um pouco implícito, não foi um combinado verbal, mas ele não dava trabalho em sala e é como se percebesse, tipo assim: “Oh! Eu não vou te dar trabalho não, porque você me ajuda nisso, lá fora eu te ajudo naquilo, então eu vou ficar aqui quietinho no meu canto”. Mas eu percebia nele como ele sofria com essa discriminação até da própria turma, de qualquer coisa que ele fazia os meninos estavam reclamando e ele revidava batendo. Eu acho que vai acumulando na pessoa, que vai ficando com a auto-estima muito baixa, eu realmente não dou conta, não quero estar nesse grupo, ou por outro lado o aluno revida, é agressivo e desenvolve uma aversão pela escola. (entrevista-27/05/2004).

A professora afirma que “gostava muito do R.” e que existia um tipo de interação entre os dois na qual R. se sentia valorizado por ela. Apesar de sofrer discriminação da turma e de, provavelmente, não conseguir construir o conhecimento no ritmo dos seus colegas, a professora parece que o “protegia” como se quisesse poupá-lo dos vexames, das zombarias e do fato de R. revidar com agressividade. Querer proteger aquele lado bom que a professora acreditava ver em R. pode ser uma forma de encarar a missão educativa. Desse modo, quero assinalar que o ensino é uma prática carregada de emoções e paixões e quase sempre nos esquecemos disso. Certa manhã uma professora me falava que andava muito cansada. Por isso, esse ano resolveu trabalhar em apenas um turno. O cansaço, segundo ela, atribuíu-se ao fato de estar sempre em contato com muitas pessoas (no caso os estudantes) e, nesse contato, estar o tempo todo se emocionando, porque se via repreender, a se alegrar, a se entristecer tudo vivido numa única manhã.

De outra feita encontrei com o professor Luiz, na sala dos professores, com ares de desânimo. Ao sentar-se ao meu lado, colocou sobre a mesa uma pilha de papéis, tirou a calculadora do bolso, deu “graças a Deus” por ter aquele tempo para corrigir as avaliações e se pôs a corrigi-las. Perguntei-lhe se sempre tinha tanto trabalho e o que estava corrigindo naquele momento, ao que ele me mostrou algumas atividades que havia pedido em sala de aula. Mediante os resultados considerados insatisfatórios, o professor expressa a sua preocupação me dizendo:

estamos em tempos difíceis, sendo que o professor é a pessoa que menos recebe atenção. Ele me diz que trabalha com um público desinteressado, para quem o professor fala, mas não existem ouvidos para o escutar. E continua: “Nem mesmo Deus dá conta, nós queremos tomar o lugar de Deus. Existe uma passagem na Bíblia que conta a pregação dos apóstolos em um local onde as pessoas não quiseram ouvir as palavras de Jesus. Todos estavam desinteressados quanto à pregação, e Jesus percebendo o desinteresse disse aos apóstolos, vamos embora, e quando saíres desse lugar, bata as sandálias para retirar-lhes bem a poeira”. O professor se lembrou dessa parábola para me dizer que a situação era essa.

“Jesus, que foi Jesus desistiu de falar para as pessoas que não se interessavam, e não quis levar nem a poeira daquele lugar nas suas sandálias, imagine se o professor vai dar conta?”, ele me questiona. (nota de campo – 18/06/2004).

Acredito que as duas falas dos/as professores/as acima citadas apontam para o fato de que é preciso levar o outro a encontrar sentido naquilo que é pedido. Para o professor, há o *“desinteresse dos/as alunos”* e por outro lado, a perda de status profissional *“em tempos”* considerados *“difíceis, nos quais o professor é quem menos recebe atenção”*. Ao lhe indagar sobre o que ele pensava que poderia ser feito para trazer a participação dos/as alunos/as, ele me diz: *a “gente trabalha a socialização e tudo, mas o que mais se pode fazer?”* E referindo-se aos ciclos e a aprovação contínua e processual adotada pela Escola Plural, ele me diz: *“no mais não há muito o que fazer, faço o que os outros fazem, passo o que me repassam”*. Nas circunstâncias da inovação educacional, Charlot (2002, p. 105) chama a atenção para as *“estratégias de sobrevivência”* psíquica, física e de identidade profissional docente. Para o autor, cada reforma ou inovação mexe com *“as condições de trabalho”* do/a professor/a. Mexer nas condições de trabalho dos docentes é alterar-lhes as estratégias de sobrevivência. Então o/a professor/a vai tentar reintegrar a demanda de reforma, de inovação *“para que a nova situação fique compatível com as suas estratégias de sobrevivência. Ao fazer isso, geralmente, o professor vai guardar a forma exterior da mudança, mas esvaziar a mudança de todo o poder de realmente mudar a situação”*.

Porém me chamou a atenção o fato de que o professor está sempre a preparar material, corrigir avaliações, solicitar a presença dos pais na escola, e isto me leva a crer que o sentido da *missão* de tocar as singularidades dos educandos não deixou de existir e, via de regra, pode, na realidade, levar os docentes a se sentirem culpados acarretando em momentos de insatisfação, angústia, cansaço, abatimento entre os/as professores/as. De acordo com Hargreaves (1998, p. 162), o *“sentimento de culpa”* é comum entre as profissões que exigem o *cuidado com o outro*. Há dois tipos de culpa que merecem destaque. A *“culpa persecutória”* que leva os docentes a se sentirem inibidos mediante as inovações do ensino. Na realidade, o/a professor/a sente-se *cobrado* e acredita que, *“de alguma forma, terá de responder”*, se deixar, por exemplo, de ensinar um determinado conteúdo da disciplina. Tal crença leva os/as professores/as a *“concentrarem-se nos conteúdos requeridos, em vez de os ignorarem e os subverterem”*. O outro tipo de culpa é a *“culpa depressiva”* e está relacionada com o sentimento de ter ignorado, traído ou não conseguido *“proteger pessoas ou valores que simbolizam o seu objeto interno bom”*.

As “*armadilhas de culpa*”, de acordo com Hargreaves (1998, p. 163), se situam na *intersecção* de quatro fatores que determinam e motivam o ofício de ensinar: “*o empenhamento em finalidades de cuidado e de tratamento dos outros, a natureza aberta da atividade, as pressões no sentido da prestação de contas e da intensificação e a persona do perfeccionismo*”. Dentre os fatores apontados destaco o empenhamento no cuidado com o outro e a natureza aberta no ensino, pois observei que, geralmente, as/os professoras/res empenham-se em ser reconhecidos como *bom*, como *fadas*, nos dizeres de uma professora, ou mesmo devido à perspectiva de formação para o futuro, o *vir-a-ser* do sujeito, percebe-se que há o desejo de “*controlar tudo, querer ser Deus e, de repente descobre-se que não somos deuses*”, na fala de outra professora. E essas metáforas podem ser reveladoras de uma possível representação de agentes “*salvadores ou protetores*”.

Outras vezes, a natureza aberta do ensino leva os/as professores/as a não se livrarem das constantes pilhas de avaliações a serem corrigidas. Muitas vezes, o tempo do/a professor/a é consumido no vaivém de casa para a escola a carregar as pilhas de avaliação, as quais destinam-se à classificação dos/as alunos/as. Para Hargreaves (1998, p. 167) “*quando o empenhamento apaixonado no cuidado é combinado com critérios fracos de avaliação da sua concretização, a consequência é a culpa e o esgotamento*”. Desse modo, o autor defende a busca de *sentidos coletivos de certeza* entre os/as professores/as para evitar sentimentos que possam ser vividos de forma negativa quanto à natureza do ensino. Hargreaves (1998, p. 166) afirma que, “*quando os propósitos do cuidado são equilibrados com a gestão dos grupos e da eficácia na instrução, o seu contributo para a qualidade da educação pode ser extremamente valioso*”.

Carvalho (1999, p. 231) desenvolveu um estudo rico e detalhado sobre a relação entre cuidado, trabalho docente e gênero. A autora conclui que há a “*presença do cuidado como parte integrante do trabalho pedagógico*” e que o cuidado tende a ser uma “*referência ideal de um bom trabalho pedagógico*”, podendo significar:

atenção e ação concretas frente a aspectos emocionais, físico e ético das crianças, envolvimento emocional e afetivo com os/as alunos/as, resultando num compromisso com seu desempenho e atitudes, trabalho extra-classe, a fim de resolver os problemas detectados, e uma postura aberta a questões extra-cognitivas dentro da sala de aula, resultando num conhecimento abrangente de cada aluno individualmente.

Esses fatos levaram a autora a sugerir a “*incorporação da reflexão sobre o cuidado nas pesquisas e nos cursos de formação inicial e continuada de professores*” (p.235).

Hargreaves (1998, p. 166) também sugere que, para evitar a armadilha da culpa a reconstrução do nosso empenho no cuidado pode ser favorável *“de modo a abraçar uma perspectiva social e moral mais ampla e equilibrá-lo com outros esforços importantes ao nível educativo”*.

Porém, Carvalho (1999), ao examinar a literatura inglesa que discorre a respeito do *caring*, ou seja, a emprego do significado de cuidado pessoal, do cuidado com o outro, característico de determinadas atividades profissionais, especialmente na educação, a autora verifica que a maneira como se construiu uma relação entre *“ética e cuidado”* acabou por *“valorizar eticamente certas relações de “cuidado”, de maneira descontextualizada”*, e por descontextualizar as formas históricas da relação adulto-criança. Acredito que um possível efeito desse fato pode ser a forma como vimos as crianças, os adolescentes, os sujeitos alunos/as como sendo por vezes idealizados ou abstraídos de uma pura teorização. Portanto, é importante que, conforme já mencionado na presente pesquisa, que tanto a relação adulto-criança é historicamente construída, quanto a própria concepção de infantil, o que coloca, na realidade, especialmente do ponto de vista pedagógico, o desejo de tornar igual aquele que é considerado diferente, para que, de fato, ele possa ser incluído como um igual.

4.1.4 A diversidade em uma escola para todos: eis a questão

Articular a questão da igualdade ao tratamento das diferenças é uma tarefa bastante complexa. O projeto político pedagógico da Escola Municipal Flor de Maio (2000-2001) defende o acesso e a permanência de *“todos”* na escola e parece questionar o fato de que, atualmente, mesmo *“possibilitando a entrada de “todos” na escola, ainda assim exclui enormes parcelas da população, negando-lhes o acesso à construção de conhecimentos, à sua formação como cidadão...”* (p.6). Baseada nesse aspecto, indaguei às professoras e ao professor entrevistados a respeito dos atuais desafios para a entrada de *“todos”* na escola. Para Denise, essa questão apresenta o limite da participação democrática, ainda tímida, e que a professora identifica como *“uma cultura de participação”*, ou seja, *“colocar as pessoas aqui dentro da escola e elas terem a prática de participar das atividades no sábado e no domingo, quando estão acontecendo diversas atividades de lazer e de cultura”*. Abrir o espaço escolar para a comunidade parece ser a defesa da professora e de outras pessoas na escola, o que significa que incluir é ampliar a dimensão sociocultural da escola, onde a comunidade pode transitar pelos seus espaços e mais que isso, *“ajudar a trabalhar e a*

cuidar”, nas palavras da professora. Ela acredita que essa atitude pode favorecer o sentimento de que aquelas pessoas fazem parte daquele ambiente e que aquele espaço público é deles. Assim, o exercício da cidadania é identificado pela professora como sendo um veículo em potencial para a inclusão.

A professora Tereza acredita que o desafio ainda é a inclusão como um todo. Ela me diz:

pensar um projeto para uma turma de adolescentes, é uma maneira de incluir a turma né? De pensar quem é esse sujeito sócio cultural que está aqui, como que tem que ser o trabalho com esse tipo de sujeito, porque, com o primeiro ciclo, a gente já sabe que tem que ser pela via do jogo, da brincadeira, do lúdico e esse outro sujeito adolescente? Então eu vejo essa dificuldade, dessa inclusão como um todo de um grupo de adolescentes, eu vejo também dificuldade na inclusão de alguns problemas específicos, como a questão da disciplina, a gente tem o C. de manhã, que está com a professora E. e está numa turma pequena. A professora E. está tentando contornar a situação, mas (...) é complicado você incluir um aluno com tantas questões disciplinares, fazer ele pensar que está realmente participando de um grupo e que ele se envolva, e isso é complicado igual ao R. e o R. na sala dos mais velhos... Eu acho que essa questão disciplinar é um desafio, a gente tem que tentar muito, experimentar muito, trocar muito. À tarde a gente tem um aluno que, por mais que a gente tenha tentado maneiras, ele tem oito anos e a gente ainda não conseguiu. Ele já passou por quatro professores, e eu acho que o avanço é que a gente não chega e diz que esse aluno não tem jeito, que a gente não sabe o que esse aluno está fazendo na escola. A gente se preocupa, então a gente pensa que esse aluno faz parte da escola e que a gente tem que pensar maneiras de incluir, então eu acho que isso é a inclusão. Agora que eu acho que a inclusão na prática já começa a ser um desafio, mesmo os alunos com necessidades especiais que a gente tem mais a tarde, a gente vê que a socialização é tranquila, mas a questão do pedagógico ainda deixa a desejar. A gente já deu muitos passos, mas ainda falta muito pra gente conseguir uma inclusão de verdade mesmo, é uma coisa que a gente está começando. Agora que a gente está conseguindo sentir essas questões na pele, porque antes a gente só ficava no primeiro ciclo, então a gente nunca teve um caso tão complicado, ou de necessidade especial, ou de questão disciplinar, a questão do negro é uma questão que está surgindo muito forte. (entrevista – 27/05/2004).

A professora, ao identificar que o jogo, o lúdico, as brincadeiras podem favorecer a participação e a inserção da criança no espaço escolar, provavelmente suas palavras poderão representar as experiências suas e de outras professoras e professores que estiveram juntos nesses últimos quatro anos, a contar da inauguração da escola. Mas ela também admite que o adolescente, as questões disciplinares, os portadores de necessidades especiais, a questão do preconceito e da discriminação contra o negro provavelmente não faziam parte de suas reflexões, porque, provavelmente, isto é um fato novo para ela e para a escola. Isso constitui, atualmente, problemas que a professora acredita existirem e para os quais é preciso “pensar maneiras de incluir”. Parece-me que aí estão sendo colocadas as cartas que decidem quem participa dessa inclusão e de quais critérios deverão ser utilizados nesta inclusão, neste jogo.

E sabe-se que, neste jogo, a cultura considerada inferior ou superior não pode ser tomada como um critério *à priori*.

Quando questionei o professor sobre o mesmo tema, obtive a seguinte resposta:

Primeiro emprego bom para os pais. E eu não estou falando de emprego não, estou falando de serviço já está bom demais, não é? Já ficava muito satisfeito se tiver serviço... Acho que família estruturada, e aí que dó que não existe mais, ou quase não existe mais aquela família nuclear, não é? Oh! Que dó! Oh que pena! Mas seria bom se ainda existisse, porque a gente precisa demais dela, não é? A gente fala: "Ah! Vou chamar sua mãe aqui. Isso tem que significar para o menino muita coisa. Eh! Eu acho que também necessitaria fundamentalmente... é uma coisa que não está nas nossas mãos que é justamente as mínimas condições sociais da pessoa freqüentar a escola e por aí passa, passa o trabalho dos pais, a dignidade dentro do lar... Aqui o pessoal "rebola" para resolver as coisas, não é? O pessoal se vira para resolver as coisas. E aí tem até uns ou outros relatos dos meninos eu estava até vendo aqui agora: o menino adotado, menino que eu até acho que tem alguma coisa meio "afeminada" que lá para frente vai se manifestar... (entrevista – 24/05/2004).

Percebo que o discurso da defasagem manifesta-se em diferentes dimensões, na “*falta emprego/serviço para os pais, na família (des)estruturada, na ausência da mãe e do pai, no trabalho, na dignidade, nas mínimas condições para a criança freqüentar a escola*”. A professora Adélia, por sua vez, acredita que,

quando falamos em respeitar as diferenças e as individualidades dos/as alunos/as, as diferenças de culturas, as diferenças de ritmos, precisamos também falar de mais tempo e de mais profissionais, pois o ritmo daquele/daquela aluno/a é diferenciado e precisa de um tratamento diferenciado, de um outro local, de mais tempo e mais professores/as em função dele/dela. (entrevista- 28/05/2004).

E complementa: “*eu acho que trabalhar em ciclos é isso, sabe?*” Essas duas falas encaminham-se para uma distinção que eu acredito ser muito importante. Primeiro, é que devemos de fato encarar que, em termos de relação entre a cultura familiar e a cultura escolar, muitos alunos/as estão em situação de desvantagem. Essa perspectiva relacional não pode ser perdida de vista em função de uma posição politicamente correta. Provavelmente, essa é a crença que leva a professora a afirmar que aquela criança necessita de um maior investimento social por parte do poder público. Por outro lado, é complicado quando prevalece a crença de um indivíduo descolado de sua cultura ao ser reificado nele a ausência e a deficiência. Esse também não me parece ser um entendimento que poderá significar alguma possibilidade de inserção e de transformação para essa criança que chega à escola, pois, nessa concepção, ela chega a fim de receber lições da cultura, como se ela fosse uma

tabula rasa. Atitudes como essa poderiam somente contribuir para o acirramento das diferenças tomadas a partir de um ponto de vista preconceituoso e discriminatório.

Está presente, entretanto, na fala do professor um tipo de construção teórica. Verifica-se que o conceito de “*privação cultural*” que encontrou ecos no Brasil na década de 70, afirmava-se na concepção dos “*culturalmente privados*”, sendo as privações as mais variadas: empregos, habitação, bom nível educacional dos adultos, privação de bens materiais, estímulos, segurança afetiva, prestígio social. Nesse contexto, é atribuída à escola o papel de cobrir a “*carência cultural*” das crianças oriundas das famílias pobres, em programas como os de “*educação compensatória*”. A idéia de educação compensatória expressa como a escola avalia e classifica, de um lado, os “*normais*” e do outro os “*deficientes*”. A concepção da teoria da assimilação baseada no paradigma estrutural-funcionalista sustentou o princípio de que a escola deveria suprir as carências socioculturais dos/as alunos/as por intermédio dos programas curriculares e da transmissão dos conteúdos. As referências quanto às crianças das camadas populares realiza-se pela “*negação*”, pela “*desqualificação*”, sendo que a percepção da diferença torna-se representação de “*desvio*” ou de “*atraso*”. A meu ver, devemos desconfiar dos programas educacionais que prometem transformar os indivíduos, tomando a desigualdade como um dado frequentemente “*natural*” sem, com isso, questionar, colocar à prova e mesmo desmascarar os mecanismos que favorecem e promovem tal desigualdade.

No momento da minha entrevista com o professor, pedi esclarecimentos quanto ao fato de a escola fazer a discussão a respeito da discriminação e do preconceito, afinal como ele identificava o fato de que as pessoas podem sofrer discriminação e preconceito na escola, ao que ele me respondeu:

Eu acho...assim que eu estou aqui fazendo o papel de quatro professores, não é? Normalmente, se for dar um desconto eu estou fazendo o papel de três. Porque seria língua portuguesa e espanhol um professor só, mas do mesmo jeito que eu estou fazendo o papel de três aqui, tem outro aí que está fazendo o papel de psicólogo, que está fazendo o papel de assistente social, tem outro que está fazendo papel de mãe, de pai, sabe? No geral, para mim, a gente está sempre fazendo outros papéis. Acho que tem momentos que você tem que fazer o papel sim, de pai, ou de mãe, mas, porque não tem pelo menos um psicólogo aqui? Tem, tem colega nosso com formação em psicologia, mas ele é professor aqui, é diferente...Ele não lida aqui com Psicologia. (entrevista- 24/05/2004).

O fato de acreditar que determinados especialistas estão mais aptos para lidar com as crianças que necessitam de mais atenção, leva o professor a identificar que geralmente os

docentes fazem o papel de pai ou de mãe, como também quase que reivindicar a existência de especialistas como assistentes sociais, ou psicólogos dentro da escola, expressa na pergunta: “*por que não tem pelo menos um psicólogo aqui?*” Porém, eu ainda não havia conseguido compreender por que ele identificou casos como crianças adotadas, ou com os modos meios afeminados, precisariam elas de psicólogos ou de assistentes sociais, mas qual parte é da educação nessa discussão? Como a entrevista estava sendo realizada na sala dos professores e nesse local é possível ver a quadra e o pátio da escola, a fim de exemplificar a sua resposta, o professor procurou apontar para um exemplo que ocorria na aula de educação física, dizendo:

Eu estou vendo ali os meninos fazendo determinados movimentos corporais, não é? É, psicomotricidade. O exercício é o menino dar uma volta sobre o próprio corpo dele, jogando a bola para o alto. Aquela menina ali, oh!...[apontando com o dedo para que eu olhasse] Agora já passou... Ela não estava dando conta de fazer aquilo... Tem meninos que não conseguem fazer determinados movimentos, você vai ver daqui a dois minutinhos. Eles não dão conta de fazer esse movimento. Faltam estímulos, não é? Desde que este menino era pequenininho. Faltam alguns estímulos para que ele não dê conta de fazer esse movimento. (entrevista- 24/05/2004).

Pareceu-me realmente que o professor imputava a crença na dificuldade que os/as alunos/as lhe apresentavam ao fato de ser essa uma deficiência que poderia vir a ser corrigida com o auxílio de especialistas, confirmando os aspectos destacados no parágrafo anterior. Entretanto, isso ainda não explicitava, para mim, a questão da discriminação e do preconceito provavelmente presente na relação e na identificação da desigualdade, da carência e da cultura do indivíduo e, novamente, desejei que o professor pudesse tornar mais claro o que pensava em relação a esses aspectos, ao que ele me disse:

Fundamentalmente, a discriminação é conviver com ela, é conviver. O que eu vou poder fazer... Eis a pecinha lá... É aquele lá do cantão... Eis a pecinha! [referindo-se ao aluno identificado como meio afeminado]. É, fundamentalmente o que fazer num caso como esse? É conviver! E socializá-lo. É, inclusive (cita o nome de um especialista do currículo que acompanhou algumas discussões sobre o currículo na escola) diz: mas socialização, gente? Mas é só isso? Mas para esses casos: socialização! Acho que a melhor coisa que a gente pode fazer, e não vejo melhor do que isso não... É, isso é cultural, isso vai demorar muito para a gente aprender a lidar com isso. (entrevista – 24/05/2004).

Com isso pude constatar que a dificuldade em distinguir e compreender o indivíduo como portador de uma cultura, e de um modo de ser diferente do que é considerado como sendo normal, tem uma base teórica que, ao ser difundida, torna-se um senso comum, e mais

que isso, tomada como verdade, a qual não se questiona, o que me parece ser bastante perigoso. Acredito que empreender uma leitura diferente da falta, da defasagem e da deficiência pode depender da qualidade das experiências que os/as professores/as adquirem na interação com os educandos. Ao referir-me à qualidade, busco definir que as experiências são diferentes e diversas, sendo que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem e de reflexão presente na formação do/a professor/a, no que diz respeito à interação com a diversidade social e cultural dos/as alunos/as com os quais terá que lidar. Tais experiências relacionam-se ao fato de os/as professores/as serem aprendizes sociais, como na definição utilizada por Hargreaves (idem, ibidem). Admitir que os professores/as são aprendizes sociais é compreendê-los numa dimensão para além de seus processos de formação acadêmica.

Acredito que como a ação educativa se dá na interação com o educando, é preciso auscultar o que os docentes têm a nos dizer a respeito de suas experiências. As experiências políticas e culturais que o/a professor/a adquire durante a trajetória e o desenvolvimento de sua carreira profissional parece-me de fundamental importância para inicialmente compreender, assimilar que as pessoas são diferentes e, quem sabe poder, concomitantemente buscar, acumular conhecimento sobre os saberes necessários para lidar com essas diferenças. Ao examinar determinados fragmentos da apresentação da trajetória profissional dos sujeitos entrevistados, verifiquei que, provavelmente, há uma característica mais de inquietação pessoal e política para lidar com as diferenças e com a diversidade, do que propriamente o aprendizado acadêmico.

O professor Luiz, por exemplo, afirma que, na Faculdade, ninguém tinha uma só palavra sobre os atos políticos do educador. Nunca havia realizado a discussão sobre os significados dos direitos que cada um tem e o que é o ato político de educar. O professor, formado em Letras pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), iniciou sua carreira profissional em uma escola particular e refere-se a essa experiência como tendo sido um grande desafio. Após um ano de atuação, passou a trabalhar na rede pública de ensino. Diz ter uma boa relação com os “*meninos*” da escola pública, porque não encontrou “*nenhum metidinho, nenhum riquinho como aqueles que encontrei no primeiro ano de trabalho*”, de acordo com suas palavras. Acredita que pôde entrar em contato com essa discussão na sua primeira experiência profissional da rede pública de ensino, quando trabalhou em uma escola, cuja realidade, de acordo com o professor, “*se assemelhava à realidade da escola em 1950, pois as crianças estudavam sem carteiras e sem material escolar*”. Apesar disso, o

professor acredita que, atualmente, não existem movimentos sociais como conheceu em 1992, quando, na sua opinião, *“nós tínhamos aquela história do PT (Partido dos Trabalhadores) o salvador, o correto e o infalível”*.

Já a professora Denise, acredita que sua trajetória *“sempre foi marcada pelo desafio de coordenar um grupo”*. Ainda jovem, passou pela supervisão de escolas rurais na Secretaria Municipal de Montes Claros. Além disso, foi diretora de duas escolas, coordenadora de equipe pedagógica e professora de Fundamentos de Prática de Ensino no curso de Magistério. Em Belo Horizonte assumiu o cargo de professora em uma escola municipal, tornou-se diretora dessa escola e liderou um grupo de professores/as que se identificam com o projeto da Escola Plural. Após esse período, coordenou a equipe pedagógica da regional, onde esteve em contato com a realidade de 27 escolas. Atualmente, presta também assessoria a prefeituras no interior de Minas Gerais. Quanto ao seu papel de liderança, a professora entende que trata-se de um desafio e de um aprendizado, como também *“um dom e uma missão?”*, pois *“estar à frente de um trabalho, é o dever de estar muito sensível a tudo o que está acontecendo, porque coisas pequeninhas podem ficar enormes perante a característica tão humana da educação”*.

A professora Adélia, formada em Belas Artes pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), concluiu o curso em 1990, após ter trancado a matrícula por *“problemas de adaptação”* e por *“não entender a proposta curricular do curso de Belas Artes no período de 1977 a 1980”*. Fez novo vestibular para Letras e deu início ao curso, tendo se casado nesse mesmo período. Em seguida, mudou-se com a família para o norte de Minas, permanecendo lá por seis anos. Ao retornar para Belo Horizonte, terminou o curso de licenciatura em Artes Plásticas na Faculdade de Belas Artes. Durante o curso de Artes Plásticas, trabalhou como *orientadora pedagógica* de crianças de 9 (nove) a 12 (doze) anos no CIAME (Centro Integral de Atendimento ao Menor) ligado à Fundação Mendes Pimentel. Esse centro atendia à população, oferecendo cursos profissionalizantes, encontros e palestras para grupos de adolescentes, mulheres, mães, operários, capoeira, artesanato, etc. A professora destaca que esse trabalho lhe *“deixou marcas, lhe deu base, pois leu e aprendeu muito, quando nessa época leu coisas de Freinet”*. Além disso, entende que esse trabalho também era vivido com o espírito de desenvolver a *solidariedade* juntamente a população.

A professora Tereza é formada em Psicologia pela PUCMINAS (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). A escola foi seu primeiro emprego. Ela me diz que ingressou-se, ainda jovem, na carreira profissional, tendo inicialmente lecionado para uma

turma muito difícil, uma turma de alfabetização para adolescentes no ensino noturno. Como era novata, colocaram-na nessa turma, sem manejo de classe, com pouco conhecimento, porque o currículo do curso de magistério que fez não tinha aulas de Didática da Alfabetização, da Matemática, enfim.. (entrevista- 27/05/2004).

A professora enfatiza que percebia os diferentes ritmos de aprendizagem e a heterogeneidade da turma e assim começou “*a se perguntar sobre as características de cada aluno/a*”. Para a professora, após essas experiências com a alfabetização de adolescentes no ensino noturno e crianças no diurno, era importante “*compreender o que estava fazendo, pois me senti como uma professora de natação que tem um manual e ensina o/a aluno/a a nadar, mas se o/a aluno/a está se afogando ela não consegue pular lá para salvá-lo*”.

A experiência e o aprendizado da diversidade cultural parecem mobilizar diversos fatores. Nesse sentido é possível percorrer algumas pistas que possam nos indicar como vem se dando essas experiências para os docentes. Assim a professora Denise me diz:

De vez em quando, eu ouço alguém falando assim: mais isso para a escola? A escola vai ter que ficar responsável por mais essa questão?(...) Você falar da ecologia é da escola, sexualidade é da escola, diversidade cultural também? O problema é que a escola não trabalha sozinha e de fato, ela não resolve a questão da inclusão, a questão é da sociedade (...) a escola tem a função de alfabetizar (...) ela tem um recorte próprio (...). A escola tem que fazer, e isso é função dela. A diversidade entra então como uma tarefa a mais, entra como um tema a mais, e não como um exercício daquela experiência, ao lidar com a alfabetização (grifos meus). Se esse tema entra como uma tarefa a mais, eu acho que fica relegado para segundo, terceiro, quarto, quinto plano, sabe?

Agora eu tenho percebido que isso não é só uma coisa a mais, existem pessoas “antenadas” é uma vivência real e preciso olhar para essa vivência, é uma situação real de vida que depende de você querer trabalhar ou não, ela está aí, ou você finge que não existe e parte para o conteúdo específico, conteúdo escolar, ou não, você pensa e imagina, não isso aqui faz parte dessa vivência, é deste contexto, é dessa vida, é real e querer ou não, é condição para as coisas acontecerem (...) depende da concepção que se tem (grifos meus). (entrevista- 20/05/2004).

Os argumentos da professora nos demonstram aspectos que procuro destacar. Primeiro, a diversidade cultural pode entrar na escola como uma tarefa a mais. Quando isso ocorre, a tendência é relegar o tratamento do tema para o *quinto plano*, e conseqüentemente, desconsiderá-lo. Embora isso aconteça em muitos casos, é preciso alertar que a diversidade está presente no espaço escolar, pois essa é a condição da sociedade, tal como a própria professora definiu, quando a indaguei sobre o que lhe sugeria a palavra “*diversidade cultural*”, o que ela me respondeu da seguinte maneira: *me sugere pessoas diferentes, um*

mundo de experiências diferentes, de tradições e culturas diferentes que estão juntas dividindo o espaço. Me sugere a vida como ela é! Sem muita ideologia, não é?”

Por sua vez, a diversidade pode ser entendida também como um **exercício da experiência**, no caso relacionada por ela ao **exercício da alfabetização**. Isto porque raça, classe, gênero são parte da vivência, do contexto e da realidade do ensino e aprendizagem e do ofício de ensinar, como bem expressou. Nota-se que o termo “**exercício da alfabetização**” expressa a posição de sujeito da professora, que identifica o seu ofício ao exercício da alfabetização, mas deve esse exercício relacionar-se também com o exercício da aprendizagem da matemática, das ciências e de qualquer saber escolar. É importante lembrar que esse exercício é conflituoso e complexo, como nos demonstra outra professora em uma entrevista ao relatar que,

todo o aprendizado que eu tive lá [na Vila Pinho] de conhecer essa comunidade, de tentar entender, de lançar um olhar para aquelas pessoas, na maioria negras, pardas, mulatas, pés descalços, pobres, e o jeito deles, o que eles traziam: o rap, o gorro na cabeça, o jeito de vestir, os sonhos, a maneira de levar a vida deles, é um choque de culturas, não é? São outros valores que a gente tem que aprender a lidar, aprender e saber como lidar, como fazer o seu papel de educador, não é? O papel da escola numa comunidade que traz toda essa característica que vem da cultura. Mas hoje eu penso que muito da cultura também vem da desigualdade social, então é tudo misturado, são culturas diferentes, mas é uma cultura que também é assim, porque a desigualdade social é muito forte (grifos meus). (entrevista-28/05/2004).

Destaca-se, nos dizeres da professora, o choque de culturas que, inicialmente, se projeta na relação entre educadores/as e educandos/as. Quais são os desdobramentos desse choque de culturas? A aprendizagem dos costumes da comunidade provém, segundo ela, de tentar entender, de **lançar um olhar para aquelas pessoas** (grifos meus). Porventura, no ato de lançar um olhar para aquelas pessoas, não estarão em jogo a constituição da alteridade e da identidade na inter-relação entre o EU e o OUTRO, o exterior e o interior, o individual e o coletivo? Não estarão circulando representações do que é ser jovem, ser jovem e viver na periferia “barra pesada”, ser jovem e ser negro? E a representação de ser professora que expressa uma posição de sujeito por meio dos valores da sua cultura, do seu pertencimento de classe, de raça, de sexo, de acesso a bens culturais e simbólicos, a bens de consumo?

A professora Adélia enfatizou que a perspectiva daquela cultura, a cultura do rap, do gorro na cabeça dos jovens, o jeito de andar e se comunicar é própria de um contexto e de uma origem extremamente desigual. Compreender essa desigualdade articulada aos fatores estruturais e em contrapartida desvinculados da primeira impressão de preconceito e de

discriminação em relação àquela comunidade pode desencadear, a meu ver, uma atitude de aprendizagem da educação multicultural.

Nas entrevistas realizadas, constatei que, em algum momento, ocorreu entre os sujeitos a lembrança de um fato que exemplificasse o aprendizado das mudanças e da diversidade cultural. Percebi, nesses casos, a mobilização da *“experiência social”* na qual *emoção e cognição* são experimentadas como *“formas de construção da realidade”*, conforme Dubet (2003, p.95). A professora Adélia, por exemplo, recordou-se de que durante as aulas de Ensino Religioso em uma escola municipal, na época tradicional, a qual somente se tinha acesso por meio de exames de seleção, ela e seus colegas *“rebelaram-se contra o professor que queria impor nas aulas lições de catolicismo e somente de catolicismo”*. Na sua carreira profissional, destacou a importância da sua experiência no CIAME, onde

havia grupos que representavam interesses da política partidária e um outro grupo com o qual ela se identificava, pois acreditava que aquele espaço era um direito da população carente de recursos e que as atividades desenvolvidas representavam um sentido de educação ampla. Além disso, considera que ter trabalhado em uma vila considerada “barra pesada” e que as pessoas logo associam ao banditismo, ao tráfico e ao assalto também contribuiu para o seu aprendizado. (entrevista- 28/05/2004).

A professora Tereza relata que *“suas preocupações e o seu jeito de ser talvez seja uma formação familiar”*. Seus pais participavam da *“ala renovada”* da Igreja Católica. Trata-se dos movimentos das comunidades eclesiais de base. Com isso, a professora Tereza afirma que

via como os pais preparavam a pesquisa de querer fazer uma coisa renovada, porque minha mãe vinha a Belo Horizonte e comprava livros. Aos 15, 16 anos fui professora de catequese e liderei o grupo de jovens. Então, preparava as reuniões a partir das leituras que fazia da renovação. (entrevista – 27/05/2004).

Para a professora a sua participação na escola atualmente se deve a *“esse jeito de pensar nas coisas que estava um pouco adormecido”*.

A professora Denise acredita que na escola existe *“um grupo antenado”* para a questão da diversidade étnico-cultural, porque existe a preocupação com a discussão das práticas de inclusão, como *“não deixar de desconsiderar a questão do racismo e do preconceito”*. Além disso, enfatiza a complexidade de se enfrentar essas questões, pois trata-se de *“desconstruir toda uma história que não se dá conta numa só palavra”*, uma vez que o

processo histórico da escolarização foi “*construída sobre os padrões que assimilam o bem ou assimilam o mal*”. A fim de enfrentar tais desafios a professora defende a escola como espaço de formação docente⁴⁹. Apesar disso, mostra-se ciente de que as discussões sobre a questão da raça, de gênero, por exemplo, chegam na escola “ *muito devarginho e com muita persistência e lentidão porque trata-se de um conteúdo forte que mexe com a pessoa, mexe tanto que talvez por isso existe tanta negação por parte das pessoas*”.

Nesse aspecto, o estudo de Gomes (1995) demonstra que existe uma dificuldade de auto-reconhecimento da identidade étnica pelas mulheres professoras negras que, muitas vezes, encontra-se relacionada à vivência de práticas discriminatórias em diversos espaços sociais, dentre eles a escola.

Moreira (2001a) analisa os recentes estudos sobre a formação docente na perspectiva crítica e demonstra que os/as autores/as vêm apontando os seguintes desafios a serem enfrentados: (1) as escolas terão que enfrentar as questões referentes ao multiculturalismo, porque atualmente as questões relacionadas à raça, identidade e poder exigem a redefinição dos propósitos e do sentido à escolarização. Assim, também a Pedagogia deve ser entendida como “*modo de produção cultural*” a serviço da ampliação da democracia; (2) não basta aceitar o multicultural, é preciso alargar essa concepção para uma perspectiva intercultural, que favoreça o diálogo e a partilha das experiências, uma vez que cada cultura é incompleta. “*A crença no diálogo deve informar a globalidade da prática pedagógica*”; (3) é necessário lidar com preconceitos e estereótipos dos/as professores/as. Nesses casos enfatiza-se “*o valor dos conteúdos específicos relativos aos diferentes processos culturais, bem como do estudo das relações entre cultura e escolarização*”; (4) facilitar a compreensão de que a diversidade é uma condição social, desenvolver o respeito pelo outro por intermédio “*do envolvimento emocional em diferentes experiências e em variados textos*”. Ainda defende-se a participação direta do futuro docente em projetos comunitários para que este entre em contato com o conhecimento de diferentes culturas; (5) enfatiza-se que, para a formação de professores/as menos preconceituosos, é preciso orientar o futuro docente no trabalho tanto com os grupos dominantes quanto com os grupos oprimidos. Além disso, acredita-se que é necessário romper com os preconceitos de gênero, classe social, raça, sexualidade; (6)

⁴⁹ Durante o ano de 2004, ocorreram três encontros com os/as professores/as para tratar da questão da diversidade cultural na escola. O primeiro deles referiu-se à questão da *Identidade étnico-cultural* e ocorreu no ensino de Jovens e Adultos em um momento de aula coletiva no dia 29/03/2004. O segundo apresentou o tema *Os dilemas da Inclusão* e ocorreu no dia 10/09/2004. Ambos foram ministrados por Luiz C. F. Júnior da Fundação Centro de Referência da Cultura Negra (FCRCN). O terceiro ocorreu no dia 30/10/2004 com o tema *Trabalhando a Diversidade para a promoção da Igualdade* com a participação de Luiz C. F. Júnior, Nilma L. Gomes, professora doutora da UFMG e Macaé Maria Evaristo da PBH (Prefeitura de Belo Horizonte).

integrar nos currículos da formação docente as categorias de cultura, conhecimento, poder, ideologia, discriminação com o objetivo de permitir aos/as professores/as a compreensão da opressão relacionada a fatores como raça, classe, gênero; (7) propõe-se a formação do profissional capaz da análise de sua prática, para isso é necessário desenvolver estratégias para a conscientização cultural.

Além disso, em outro artigo, Moreira (2001b), o autor destaca duas dimensões importantes para a formação dos/as professores/as para atuar em contextos multiculturais: (i) a atividade intelectual que se contrapõe a dimensão técnica e instrumental do ofício de ensinar e (ii) a dimensão da reflexividade crítica que possa levar os docentes a questionarem as desigualdades e as diferenças, a busca do sentido da prática nas condições sociais e culturais de sua produção e o estímulo a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio de uma cultura de colaboração.

Parece que a tarefa de enfrentar os desafios de uma educação para a diversidade cultural vem nos demonstrando que é preciso questionar os valores dominantes, os discursos hegemônicos que, presentes em um contexto mais amplo e complexo da sociedade, inserem-se nas escolas e em contrapartida desafiam o seu papel de construir uma sociedade mais justa e democrática.

4.2 Os docentes e o programa político pedagógico da Escola Plural

O programa político pedagógico da Escola Plural faz referência a um profissional disposto a realizar constantemente um exame de mudança interna que é confrontado com as experiências de mudanças na instituição escolar. Essa perspectiva coloca, por um lado, a questão da apropriação das mudanças propostas pela Escola Plural (já vista, mas nunca esgotada) e por outro lado, os fatores que podem favorecer ou inibir os “*desejos de mudança*” pelos docentes.

Quanto à apropriação das mudanças da Escola Plural pelos/as professores/as, sabe-se que foram sendo construídas diferentes experiências, que se identificam com o “pioneirismo” da inovação, assim como aquelas que se colocam à margem do projeto e representam resistências. Reitero que, em qualquer uma dessas experiências, o dilema que se coloca para a Pedagogia continua sendo o de tocar as subjetividades, quer seja apostando na construção da autonomia e na criação de espaços para a vivência dos valores voltados para a diversidade, ou persistindo na manutenção de mecanismos de regulação dos sujeitos dentro

de um contexto de conformação com a realidade, mas não com o seu questionamento.

De acordo com Souza (2000), os protagonistas da implementação e gestão do programa Escola Plural identificaram três principais mudanças, no que diz respeito à relação do programa com a incorporação da questão da diversidade cultural nas escolas, sendo: (1) a centralidade do/a aluno/a no processo educacional. Isso quer dizer que as habilidades, as competências, as experiências dos/as estudantes devem ser resignificadas pela escola; (2) a mudança do ensino seriado para os ciclos; (3) a mudança na avaliação, “o fim da bomba” (p.101).

Ciclos de formação, avaliação processual e contínua e a incorporação do universo cultural dos educandos na cultura escolar foram maneiras encontradas para modificar a “*lógica excludente do sistema escolar*”. Nota-se, entretanto, que a pedagogia preocupa-se com o que deve ser feito para levar o outro a adquirir uma determinada experiência de si e dos demais. Isto, por um lado, pode significar, para alguns, uma oportunidade de desenvolvimento da autonomia e da emancipação do sujeito, para outros pode representar a perda da regulação. Nas observações realizadas no cotidiano escolar não é raro deparar com as situações nas quais as exigências do “bom” desempenho dos estudantes colocam os/as professores/as em diferentes posições. O professor em sua entrevista afirmou:

quando eu cheguei aqui[em Belo Horizonte] para trabalhar eu ficava assim: mas, que é ser Plural? O que é esse negócio de Plural? O que isso tem de diferente? Aí eu olhava e via todo mundo falando em aprovação de qualquer jeito, porque no primeiro momento para mim ficou assim. Outras pessoas podiam até dizer que tinha muito mais do que isso, eu tenho certeza que todo mundo ia dizer que tinha muito mais que isso... Agora, a diferença era a aprovação, porque durante o dia de trabalho da gente concretamente, o que tinha de diferente? Era eu com os alunos, eu ensinando conteúdos, eu vivenciando com eles aprendendo o que eu podia aprender com eles, do jeito de ser deles e a diferença crucial era no final do ano. Ou, aliás, a diferença crucial era que a gente não podia mais falar assim: “Oh! Menino faça isso senão você vai perder aquilo”! (grifos meus). Aí foi uma luta, não é? A gente descobrir, mas também ninguém veio falar, absolutamente ninguém, ninguém veio falar sequer sugerir, o que fazer para a gente lidar com o aluno durante aquele momento em que conceitos estavam sendo desconstruídos e novos conceitos estavam sendo construídos. (entrevista- 24/05/2004).

Estão presentes nesses dizeres fatores relacionados à formação docente que, para o professor, representou “*cair de pára-quebras*” porque, em meados de 1995, quando assumiu o cargo, “*todo mundo pressupunha que ele vai aprender na prática, mas ninguém me chamou para conversar sobre o assunto, era como se eu já estivesse me formado, me escolarizado, preparado para lidar com a Escola Plural*”.

O fato de “*ter que aprender na prática*” nos demonstra que o processo de formação/informação sobre a Escola Plural é bastante ambivalente. Na opinião da professora Adélia

a gente vai aprendendo com a prática, mas tem coisa que não sei, eu me vejo e já deveria saber disso e agora depois de dez anos de profissão que “está caindo a ficha” e aí eu fico meio assustada com isso. Então eu acho que, na Escola Plural, as coisas ficam muito na construção do grupo, do coletivo, que por um lado é bom, porque você aprende é com o outro, é na relação; por outro é a gente aprendendo com a gente mesmo, tem muita oportunidade de fazer curso e eu não nego, mas tem hora que falta alguém acima da gente para nos dar os toques para que a gente saia do lugar mais rapidamente. (entrevista – 28/05/2004).

Outra professora, Tereza, acredita que, em 1993, no CAPP (Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica) participou de um curso e foi preparada para a Escola Plural.

Ao final do curso nos disseram que iam ter mudanças na rede e explicaram como seria e disseram que, de certa maneira, nós seríamos multiplicadores daquilo que aprendemos. Apesar das muitas dúvidas começaram as trocas e minhas participações em reuniões. Fiz os primeiros projetos e os tenho registrado até hoje. Lembro-me que, naquela época, era muito caladinha e meu coração disparava de vontade de falar, mas não conseguia, com o tempo fui rompendo tudo isso. (entrevista. Dia 27/05/2004).

É possível verificar que a experiência de lidar com a “*novidade*” da Escola Plural mobilizou também os “*desejos de mudança*” e instaurou os “*conflitos*” da mudança para os/as professores/as. Nas palavras da professora Adélia

Naquela época era tudo escuro, como se tivesse neblina nos meus olhos, a gente ouvia dizer: pedagogia de projetos, o que será isso? Mas agora não tem grade mais, agora é tudo equalização, a palavra-chave: vamos equalizar! Então ficou aquela coisa: mas o que é equalizar? Não ter mais aquela coisa de matéria nobre, Português, Matemática, porque eles são melhores do que outras?(...) Então tudo aquilo era novo, era novidade, mas não era assim uma consciência, porque depois de passar dez anos eu tenho consciência, mas na época não. Eram coisas que chegavam e a gente não entendia muito bem, mas ao mesmo tempo querendo fazer diferente porque nesse ano de 1994 eu presenciei 50% dessas salas tomando bomba, presenciei colegas meus dando bomba em aluno, porque ele não sabia bem onde ficava o pólo norte e o pólo sul, e eu achava aquilo tudo um absurdo. Então em 95 era aquele impulso mesmo, não é? Olha vamos fazer uma educação diferente, vamos mudar isso, essa lógica, isso não tem sentido... (entrevista- 28/05/2004).

Aprender na prática significa confrontar-se com a exigência de se construir “*novos conceitos enquanto outros estavam sendo desconstruídos*”. Construir e desconstruir conceitos implica em enfrentar conflitos que podem estimular ou desestimular os “*desejos de mudança*”, porque tocam as certezas quanto a sua orientação. A professora Denise salienta

que as alternativas são “*o estudo, o comprometimento e o trabalho coletivo, sair das lamentações, sair das justificativas e criar um espaço de ação*”. Destaca que, atualmente, 87% das crianças iniciam o processo de alfabetização no primeiro ano de escolaridade, enquanto há algum tempo atrás, 60% delas eram reprovadas. A professora enumera três fatores que, na sua opinião, podem favorecer e estimular os desejos de mudança pelos/as professores/as, sendo: “*as relações pessoais, a relação com o conhecimento e a infraestrutura*. Para tanto, *é preciso criar uma proposta que esse grupo acredite nela*”, de acordo com suas palavras. De fato, em muitos casos os docentes estão se questionando se os métodos inovadores são “*práticos*” e se estarão adequados à execução de atividades práticas, especialmente mediante as mudanças exemplificadas nas palavras do professor Rubens que diz: “*não existe uma unidade em torno do que é plural. Cada um faz do seu jeito, segue suas próprias regras. Há tempos atrás, as coisas eram diferentes, pois existia consenso sobre como a escola deveria ser e para que ela servia*”. Do ponto de vista do cotidiano é emergencial para os/as professores/as a tomada de decisões e a função pragmática que caracteriza a atividade docente, sendo que tais aspectos podem desencorajar atitudes de mudança.

Enfatizar a experiência dos atores no cotidiano escolar e escolher para a investigação uma escola que defendesse publicamente os princípios da Escola Plural me levou a refletir sobre os significados de relacionar os docentes como “agentes da mudança” no bojo de um sistema que prega a autonomia e a descentralização das escolas. Com o tempo passei a me indagar sobre quais seriam os riscos dessa relação. No percurso da investigação fui percebendo que a relação entre agentes da educação e autonomia da escola não deve ser considerada como capacidade ou incapacidade de mudança pessoal ou coletiva, dos/as professores/as e dos estabelecimentos escolares. Creio que o alerta feito por Hargreaves (1998, p. 67) deve ser considerado. Para o autor as inovações têm um caráter paradoxal e ambíguo, por um lado pode fortalecer o conhecimento prático dos docentes adquirido no contexto imediato das escolas, por outro lado, “*transfere preocupações sociais, morais e políticas em relação à formação das gerações futuras para o interior das escolas e dos sistemas individuais*”.

No cotidiano os atores sociais parecem realizar o que Certeau (1994) define como *táticas de praticantes*, pois na relação entre os docentes e o projeto político pedagógico da Escola Plural pareceu-me haver, por um lado “*uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta*”, nas palavras do autor, produção essa que

provavelmente poderá se denominar de “Escola Plural”, e por outro lado o *consumo* do projeto Escola Plural pelos atores, que ocorre de uma forma que

tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável,(...) que quase não se faz notar por produtos próprios,mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (p.94).

Portanto, parece-me que o termo “plural” justifica-se pelos usos que se faz dele, sendo o consumo da concepção de “Escola Plural” transformada nos usos cotidianos, marcados pelas relações de poder identificadas por Certeau (1994, p. 97-102) como *estratégias e táticas*.

Desse modo, pareceu-me que um determinado grupo de docentes (que poderia ser identificado como os “pioneiros” da escola) busca construir a legitimidade da sua prática educativa com base na institucionalização das mudanças propostas pelo projeto oficial (baseado nas publicações da Secretaria Municipal de Educação). Esta institucionalização logicamente parte de uma interpretação e de uma adequação às especificidades da cultura da escola e da cultura docente. As *táticas* utilizadas por este grupo parecem permitir aos docentes a resignificação da “teoria” ao se apropriarem e se inserirem numa rede de relações nas quais busca-se registrar um currículo para a escola, ou mesmo quando se vive esse currículo real a partir das experiências concretas na relação professor/a e aluno/a. Por outro lado, ao buscar construir um espaço de legitimidade das práticas e instituí-las de modo a identificá-las como próprias de uma “escola plural”, os docentes poderão lançar mão de determinadas *estratégias* que os permitam criar dentro do espaço de mudança um novo espaço de conservação da cultura e do fazer cotidiano. Certeau identifica nas instituições sociais, lugares característicos do exercício de estratégias porque os espaços das instituições geram um saber, um discurso, um fazer e um querer que são “próprios” a quem participa desses locais. Nesse sentido, o autor identifica “próprio” como sendo o lugar que deseja a conservação e a permanência do “saber e do poder” em relação ao tempo, daí a idéia de tradição. Carneiro (2002) identifica o poder e as estratégias de mudança nos discursos relativos às reformas e inovações educacionais. Desse modo, a autora acredita que será melhor identificado como “agente da mudança” quem tem o poder ou a autoridade para realizar uma “leitura –modelo” das inovações. Quero ressaltar que mudanças e permanências fazem parte do jogo e da relação entre tempo e espaço. As escolas não são lugares onde mudanças possam ocorrer todos os dias, não s acompanham o ritmo frenético das inovações

tecnológicas que se encontram fora dos seus muros, mas, em contrapartida, estão diretamente sofrendo suas influências e nesta vivência real e cotidiana as disputas se dão em torno dos significados e dos valores da mudança e da permanência.

Assim é possível que a construção dos significados da inovação pelos docentes e o grau de mobilização frente às estratégias inovadoras podem estimular ou desestimular o desejo de mudança. Na realidade, os sujeitos entrevistados parecem sugerir que continuam a se mobilizarem pelos desejos de mudança porque as estratégias propostas ainda estão em consonância com os seus propósitos e interesses. Entretanto, os propósitos dos docentes podem ser definidos a partir da trajetória profissional, do desenvolvimento da carreira profissional ou mesmo da vida estudantil, mas não diretamente da incorporação e apropriação das estratégias de inovação.

A experiência com a diversidade cultural mostra-se vinculada à constituição da identidade e da subjetividade dos docentes, que devem questionar, por um lado, o sentido da missão pedagógica; isto é, a tendência em prescrever normas que possam moldar as singularidades, as subjetividades dos educandos, de modo a enfrentar e combater preconceitos e estereótipos; e por outro, auferir das suas experiências um aprendizado de respeito para com as diferenças, que muitas vezes encontram-se também aliadas às desigualdades sociais.

No plano da Pedagogia este fato exige enfrentar a permanência dos conceitos de privação cultural na mentalidade dos docentes e no senso comum. As diferenças são construídas em relação à busca de identificação e, geralmente, a desigualdade social torna-se sinônimo de déficit cultural. O fato de se estabelecer um “perfil” para o sujeito pode estar associado à necessidade de levar os indivíduos a internalizarem valores voltados para a mudança pessoal e o questionamento da identidade social e cultural.

Outro aspecto é o fato da diversidade estar intimamente ligada aos movimentos sociais, o que coloca em xeque a questão das diferenças e das identidades. Vista apenas como tema transversal na escola, a diversidade não surge como questão a ser equacionada, embora os conflitos continuem sendo vividos. Com isso, verifica-se que a articulação entre igualdade e diferença na prática é bastante complexa, especialmente se tratando do desejo de construir uma escola democrática, cujo princípio da cidadania esteja relacionado à igualdade, a diversidade e à diferença. Nesse aspecto, ao referir-me aos/as professores/as como *aprendizes sociais*, acredito que precisamos voltar nosso olhar e focar a história pessoal, profissional e de trajetória estudantil, como forma de compreendermos as experiências e as

ações mais próximas e abertas para a diversidade.

Ressalto, neste capítulo, que a imagem dos/as professores/as mediante as exigências contemporâneas pode ser melhor relacionada à figura de “aprendizes sociais”. Uma dessas novas exigências, provavelmente, tem sido associada à constituição de uma nova identidade profissional que seja capaz de responsabilizar-se pelas escolas e, conseqüentemente, pelo sucesso dos estudantes. Nesse sentido, possivelmente uma primeira linha de tensão poderá ser o fato de as escolas e os/as professores/as estarem cada vez menos protegidos das questões sociais e, quem sabe, os docentes estão cada vez mais a perder o controle sobre o seu ofício e também cada vez menos seguros de conhecer esses públicos. Esse fato me leva a questionar: quem é esse outro, às vezes, tão estranho aos professores/as e tão intrinsecamente a eles/elas relacionados? O que é o desafio, o conflito e o prazer de trabalhar com quem supostamente é livre para envolver-se, ou não com o que lhe é ensinado? Com isso busquei compreender que o sujeito infantil é, uma construção social, e mais que isso, de acordo com Corazza (2001) pode ser uma construção em crise.

Uma segunda linha de tensão pode estar relacionada ao fato de que, apesar de tudo, os/as professores/as têm como um dos objetivos de seu ofício estabelecer inter-relações com os educandos que, preferencialmente possam levá-los a acionar um desejo de mudança pessoal, um sentido e significado subjetivo não só para o que lhes é ensinado em sala de aula, mas a todo o processo de escolarização. Esses fatores normalmente podem colocar os/as professores/as no limite marcado pela fronteira de uma atividade que tem como um dos objetivos o cuidado com as pessoas, o cuidado com o outro e conseqüentemente a culpa por não poder realizá-lo. Essas questões foram trazidas à tona, pois compartilho com Hargreaves (1998) e Carvalho (1999) que o cuidado deve ser incorporado como uma atividade positiva da docência. Além disso, é possível que as identidades dos docentes e dos estudantes estejam em jogo, e busquei argumentar que esse jogo poderá estar ligado à organização do tempo e do espaço escolar defendido como uma forma para atender a diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades, interesses, habilidades. Nesse aspecto, procuro fazer a defesa de que a escola é um espaço formador de identidades e que estará mais próxima do sucesso se estimular à formação de imagens e auto-imagens positivas.

Por fim, no quinto capítulo, passo a análise da experiência da professora em sala de aula. Experiência marcada pela preocupação em ampliar o significado de trabalhar à questão da identidade e da diversidade étnicocultural com as crianças.

5 NA SALA DE AULA - UMA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

*Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.
(CERTEAU, 1995, p. 141).*

A incorporação da diversidade cultural mostra-se, na prática, carregada de dúvidas. Na realidade, acredito que o fato de enxergarmos o indivíduo como portador de uma cultura logicamente compartilhada com o seu meio tem se desvelado lentamente, mas ainda são insuficientes as experiências acumuladas, para que possamos traçar um quadro mais geral da educação para a diversidade. Desse modo, justifica-se voltar nosso foco para a sala de aula e para a prática docente, pois trata-se do *locus* onde se dão permanentemente as interações, para onde são destinados os esforços do ensino. Além disso, esse é o espaço real no qual os docentes, por um lado, experimentam processos de reflexão sobre a prática por intermédio da mediação didática e, por outro, é o local onde os estudantes entram em contato com a cultura experiencial, de acordo com a perspectiva ecológica da cultura escolar descrita por Pérez Gómez (2001).

Na Escola Plural a diversidade está relacionada com a pretensão de reverter o quadro do fracasso escolar, e ao que tudo indica esta concepção parece ter sido difundida e influenciada pela Psicologia Desenvolvimentista, no final dos anos 80, e mais recentemente pelo Multiculturalismo, pelos defensores dos Estudos Culturais, assim como pela militância dos grupos políticos, especialmente do movimento negro no país. É provável que a escola por mim investigada venha sendo influenciada pela difusão dessas idéias ao buscar traduzir a sua aproximação com o ideal da Escola Plural e, ao mesmo tempo, esteja convivendo com os paradoxos e as ambigüidades de ser a escola concreta, com sua cultura viva refletida pela

ação dos sujeitos reais. Esse é, portanto, um dos argumentos que procuro desenvolver no decorrer deste texto.

Estes fatores provavelmente sustentam as concepções e os saberes dos/as professores/as em relação à configuração do currículo voltado para a democratização do espaço escolar. É possível que, com isso, a incorporação da questão da Identidade venha adquirindo certa notoriedade ao se pretender incorporá-la ao currículo e proporcionar à questão um *status* de disciplina, ou de conteúdo disciplinar dentro dos currículos. Provavelmente a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o tema da pluralidade cultural possa vir influenciar nesse aspecto. Mais que isso, há também a crença de que é necessário incorporar atividades significativas aos conteúdos ensinados. Do cruzamento desses fatores espera-se localizar a experiência e os saberes da professora na interação com os/as alunos/as. Além disso, pretende-se acrescentar que o currículo deve ser visto também como um artefato social.

5.1 Influências da diversidade/diferença na organização da escola e dos currículos

A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade.
(SILVA, 2002, p. 66)

Na mensagem proposta nesta epígrafe o autor demonstra a sua pretensão de nos provocar para uma reflexão sobre as diferenças. Porém, a identidade é sedutora, sendo a sua sedução arriscada e bela como o canto das sereias. Face a essa sedução como tratamos as diferenças/ os diferentes na escola? Esta é uma questão que acarretaria lembrar alguns pontos tratados no decorrer desta dissertação. Primeiro, com Sacristán (1999), vimos que, geralmente, as diferenças são consideradas nos aspectos da individualidade ou da cultura, sendo imprescindível a articulação entre indivíduo e cultura. Segundo, no que tange as relações sociais e as interações entre os indivíduos, o sujeito é alguém a quem se espera tocar e ser tocado quanto à construção de um sentido e um significado (objetivo e subjetivo) que o leve a estabelecer interna e externamente as relações entre o “eu” e o “nós”, o individual e o coletivo, de modo a integrar-se ao meio social e cultural. Nesse sentido, temos visto a defesa de que o papel do/a professor/a é imprescindível para a mediação do processo

de aprendizagem. Terceiro, a questão da mediação do ponto de vista do conhecimento escolar exige a reflexão sobre a escolha do(s) texto(s) cultural(ais) que atenda(m) às especificidades dos grupos, o que me remete às questões sobre o relativismo dos conteúdos curriculares. O relativismo também tem um caráter seletivo que designa os interesses, as disputas quanto à importância e à relevância das “verdades” que deverão ser transmitidas e, logicamente, ensinadas para que sejam conservadas, fixadas, inalteradas. O relativismo é assim representado porque está estreitamente associado ao universalismo dos conteúdos escolares, seja porque o questiona, seja porque o põe à prova.

Ao observar mais detidamente a organização do espaço e tempo escolares, especialmente na escola por mim investigada, foi possível perceber que, em diversos momentos, os docentes procuraram, especialmente quanto ao 1º e ao 2º ciclos, repensar a distribuição dos horários de aulas⁵⁰, a organização dos/as alunos/as em novas enturmações, e o acompanhamento sistemático da aquisição da leitura e da escrita a fim de favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, observando as individualidades. Esta seria uma das formas encontradas para atender às especificidades, às individualidades, às diferenças, especialmente as de níveis cognitivos, entre os/as alunos/as. É possível que esta prática, a princípio instituinte, tenha sido desenvolvida na esteira dos trabalhos baseados na Psicologia Desenvolvimentista, os quais, na rede municipal de Belo Horizonte, foi divulgado como “construtivismo”. Pesquisas realizadas na década de 90, Frade (1993), Silva (1995), Garcia (1993), apontam para as experiências inovadoras das professoras ligadas ao universo da alfabetização das crianças e para a preocupação desses docentes quanto ao fracasso escolar.

Essas práticas teriam possibilitado as mudanças estruturais que culminaram com a implantação da Escola Plural em 1994, assim como provocado a constituição de grupo de resistências e de mudanças (Frade:1993), (Silva:1995). Silva (1995), ao estudar a prática de duas escolas que teriam procurado se apropriar da abordagem psicognética, verificou que uma das escolas enfrentou sérios problemas de tradução das teorias, enquanto na outra, as professoras buscaram compreendê-las. Essa busca de superação proporcionou às professoras uma aproximação com os docentes das universidades, com o movimento sindical e com estudiosos de diversas áreas, tendo favorecido a ampliação do capital cultural dessas profissionais. Na primeira escola, as preocupações se voltavam para a homogeneização e a padronização comuns no processo de enturmação das crianças, quase sempre associadas a

⁵⁰ Durante o ano de 2004 somente no primeiro semestre foram feitas três organizações no horário com o objetivo de agrupar os/as alunos/as de formas diferenciadas de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem.

rotulação e aos estereótipos do tipo “turma forte” e “turma fraca”. Essa prática geralmente tendia a supervalorizar alguns em detrimento de outros, resultando nas reprovações, nas evasões e na omissão do insucesso escolar.

Entretanto, na outra escola, que teria adotado as práticas construtivistas e onde as professoras teriam se debruçado sobre as teorias a fim de compreendê-las, a autora percebeu uma nova dinâmica na organização da escola que possibilitou a formação de turmas heterogêneas e a preocupação das professoras em não classificar os/as alunos/as previamente, assim como trabalhar com grupos/pares, círculos de carteiras, rodinhas de alunos/as sentados/as no chão da sala, experiências coletivas no pátio. Tais decisões, segundo Silva (ibidem), não acarretavam transtornos para o uso do tempo e do espaço na escola, os quais a partir de então, passaram a ser definidos em função do planejamento coletivo previsto pela escola e pelo processo de desenvolvimento da aprendizagem de cada classe.

Frade (1993) verifica que a apropriação dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky⁵¹ por algumas professoras alfabetizadoras na rede municipal “*evidenciou a ação do sujeito sobre os objetos do conhecimento na aprendizagem da leitura e da escrita: a representação pelo sistema alfabético*”. (p.30) Na perspectiva de valorizar os erros das crianças para classificá-los e criar uma ação que pudesse “intervir” naquele erro para torná-lo futuramente um acerto, as professoras pareceram “descobrir” uma nova lógica que, relacionada à articulação entre a linguagem falada e a linguagem escrita, pudesse ser menos excludente com as crianças oriundas das classes populares. Para a autora, a questão entre a natureza dos erros e a busca de alternativas para resolvê-los, questão mais relevante para os construtivistas, é a classificação e a explicitação dos erros feitas pelos diversos lingüistas.

Essa forma de trabalhar com a escrita aponta para algumas características novas. Primeiro, seria necessário a “intervenção” da professora e conseqüentemente um “olhar diferenciado” para os diferentes níveis de aprendizado dos/as alunos/as. Segundo, seria preciso também que a professora da série seguinte desse continuidade ao trabalho e, para tanto, deveria estar de acordo e sintonizada com a teoria e a prática “construtivista”. Terceiro, parecem surgir no cenário educacional, dois novos sujeitos “a criança no processo de alfabetização” e a professora que se baseava em métodos inovadores e, portanto, uma “agente da mudança”. Estes apontamentos apresentam, para nós, indícios de que

⁵¹ Sobre este tema existe uma vasta bibliografia divulgada pelas autoras. Frade (1993) aponta que a obra que mais influenciou as professoras, nesse período, teria sido: FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da*

provavelmente as primeiras identificações da diversidade/diferença estiveram relacionadas às práticas construtivistas empreendidas pelas professoras. A linguagem foi considerada um elemento importante e decisivo para a constituição das culturas das crianças das classes populares. Assim a aceitação e a legitimação da linguagem das crianças foram consideradas um fator para não exclusão. Dessa forma, procurava-se enxergar a criança dentro do seu contexto, do seu meio cultural e o processo de aquisição e domínio da linguagem escrita deveria partir sempre do ponto alcançado pela criança. Outro fato foi incorporar a questão das idades aproximadas, por exemplo, dentro do ciclo da infância, da pré-adolescência e da adolescência como forma de garantir e de evidenciar identificações entre os grupos de educandos. Essas concepções são provavelmente tributárias da Psicologia Desenvolvimentista.

O livro de César Coll *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento* veio posteriormente apontar para as influências da Psicologia Desenvolvimentista sobre os princípios da Escola Plural. Particularmente cito este autor e especificamente esta obra porque está muito presente nos referenciais relativos aos textos da Escola Plural. Além disso, o autor parece ter influenciado as concepções relativas às idéias de aprendizagem significativa, assimilação do conhecimento pelo sujeito como um processo voltado para aprender a aprender e à centralidade da intervenção pedagógica do/a professor/a no decorrer deste processo. Nos últimos capítulos do livro, o pesquisador enuncia os *princípios psicopedagógicos do currículo escolar* sendo possível identificar, dentre outros fatores, que a aproximação entre os níveis de idades entre os/as alunos/as fundamenta-se nos estágios de desenvolvimento piagetiano, tendo o currículo que levar em conta tais estágios para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos. Outra questão é a definição de aprendizagem significativa, ou a realização de aprendizagens significativas. A construção de significados está diretamente relacionada à funcionalidade do que é ensinado, ou seja, está relacionada à utilização efetiva dos conhecimentos quando as situações e circunstâncias vividas exigirem dos sujeitos a conexão entre a estrutura cognoscitiva e a assimilação do conteúdo ensinado. Estes esquemas requerem que os sujeitos produzam uma atividade intelectual que, primordialmente, esteja sempre aberta para a construção de novos e mais abrangentes e complexos esquemas. Para tanto, a máxima do aprender a aprender visa traduzir a complexa rede de relações entre estruturas cognitivas e a construção de significados e funcionalidade do aprendido. Outro fator que merece destaque é o papel de *intervenção* do/a professor/a

no processo de construção de conhecimento pelo/a aluno/a. Na intervenção são levados em conta os elementos que promovem e facilitam a construção do conhecimento pelo educando, assim como a adequação das atividades e o auxílio do/a professor/a ao direcionar as atividades para os/as alunos/as.

Apesar de estar ciente das contribuições oriundas dessa matriz epistemológica, Moreira, em um artigo publicado em 1997, intitulado *A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll*, apresenta algumas críticas quanto à concepção construtivista presente no pensamento desse autor. Segundo Moreira, um primeiro aspecto que merece relevância é a maneira como César Coll focaliza as questões da diversidade, muito mais voltadas para as diferenças individuais do que para as diferenças culturais. Este fato explica a ênfase na adaptação dos métodos de ensino às características individuais dos/as alunos/as. Um segundo aspecto refere-se ao fato de que a concepção construtivista de aprendizagem apóia-se nas idéias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa. Estas idéias baseiam-se na interação dos três componentes: conteúdo, professor/a e aluno/a. Desse modo, a Psicologia Construtivista explica as etapas de desenvolvimento e os processos cognitivos dos/as alunos/as, assim como estrutura a organização do espaço e do tempo escolar a fim de propiciar as experiências que promovam os comportamentos esperados em cada etapa dos ciclos de vida. Isso determina que os/as professores/as devem voltar a sua atenção e ação para a *intervenção pedagógica* a fim de criar as condições que possam levar os/as alunos/as à aquisição de experiências significativas. Estas questões podem acarretar um caráter prescritivo cuja prioridade do ensino relaciona-se aos aspectos psicológicos e individuais. Além disso, a teoria construtivista desconsidera os questionamentos referentes à Sociologia do Currículo e, com isso, deixa de abordar questões referentes às relações sociais na escola, às imagens que os docentes fazem dos estudantes, os problemas envolvidos com a valorização das dimensões culturais presentes na sala de aula. Todos esses aspectos estão diretamente ligados às análises sociológicas, psicológicas, epistemológicas e pedagógicas. Para Moreira (1997), na base epistemológica os conhecimentos escolares são apresentados de forma aleatória e a idéia de que esses conhecimentos são frutos da construção de homens e mulheres reais e concretos é desvalorizada. Por fim, a análise da prática pedagógica que tem muito a contribuir peca por não esclarecer de que forma poderia ser utilizada no planejamento de currículos desenvolvidos em salas de aulas concretas.

O quadro a seguir⁵² representa a forma como os docentes vêem a organização curricular da escola. Nele identificamos que uma das atividades definidas pelo currículo é designada de “Intervenção”. A “Intervenção” é uma prática desenvolvida com o objetivo de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as. Provavelmente esta prática tem fundamentos na ação “construtivista” desenvolvida ao final década de 80. “Intervenção”, portanto, tem um estatuto de prática pedagógica para atender às diferenças individuais e cognitivas.



FIGURA 4 - Quadro curricular da escola Flor de Maio

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos (as) professores da Escola Municipal Flor de Maio

Além deste aspecto, o quadro nos permite fazer algumas inferências. Visualizamos por seu intermédio, alguns eixos que parecem ser destacados pela escola como sendo prioritários: a arte e a Estética, a área de linguagens, as vivências culturais, a pesquisa e a Identidade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada é importante basear-se em uma proposta curricular que considere: (1) as competências; (2) os conteúdos; (3) processos pedagógicos; (4) projetos de trabalho e/ou atividades significativas (p. 12). Os docentes entendem que *os conteúdos disciplinares devem ser trabalhados de forma interativa, interdisciplinar e contextualizada*. O movimento curricular desencadeado durante o ano de 2004 teve como uma das principais metas a elaboração e o esclarecimento de quais conteúdos específicos deveriam ser trabalhados em cada área. As competências possuem um

⁵² Este quadro é fruto das discussões coletivas entre os docentes na escola investigada. O desenho ficou a cargo das professoras e do professor de Arte-educação. A fotografia foi gentilmente feita pelo professor Luiz e cedida pela escola para a apresentação neste texto.

significado de auto-realização pessoal e de autonomia dos indivíduos ligados à formação de atitudes “*em relação ao outro, ao conhecimento e à capacidade de agir em busca de algo que queremos, necessitamos ou definimos como importante em nossa vida*” Projeto Político Pedagógico (2000-2001, p.19). Nesse caso, os docentes destacam a importância da sala de aula como um espaço de vivência do grupo. Para a escola, os projetos de trabalho poderiam unificar a formação das competências, os conteúdos e as ações pedagógicas compreendidas na resolução de problemas, jogos e brincadeiras, observação, pesquisa e registro (p.20/21).

Importa-nos considerar que os interesses, necessidades, competências, habilidades dos estudantes entrelaçadas ao desenvolvimento pessoal e cognitivo e as apropriações que o sujeito faz das representações coletivas oriundas da produção da sociedade e da cultura são premissas importantes para a organização do tempo e espaço escolares. Mas, mais que isso, representa também o desafio de refletir sobre as influências das teorias e do movimento social que visam sustentar essas mudanças estruturais na escola. De acordo com Carneiro (2002), se as protagonistas da década de 80 garantem que a gênese do conhecimento está voltada para a questão de “como o sujeito aprende”, as protagonistas da década de 90 garantem que as questões da diversidade cultural, das múltiplas linguagens e dos aspectos mais relacionados à cultura dos estudantes chamam a sua atenção. Entretanto, entre essas concepções permanece um ponto comum, a questão do fracasso escolar (p.131). Como a questão principal continua sendo combater o fracasso escolar, creio que provavelmente estejamos hoje convivendo com um amálgama de novas/velhas teorias e novas questões colocadas por outros desafios, como tratar a questão das identidades e da diversidade cultural no currículo escolar.

É provável que as professoras “pioneiras” da Escola Plural que iniciaram as práticas de mudança educativa no final dos anos 80, tenham deixado o legado de uma prática voltada para o universo da alfabetização, da leitura e da escrita apropriada pelas professoras do 1º e do 2º ciclos. A provável identificação dos sujeitos da escola investigada com as práticas defendidas ao final dos anos 80 poderão ter levado as professoras a se apropriarem da “teoria”, inclusive da prática de “intervenção” destacada nesse texto. Ocorre, a meu ver, que a complexidade das questões sociais vão se avolumando e diversos desafios passam a ser incorporados à realidade da escola. Portanto, não basta focar o universo da leitura e da escrita das crianças. É preciso que se construam espaços escolares nos quais elas possam sentir-se partes do processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o processo se origine delas, dos significados e da realidade trazida por essas crianças.

Daí parece que uma nova onda “invade” o ar. A preocupação com a identidade das crianças aflora no imaginário e no senso comum principalmente das professoras do 1º e do 2º ciclos. Elas parecem acreditar que as “atividades significativas” para as crianças, especialmente na fase de alfabetização, devem partir do seu nome próprio, do nome próprio do colega e, a partir daí, tudo pode ser significativo e, ao enfatizar a escrita do nome próprio da criança, estaremos trabalhando a identidade dessa criança. Novamente outra “onda” de que, com isso, estaríamos estimulando a auto-estima, o autoconceito e a autoconfiança das crianças. Algumas dessas apropriações parecem-nos bastante ingênuas e superficiais⁵³. Contudo, entre as professoras da escola investigada, a incorporação da identidade como um tema a ser trabalhado no currículo escolar parece avançar e adquirir uma complexidade que é própria da questão. Afinal, falar da constituição das identidades é enfrentar questões teóricas e práticas. Primeiro, porque as identidades se constituem na relação com os outros e segundo porque coloca a questão do multiculturalismo, conforme busquei definir no capítulo 2 do presente texto.

Silva (1995), no texto de apresentação do livro de Goodson intitulado *Currículo: teoria e história*, afirma que a vocação da história do currículo iniciada com a Nova Sociologia da Educação é auxiliar-nos na compreensão do conhecimento curricular como algo sujeito a movimentos, mudanças e transformações, pois o currículo *é um artefato social e histórico*. Naturalmente, não estamos propondo o estudo aprofundado da história curricular da Escola Plural. Mas gostaríamos de tomar o conceito de currículo como *artefato social e histórico* porque esta concepção poderia nos ajudar a compreender o quadro acima destacado. Além disso, Silva também defende que o currículo é resultado de um processo social, um amálgama de conhecimentos “científicos”, de crenças, de expectativas e de visões sociais e que podemos por intermédio da história do currículo, compreender como determinadas questões são definidas como “problemas sociais”. Assim, diferentes currículos podem produzir diferentes pessoas (p.10) o que poderá nos levar a compreender que o currículo produz identidades e subjetividades sociais determinadas. Desse modo, questiona-se estaremos contribuindo para a formação de identidades positivas no cotidiano escolar?

⁵³ Este é um fato que percebi na minha experiência profissional com a formação de professoras, quando ministrei Metodologia do ensino de História no Curso Normal Superior em Betim. Na ocasião, percebi que as professoras pareciam assimilar rapidamente essas práticas. A principal crítica que eu fazia era de que as apropriações ingênuas poderiam fortalecer a idéia de que o principal papel da escola seria ler, escrever e contar como na escola primária dos tempos passados. Citei este fato em um texto intitulado *Formação História dos alunos na escola fundamental: balanço, perspectivas e desafios para a formação dos docentes* publicado no *Caderno de Educação* da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), nº 34, Mar.2003, ISSN: 1519-7395.

Que identidades estaremos formando com os currículo que temos?

Moreira & Macedo (2002) estabelecem um paralelo entre as concepções de identidade na modernidade e na contemporaneidade no texto “*Currículo, identidade e diferença*”. Por intermédio destes autores, vimos que, a partir de uma lógica, a princípio positivista, acreditava-se na existência de um núcleo interior do sujeito abstrato, unificado e dotado de razão que levaria homens e mulheres, conseqüentemente, ao desenvolvimento e ao progresso pelo uso do conhecimento e da razão. Entretanto, a desestabilização dessa idéia ocorreu com o desenvolvimento de outras teorias como o interacionismo simbólico e o marxismo que colocam por terra a existência de um “sujeito e conseqüentemente de uma identidade universal e unificada”. Assim hoje sabemos que as identidades são múltiplas, que vivenciamos processos diversos de constituição de nossas identidades, que o sujeito é um ser “*fragmentado, descentrado e composto de várias identidades algumas contraditórias ou mesmo não resolvidas*” (p.18).

Entretanto, a questão da identidade passa a ser incorporada aos currículos não apenas porque as professoras que trabalham o universo da leitura e da escrita assim desejam, mas também porque outro movimento mais amplo e com pesados investimentos vem à tona defender a “*pluralidade cultural*” por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Lopes (1999), ao analisar os PCN’s com base nos textos relativos à Pluralidade Cultural e em autores que também vem discutindo a respeito deste tema, permite-nos levantar os seguintes aspectos: (1) paradoxalmente, o texto relativo à pluralidade cultural secundariza os conflitos e as desigualdades e privilegia a homogeneização cultural e contribui para a preservação da hegemonia do conhecimento relacionado à concepção de “alta cultura”; (2) menciona a interação entre saber escolar e saber social, entretanto não se refere aos conflitos inerentes a esse processo de interação: a preocupação volta-se para a inserção dos jovens, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações políticas e sociais; (3) a visão democrática de respeito às diferenças é abordada como superação da discriminação. Contudo, o enfoque central é colocado nas características étnicas, sem o devido cuidado com a análise das diferenças de gênero, de classe social; (4) com a preocupação em promover o espírito de solidariedade e de tolerância novamente se desconsideram o conflito e o embate entre as diversas etnias; (5) procura-se salientar a heterogeneidade das culturas, estabelece-se a crítica às teses de carência cultural dos/as alunos/as, entretanto, ao estabelecer que a seleção dos conteúdos deve considerar a “*relevância sociocultural e política*” dos conteúdos e “*a possibilidade de desenvolvimento*

dos valores básicos” não se discute “como” estabelecer essas relevâncias e nem aprecia essas dimensões. Além disso, a diversidade é compreendida como “*caminho para a construção comum*”. Assim, a diversidade e a pluralidade reduzem-se “*à noção de multiplicidade empírica de experiências culturais nas quais se possa encontrar um denominador comum*”, provavelmente garantido pelo espírito de tolerância e de solidariedade; (6) por fim, a autora percebeu que assuntos relacionados à pluralidade cultural são “*encarados como mais evidentemente ligados à história e à geografia*”, o que nos faz perceber a lacuna existente na concepção de que o conhecimento é social e histórico e culturalmente construído e como tal perpassa-lhe também a pluralidade cultural na visão das ciências, da matemática, das linguagens (p. 69-72). Todas essas questões evidenciam que a diversidade é confundida com a igualdade e, logicamente, a igualdade tolhe as diferenças. As críticas apontadas por Lopes (1999) permitem-nos identificar que os PCN’s parecem estar em consonância com o multiculturalismo liberal, ou seja, baseada numa posição neo-conservadora e a-crítica.

A torrente de inovações educacionais e a grande difusão de materiais didáticos, de novas questões a serem incorporadas nos currículos podem ter diversificado o leque de conhecimentos. Quando nos referimos às práticas construtivistas ao final dos anos 80, dos protagonistas da Escola Plural, vimos que a principal preocupação foi o combate ao fracasso escolar. É provável que ainda estejamos na esteira desse pensamento, entretanto ainda mais complexo, porque as mudanças sociais tornam a nossa realidade também mais complexa. É desse modo que vejo a incorporação da questão das identidades e das diferenças na escola, inclusive, com a proposição de incorporarmos o tema “*Pluralismo Cultural*”.

Desse modo gostaria de refletir sobre as possibilidades de acionar o respeito às diferenças e uma construção positiva das identidades a partir da compreensão de que o currículo é um “*artefato social e histórico*” o que “*produz identidades e subjetividades*”, conforme anteriormente destacado. Além disso, de acordo com Moreira & Macedo (1995) é preciso levar em conta que se a identidade é uma construção social isto exige que:

se compreendam os mecanismos, as disputas e as relações de poder em cujo âmbito se dividem os semelhantes dos diferentes, os “nós” dos “outros”. Exige que se compreenda o processo histórico em que se definem as categorias e as classificações que demarcam os territórios e as fronteiras, o interior e o exterior. Daí a preocupação, no currículo, em capacitar o aluno a analisar e a compreender esses processos (p. 20).

As questões colocadas até o momento representam orientações gerais para a análise da experiência da professora e das crianças com o tema da diversidade e da identidade.

5.2 A sala de aula: conflitos, reflexões e avaliações sobre as possíveis imagens e auto-imagens entre sujeitos concretos e reais

*“A lágrima clara sobre a pele escura(...)
Cantando eu mando a tristeza embora”.*(GIL e
CAETANO)

Nos meses de fevereiro a junho de 2004, Adélia, professora de arte-educação esteve envolvida com um projeto intitulado *“Arte e ensino: crianças construindo a sua identidade na diversidade”*⁵⁴. Neste projeto a professora critica o papel “marginal” e figurativo da arte nas escolas, muitas vezes vista como apenas uma “atividade relaxante” ou uma “ferramenta” para o desenvolvimento de conteúdos específicos. A fim de que a arte adquira o seu papel concreto junto a outras disciplinas, a professora defende –a como uma área de conhecimento e não um eixo norteador dentro dos currículos.

Conheci Adélia na minha primeira apresentação ao grupo de professores/as. Trata-se de uma mulher de pele clara, de porte altivo e fala pausada e sempre bem situada, se dizia tímida, porém demonstrava-se segura. Tendo filhos moços e aparentemente definidas algumas preocupações quanto à autonomia da família, Adélia parece lançar-se rumo a outros projetos e sonhos: viajar, talvez escrever um livro sobre temas referentes à arte-educação no ensino fundamental e outros. Na ocasião em que a conheci, ela retornava da licença para conclusão do mestrado em Educação. Logo a professora apresentava-se gentil e atenciosa e procurava saber mais informações sobre o meu objeto de estudo, além de também ter

⁵⁴ Projeto apresentado no V Prêmio de Arte Cidadã tendo obtido o 2º lugar geral no Estado de Minas Gerais. As ilustrações apresentadas neste capítulo foram gentilmente cedidas pela professora.

comentado a respeito do projeto de trabalho que pretendia desenvolver com as crianças. Como era muito atenciosa, mesmo quando ela já o desenvolvia e eu não estava presente em suas aulas, ela se encarregava de manter-me informada quanto aos fatos que surgiam na sala de aula, geralmente ao observar atitudes de discriminação e de preconceito entre as crianças, dentre outros aspectos. Chamou-me atenção em particular uma ocasião na qual ela me sugerira que visitasse outras escolas a fim de investigar como se colocavam essas questões por mim definidas. Na sua opinião, a Escola Flor de Maio é “escola de vanguarda” e, provavelmente, em outra escola eu encontraria um quadro bastante diferente e distanciado das questões investigadas. Ciente de seu alerta, mas mantendo a proposta inicial do trabalho, ou seja, partir de uma instituição que defendesse os princípios da Escola Plural, passei a observar a escola pelo ângulo da “vanguarda” ou da sua provável vocação para ser uma “escola de vanguarda”. Talvez essa primeira forma de defender e de procurar definir a escola tenha cooperado com o desenrolar do meu processo de observação e de investigação.

Durante um determinado período (provavelmente de quinze dias), Adélia pesquisou material, buscou reuni-los a fim de concretizar o seu projeto. Ainda durante o mês de fevereiro, a professora pôde apresentar em uma reunião de pais a sua intenção de trabalho com as crianças. Logo que expôs os objetivos de seu trabalho, a professora foi abordada ao final da reunião por uma mãe de pele negra, que, em particular, disse a professora: *“olha professora, se você fizer isso, faça com muito jeito, pois eu não quero deixar o meu filho mais triste ainda. É e eu tento até dizer pra ele que ele é um pretinho tão bonitinho!”*.

Adélia demonstrou-se surpresa com o fato, comentamos a respeito e assim ela me convidara para assistir às suas aulas. A partir de então, estive presente em alguns momentos e não foi difícil deparar-me com os conflitos da educação multicultural e a importância de tratar desses aspectos no currículo escolar.

De modo geral, as aulas de Adélia são bastante dinâmicas. As crianças exigem bastante atenção da professora. Procuram-na para fazer-lhe queixas corriqueiras e banais, pedem auxílio e disputam a sua atenção. Também aquelas crianças mais inquietas parecem aproveitar-se desses momentos em que, geralmente, estão mais livres para circularem pela sala e realizarem atividades que lhes sugerem mais brincadeiras ou “descontração”. Estas características das aulas de Adélia aliada a sua personalidade (sempre de um trato firme, porém calmo e como se quisesse falar com as crianças sem torná-las infantis) também requer da professora um dispêndio de energia e, conseqüentemente, uma constante necessidade de recobrar essa energia já que a professora possuía, no início do ano seis turmas pela manhã e

outras seis turmas à tarde. Essa dinâmica e o cansaço que a professora vinha sentindo, devido à tamanha carga de trabalho, somados a outros fatores levaram os/as professores/as a revisar a organização do tempo e espaço escolar, e a diminuir o número de turmas da professora, passando para 3 turmas pela manhã e 3 turmas à tarde. Portanto, durante o ano de 2004 a professora dedicou-se ao ensino de arte para as crianças de seis turmas, num total aproximado de cerca de 180 alunos/as.

Além disso, a sua preocupação com a avaliação era constante. Ao final de cada uma de suas aulas a professora desenhava três “carinhas” no quadro, simbolizando uma alegre, outra triste e a terceira séria. Em seguida, solicitava a cada criança que avaliasse a aula de acordo com aquele símbolo justificando a sua escolha. Certo dia, em uma das minhas observações, registrei o modo como um garoto descontente com uma determinada tarefa durante a aula, porque queria realizar outra atividade que julgava mais adequada para os meninos, como jogar bola, tentava convencer o colega ao lado e antes alguns outros colegas a optar pela avaliação de que aquela aula não teria sido legal. Mesmo tendo procurado “manipular” o resultado da avaliação, as outras crianças demonstraram expressar a sua opinião mais sincera. Este me pareceu um fato importante, exatamente porque a dinâmica da sala de aula é tão intensa e perpassada por interesses e jogos que, sem dúvida, fazem desse espaço-tempo uma complexa rede de significados e de poder. Além desta forma de avaliar, diversas outras também foram privilegiadas, como auto-avaliação, avaliação coletiva da turma, em um cartaz contendo o nome de todos/as com as atividades programadas para aquele período.

Nesta avaliação exposta na sala, os/as alunos/as podiam visualizar o desenvolvimento geral de cada indivíduo e da turma por meio de três cores na legenda: o azul, indicando que a atividade estava em andamento e o objetivo estaria em parte alcançado, a cor verde, indicando que o objetivo ainda não teria sido alcançado e a atividade não realizada, e o vermelho, demonstrando que o objetivo foi alcançado e a atividade foi realizada. Além disso, os registros das atividades eram feitos diariamente no “caderno de registro da turma” por cada aluno/a, em ordem alfabética.

As crianças, na maioria dos casos receptivas, geralmente perguntavam por mim, quando eu não ia a suas salas. Queriam saber notícias, mostravam seus trabalhos no pátio, quando encontravam comigo, algumas vinham me abraçar e em uma turma apelidaram-me de “a aluna grande” da nossa turma. Como eu sentava em suas carteiras no fundo da sala e eles/elas me viam anotando coisas da pesquisa durante as suas aulas, é provável que tenham

me visto assim, como uma “aluna grande”.

Eu os via, em sua grande maioria, sempre envolvidos com as atividades da escola. Havia sempre uma preocupação em desenvolver eventos, exposição de trabalhos, gincanas, jogos que pudessem ser vistos e realizados com os colegas da própria sala, ou com os colegas de outras salas.

Sendo uma especialista em arte-educação e trabalhando com as crianças de 6 e 7 anos numa perspectiva de desenvolver em História, Geografia e Arte o eixo “Identidade” que é parte do currículo da escola municipal Flor de Maio, a professora Adélia produziu uma série de atividades na sala de aula com as crianças, sendo: (1) utilização da técnica de colagem. Neste trabalho aconteceu a confecção de desenhos que representariam os meninos e as meninas. As crianças desenharam o corpo do menino ou menina ao contornar em outra folha de papel a sombra de um desenho modelo trazido pela professora. Após a realização dessa atividade, as crianças deveriam recortar o desenho do corpo e colar em um envelope que serviria para guardar o material desenvolvido durante o semestre ou o ano. O desenho do rosto das crianças ficou a cargo da professora para quem esse momento deve ter propiciado relações de confiança e de afetividade entre ela e as crianças. (2) Após o recorte e a colagem, foi combinado com os discentes que cada um deles deveria auto-colorir com a cor mais aproximada de seu tom de pele, experimentando, para isso, todas as opções as cores do lápis de cor, mesclando cada uma delas. Para isso, a professora instruía as crianças a usarem os lápis de cor marrom e bege, cor-de-rosa, marrom, mas nunca o azul ou o vermelho. A partir disso, ela perguntava aos/as alunos/as “ninguém tem pele azul ou vede, não é gente”?. Nas duas etapas do trabalho, Adélia gastou cerca de 1 mês para concluí-lo. O relato que se segue é referente a uma manhã em que passei em três turmas.

No momento de colorir o desenho, logo que as crianças entenderam a dinâmica da tarefa, começaram a questionar quais eram as melhores cores para representar o seu tom de pele. Normalmente o tom rosa, o marrom e o bege, o marrom e o laranja eram utilizados. Muitas crianças faziam questão de que a cor do desenho fosse o mais fiel possível ao tom de sua pele, chegando até mesmo a comparar o desenho colorido com seu braço, por exemplo. Antes de iniciar o trabalho, a professora explicou aos/as alunos/as o que iam fazer, e perguntou a eles/elas, “como vamos colorir o nosso próprio desenho? Nós vamos usar o lápis que mais se aproxima da cor de nossa pele, então, pode ser o azul, pode ser o verde, pode ser o rosa, pode ser o marrom? Ah, professora, verde e azul, não pode, mas rosa e marrom pode! Então, quem aqui está mais perto da cor rosa? Ah! É Carolina, é o João

(nomes fictícios). Isso mesmo! E da cor marrom? É o Pedro, a Mariana”. E assim, as crianças se olhavam e olhavam umas para as outras. De modo geral aquela aula despertou em muitos a curiosidade e a surpresa, especialmente porque o desenho do rosto de cada um era semelhante a sua própria aparência, e a professora procurou acentuar detalhes como brincos nas meninas ou nos meninos, laços de fita, o uso de óculos ou bonés na cabeça. Percebemos com o tempo que as crianças pareciam temer colorir o rosto no desenho talvez por receio de que viessem borrar os traços. A professora intervinha nesses casos, procurando mostrar que não havia problema algum e que eles deveriam colorir todo o desenho, inclusive o rosto.

Passando ao segundo horário, naquela manhã, encaminhamo-nos para outra sala de aula. Como de praxe, cumprimentamos as crianças e Adélia me apresentou como uma amiga dela que iria assistir à aula. Nesta aula, participei auxiliando no trabalho, distribuí os papéis, respondi as dúvidas das crianças, sentei-me ao lado de algumas e ajudei a escolher os lápis de cor e a contornar os desenhos.

Geralmente, alguns alunos/as cobram muita atenção e, quem sabe sentem a responsabilidade da atividade e exigem que tudo esteja bem feito. Então, sem que ao menos esperássemos surgia um conflito. O menino se levantou abruptamente e caminhou em direção ao colega dizendo “*professora, vou dar nele umas porradas*”. “*O que foi?*”, indagou a professora. “*Ele ta me chamando de negro, e eu vou dar nele umas porradas!*”. Neste momento este fato exigiu da professora uma reflexão imediata. A primeira atitude foi acalmar os ânimos entre os meninos. Em seguida, valorizar o momento e buscar uma explicação para o fato. Também eu me questionava: como responder aquela reação brusca? O que teria acontecido naquele curto espaço de tempo em que dois meninos encontraram razões para entrar em litígio?

Adélia ensaiara uma explicação e perguntou para a turma, “você sabem por que ele ficou triste e ofendido?” A professora, então, parou a atividade, e desenhou no quadro um mapa mundi onde foram representados o Brasil e a África, falou sobre a escravidão, sobre a resistência do povo negro e daí explicou porque o colega ficou tão triste. Adélia lançou um olhar para mim como se solicitasse auxílio ou respaldo, mas eu, enquanto isso, observava as reações de L.G. Ele estava com os olhos fixos na professora, o rosto mais calmo, porém concentrado. Fiquei pensando que, talvez, atitudes como essa pudessem significar muito para as pessoas como ele, daí a importância da experiência escolar. Outras crianças,

principalmente as meninas, prestavam muita atenção no diálogo que ali se estabelecia, parece que algumas crianças (mais que outras, quem sabe) estavam cientes de que aquele assunto era importante. Foi quando, de repente, uma das meninas voltou-se para a professora e surpreendentemente disse, “*professora, que problema tem em ser negro? Lá em casa, todo mundo é... Eu sou, meu pai é, minha avó também... E não tem problema nenhum!*” E a fala de A. soou, para mim, como uma grande ruptura. Registrei esse momento com a intenção de congelá-lo.

Vejam os a riqueza presente nestes diálogos. Estávamos ali eu e a professora pensando sobre qual atitude seria melhor para valorizar aquele momento. Enquanto isso, outros significados perpassavam os diálogos. Desse modo, aquele momento levou-me a indagar: o que teria causado a reação das crianças? Quais fatores interferem na construção positiva ou negativa da imagem daquelas crianças? Quais outras relações além da questão “ser negro” perpassaram os diálogos ali estabelecidos? De que forma essas relações influenciam na constituição das identidades dos sujeitos envolvidos naquele contexto? Que sentimentos em relação à cultura do povo negro estavam ali representados? Por que os valores se diferenciavam naquele diálogo?

A lei n. 10.639/03⁵⁵ que institui nas escolas de ensino fundamental o ensino de história da África foi recebida por Adélia como uma nova informação a que se deveria dar importância. Afinal, a professora acredita na legitimidade desta reivindicação e demonstra a sua preocupação em incorporar este tema as suas aulas. Porém, como ocorre com a grande maioria de nós, fica a questão: como falar de algo que não aprendi? Que não tive oportunidade de discutir? Ou o que nos disseram a respeito da África, quando estudamos?

Esta parece ser uma questão abordada no contexto dos diálogos anteriormente descritos. Infelizmente, as imagens que nos chegam da África é de um continente assolado pela fome, pela pobreza, pelas doenças, pelas guerras. Ou de um continente repleto de animais exóticos, ferozes e selvagens. Ou ainda do exotismo do povo com seus ritos e batuques. Visões preconceituosas, embotadas por ignorar aquilo que não se vive, mas ainda assim temos uma representação do que acreditamos que seja.

A primeira questão que se coloca para o ensino de História e para os currículos é o

⁵⁵ Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. “Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Fonte: Oliva (2003).

fato de que nos esforçamos para ensinar a história da Grécia, a história de Roma e por que não a história da África? É preciso, pois, considerar que o ensino de qualquer disciplina passa pelos interesses de grupos em determinados contextos históricos. Chervel (1990), em um artigo clássico, defende a fertilidade dos estudos relacionados à história das disciplinas escolares. Para o autor,

A história das disciplinas escolares coloca os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola (1990, p. 219).

Com isso, é possível perceber que as disciplinas escolares possuem uma história diretamente relacionada às demandas e às exigências da sociedade, da temporalidade, do contexto cultural em que são difundidas as idéias e, conseqüentemente, se projeta um ideal de formação para as crianças e para os jovens nas escolas.

Assim, nos conteúdos do ensino de História, por exemplo, estão expressos os interesses de grupos que disputam a supremacia, inclusive pela forma como são identificadas e evidenciadas pelos “outros”, a cultura, as mentalidades e o cotidiano desses grupos hegemônicos. No caso da história do Brasil é preciso assinalar que essas questões encontravam-se, desde o Império e passando pela República, vinculadas à concepção de que era preciso forjar a identidade nacional a partir da idéia de inexistência de conflitos étnicos e do mito da democracia racial. Esta será, a meu ver, uma das implicações para a incorporação ou a exclusão de determinados conteúdos. A segunda implicação é proveniente do próprio movimento social, das mudanças sociais. Cabe assinalar que os movimentos sociais procuram romper com determinados padrões e com determinados conhecimentos geralmente aceitos. É verdade também que este fato se situa em um determinado campo de disputa e embates. Esta é a forma como vejo e interpreto atualmente a incorporação do conteúdo história da África nos currículos. Se existe um novo conteúdo a ser incorporado é porque existe também uma nova demanda para a sociedade, ou para determinados grupos que, no caso, estão diretamente ligados ao movimento negro unificado. Mas isto também não quer dizer que “agora que desejamos assim, cumpra-se”, ao contrário, estarão em jogo nesta luta as representações e as ideologias historicamente construídas do que representa ser ou estar “excluído” ou “incluído”.

Com todas as mudanças ocorridas nos últimos vinte anos no ensino de História até

chegarmos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN's), tanto os conflitos étnicos quanto o mito da democracia racial parecem permanecer insistentemente como algo que não merece destaque. A que se deve isso? Quais seriam os efeitos desse pensamento?

A forte influência do europocentrismo é, sem dúvida, um entrave para a incorporação legal e real da história da África, pois o que sabemos, o que produzimos e o que transmitimos é fruto do olhar e da historiografia européia sobre os africanos e é, logicamente, também por influência dessas visões e representações que teremos uma história recontada e reconstruída nos livros didáticos. Oliva, em um artigo denominado de “*A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*”, publicado pela revista “*Estudos Afro-asiáticos*” em 2003, argumenta que devido a essa “história ensinada e aprendida” as distorções, simplificações e as generalizações da história e das populações africanas ou afrodecendentes são comuns a vários locais e temporalidades diferentes. Geralmente, essas visões são fruto da (re) construção do real fundamentadas em uma relação na qual estão implicados o observador e o observado num jogo de dominação e de resistência, mas também de dificuldade para enfrentar, explicar e reconhecer a alteridade. De acordo com Oliva (2003), neste jogo, os olhares sobre o outro estariam “*impregnados do “estranhamento”, da dificuldade de emprestar significados e aceitar as diferenças. Ao mesmo tempo, tal relação é fundamental para a afirmação/reelaboração da própria identidade*”.

Esta relação analisada do ponto de vista europeu aponta para algumas características comuns desde a antigüidade. No artigo escrito por Oliva, vimos que as referências de historiadores e geógrafos da antigüidade, como Heródoto (século V a. C.) e Ptolomeu (século II), estão quase sempre relacionadas à inferioridade, ao menosprezo, à desvalorização dos bens culturais. De acordo com Oliva (2003), Heródoto, por exemplo, narra a história dos Etíopes mesclando estranhamento, admiração e desqualificação, ressaltando a relação entre a cor de pele do povo e o clima das regiões e identificando-os como povos bárbaros, sem civilização e “trogloditas”. O mesmo ocorre com a geografia de Ptolomeu. O pensamento de Ptolomeu serviu de base ao pensamento medieval e, a partir do imaginário europeu, a África e os africanos corresponderiam às piores regiões da terra, um “continente negro e monstruoso” onde habitavam os filhos de Cam, aquele que teria sido punido por flagrar o pai nu e embriagado, de acordo com os textos bíblicos. Durante o período das Grandes Navegações, mais uma vez borbulham o imaginário europeu em relação ao continente africano. Monstros, terras inóspitas, seres demoníacos se encontravam nas

representações dos viajantes, dos aventureiros e dos missionários.

Na realidade, o imaginário europeu em relação à África pouco mudou em termos da idéia de inferioridade. Quando da formação dos Estados Nacionais independentes politicamente na África, novamente a concepção de subordinação, a valorização da história, a partir de elementos da escrita desprestigiavam, desvalorizavam a história da África pela sua característica de oralidade. Esta “história” é geralmente reproduzida nos bancos escolares e nos livros didáticos.

“Saindo” da história da África e “entrando” na construção imaginária da identidade nacional brasileira o legado da África e dos africanos parece ter acarretado em duas implicações: primeiro um ideal de branqueamento da população e a outra de inexistência do conflito racial, isto é, o mito da democracia racial. Quanto ao processo de branqueamento no Brasil, Bento (2002) mostra que a questão é freqüentemente imputada ao negro que descontente com a sua condição teria procurado se identificar e miscigenar-se com o branco para se tornar também um branco. Entretanto, a autora defende que a questão do branqueamento é “um processo inventado e mantido pela elite brasileira e apontado por ela mesma como um problema do negro” (p.25). Além disso, no foco das discussões sobre as desigualdades raciais, os negros estão no centro das atenções e quanto aos brancos há somente o silêncio. Isto faz com que a discriminação racial seja explicada pela inferioridade dos negros, apoiado em um imaginário no qual o “negro” é feio, maléfico ou incompetente, ou numa outra linha de raciocínio se reconhecem as desigualdades como uma herança do período escravocrata. Para a autora (*ibidem*), o ideal de branqueamento nasce do medo do outro, mas também de uma “falsa projeção”, ou seja, projetar no outro os impulsos e as hostilidades que são na realidade do próprio branco, e de um “acordo tácito” que é ao falar sobre o racismo, o assunto surge sempre como um problema do negro. Além disso, ao longo da história o medo do outro justificou a caça às bruxas, não só as mulheres, mas também os mendigos, negros e negras: de modo geral, essas populações eram confinadas nos hospitais psiquiátricos ou ampliavam o número da população carcerária após a abolição da escravatura em 1888. Também no período de implantação da política de imigração européia empreendida no final do período imperial e parte da república “entraram” no Brasil cerca de 3,99 milhões de imigrantes europeus em trinta anos o equivalente ao número de africanos (4milhões) trazidos ao longo de três séculos. Estas questões fazem do racismo, do ideal de brancura, do mito da democracia racial um problema do outro, ou seja, um problema do negro. Esta forma de considerar estas questões revela o daltonismo cultural com o qual

importantes pesquisadores(as) vêm apresentando os seus estudos.

Ainda de acordo com Bento (2002, p. 39-40), as conseqüências desse processo é que fica *“comprometida a capacidade de identificação com o próximo, criando, desse modo, as bases de uma intolerância generalizada contra tudo o que possa representar a diferença”*.

As implicações trazidas pelo medo do outro, pela “falsa projeção” e pelo pacto de silêncio em relação às questões históricas imputadas ao povo negro pode acarretar, na assimilação para si, as projeções de inferioridade, desprestígio ou desonra que podem levar a um processo de subjetivação do sujeito. Isto é, a partir deste ponto de vista, à medida que assimilo o que demonstram sobre o que pensam de mim, repassam-se os estereótipos transmitidos historicamente de uma geração a outra e nisso há uma imposição que leva a determinar a posição de alguns sujeitos em relação aos outros de forma “natural” e “espontânea”, justificando as desigualdades.

Nesse sentido, L.G., embora ainda seja criança, apresenta-se sujeitado a uma condição que de forma inconsciente é revelada como negativa. Por outro lado, os diálogos entre o menino e a menina também nos demonstram as diferentes formas subjetivas de ser e de se sentir “negro” e “negra”. Provavelmente, a experiência da família da menina expressa nas suas referências ao pai, a mãe, a avó permitem-na constituir um processo de subjetivação no qual ela os vêem como “atores” desse processo, conforme assinala Touraine (1999). Quanto ao menino, é provável que esse espaço de constituição da subjetivação seja um espaço de sujeição às condições dadas do que propriamente de um espaço de atuação para transformá-las. Entretanto, não podemos tomar esses exemplos como processos individuais da capacidade ou incapacidade de mudar a situação ou o contexto em que se vive, porque essas questões estão perpassadas, na realidade, pela desigualdade social e econômica que, atualmente, apresenta uma nova e intrigante questão. O conceito de classe social parece ter se diluído, isto é, a idéia da existência de duas classes antagônicas com a qual possamos explicar processos de inclusão ou de exclusão podem estar atualmente obsoletos para explicar o abrangente e complexo processo de diversificação do mercado e do consumo. Tal processo torna a idéia de desigualdade múltipla e multifacetada, já que desigualdade pode corresponder ao não acesso de qualquer bem material, social ou cultural, (creio que não é à toa que se fala hoje, inclusive, de programas de “inclusão digital”) ou mesmo a sua total inacessibilidade. É interessante destacar no trabalho desenvolvido pela professora junto às crianças a possibilidade encontrada para tocar em um assunto delicado e complexo, ao mostrar que não seria “criando” uma imagem de sujeito com baixa auto-estima e,

conseqüentemente, um programa pedagógico de recuperação da auto-estima que estaríamos contribuindo para o avanço das discussões sobre a educação multicultural ou intercultural.



FIGURA 5: Técnica do recorte e da colagem.

Fonte: Trabalho desenvolvido pela Profª Adélia na Escola Municipal Flor de Maio

Portanto, todas essas questões apontam para a complexidade do tema. As ilustrações abaixo referem-se as duas etapas do trabalho desenvolvido pela professora juntamente com os discentes.

Quanto a L.G. no decorrer das aulas seguintes, continuava se negando a colorir o próprio desenho de preto. Sempre se corria de azul ou cor-de-rosa.

Até que, passamos para a terceira atividade do projeto, quando a professora iniciou o trabalho de auto-retrato, utilizando os espelhos com as crianças.



FIGURA 6: Desenhos de auto-retrato.

Fonte: Fonte: Trabalho desenvolvido pela Profª Adélia na Escola Municipal Flor de Maio

Nesta atividade, para a surpresa da professora, L. G se coloriu utilizando o lápis de cor preto. Novamente a reação dos colegas foi comentar com certo “estranhamento”: “*veja como ele se coloriu agora, ele é preto*”, ao que L. G retruca: “*eu sou mesmo e daí? Por acaso eu sou branco?*”

Pareceu-me importante destacar os aprendizados oriundos dessa experiência, tanto para mim, quanto para a professora e para as crianças, especialmente para L.G. Para Gómez (2001, p. 205), a cultura experiencial:

Apesar de constituída por esquemas de pensamento e ação fragmentários, carregados de lacunas, insuficiências, erros, contradições, mitos e preconceitos, é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam suas interpretações acerca da realidade, seus projetos de intervenção nela, seus hábitos essenciais e seus comportamentos cotidianos

Anteriormente, a não-aceitação de sua própria imagem por L.G e, posteriormente, a mudança de atitude podem estar relacionadas à participação da professora ao valorizar o fato, dar atenção à problematização que o menino apresentava, assim como a participação da menina no diálogo, sendo que nestas relações se entrelaçam o cognitivo, o afetivo e o comportamental, conforme assinala Pérez Gómez (2001). De acordo com o autor, existem diversas matrizes teóricas que visam compreender este intrigante processo de construção individual de significados a partir de apropriações singulares da representação simbólica coletiva. Dentre as matrizes teóricas, encontram-se posições construtivistas baseadas na teoria construtivista piagetiana, ou o construtivismo sociocultural baseado em Vygotsky, Bruner e outros. O que parece comum a essas matrizes é a análise dos processos de construção de significados pelos indivíduos.

Entre os diversos aspectos relativos ao processo de construção de significados, a formação do autoconceito e da auto-estima parece ser prezada pela escola. O autoconceito e a auto-estima constituem-se partes integrantes da cultura experiencial dos sujeitos. Assim, o autoconceito se refere às características ou atributos que utilizamos para descrever o conhecimento que temos de nós mesmos, e auto-estima é a valoração ou o julgamento que fazemos desse autoconceito, o valor atribuído ao que pensamos que somos, de acordo com Palácios e Hidalgo (1992) (*apud* GÓMEZ, 2001, p. 233). O autoconceito e a auto-estima referem-se àquela capacidade de mudança interna que os indivíduos devem acionar para

serem e se sentirem integrados ao grupo. Pérez Gómez (op. cit) identifica alguns autores que relacionam o autoconceito e a auto-estima com o “*controle*” ou “*lugares de controle*”. Nesse caso, o autoconceito e a auto-estima são definidos como o controle que o sujeito atribui aos seus atos e a sua vida, aos seus êxitos e aos seus fracassos. O lugar de controle externo tende a situar a responsabilidade nas causas externas: sorte, destino, etc. Já o lugar de controle interno tende a situar, nas decisões e escolhas, a responsabilidade do que acontece a cada indivíduo em particular.

Para Gómez (2001) os estereótipos sociais relacionados com as questões de gênero, raça, classe podem provocar o desenvolvimento do autoconceito e da valoração de si em virtude não de projetos e de preferências pessoais, mas de expectativas sociais que foram transmitidas em relação a cada grupo social e cultural. Para o autor,

a concatenação entre heterocenteito, autoconceito, auto-estima, expectativas individuais assumidas e êxito escolar, social ou profissional torna mais perigosos os estereótipos sociais que já atribuem determinadas funções, papéis e possibilidades a grupos sociais definidos, porque tais estereótipos sociais se interiorizam na própria consciência individual, assumindo e reproduzindo o ciclo de dependência” (p.234).

Nosso aluno, L.G., provavelmente “não fala sozinho” e carrega consigo um sentimento internalizado de pertencimento social que o leva à insatisfação pela inferioridade que lhe parece causar o fato de ser negro, como também de ser visto pelo outros como negro.

Além dos fatores já destacados, anteriormente, Adélia tinha me identificado quem é a menina que dissera para L.G que “*todos em sua casa eram negros e que não havia problema*”. De acordo com a professora, o pai da menina é também professor na rede municipal e Adélia me dizia que sempre encontra com o pai da A., em seminários, assembléias, e outros. A professora se referia, naquela ocasião, à exceção do “consenso” que existe entre os/as professores/as de que a Escola Plural não é boa, porque os/as próprios professores/as não matriculam os/as filhos/as nessa escola, ou seja, ela procurava me mostrar a exceção da regra. Aliás, nesta escola, estudam três alunos/as filhos/as de professoras, que vão junto com elas para a escola.

Assim, esse diálogo marcava, também, a fronteira entre sentir-se e ser visto como humilde e carente e sentir-se e ser visto como uma pessoa capaz de elevar a “auto-estima” e o “autoconceito”. A complexidade dos diálogos vividos por mim, a professora e as duas crianças podem ilustrar que as questões étnicas são perpassadas por outras, como classe,