

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Regina Helena da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
EM BUSCA DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO INTERMULTICULTURAL**

São Carlos
Agosto de 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Regina Helena da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
EM BUSCA DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO INTERMULTICULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Processos de Ensino e de Aprendizagem, sob a orientação da Professora Doutora Emília Freitas de Lima.

São Carlos
Agosto de 2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586fc

Silva, Regina Helena da.

Formação continuada de professores em serviço : em busca de um currículo em ação intermulticultural / Regina Helena da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
101 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Professores - formação. 2. Multiculturalismo. 3. Sensibilização. 4. Conscientização. I. Título.

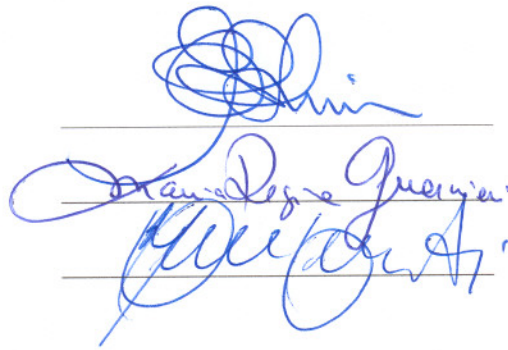
CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Emília Freitas de Lima

Profª Drª Maria Regina Guarnieri

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti



Three handwritten signatures in blue ink are positioned on the right side of the page, each resting on a horizontal line. The top signature is a complex, circular scribble. The middle signature is a cursive name that appears to be 'Maria Regina Guarnieri'. The bottom signature is another cursive name, likely 'Celso Luiz Aparecido Conti'.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mulheres de minha vida: mãe, irmãs, amigas, filhas, netas, companheira e professora orientadora.

Mulheres estas que me incentivaram, apoiaram, ensinaram, “agüentaram” e foram pacientes nos momentos que mais precisei. Mulheres fortes, sábias, sensíveis, belas, éticas... Simplesmente “mulheres”, mulheres que me constituem: ‘me miro em seus exemplos’.

À Emília Freitas de Lima, mulher mais do que especial que através do discernimento e da sabedoria orienta-nos quase que sem palavras, com pequenos gestos, ações e olhares. Estes dizem mais que mil palavras e são os nossos maiores exemplos de ensinamentos.

À minha mãe D.Helena, pessoa grandiosa, de inúmeros saberes, compreensível, sensível, respeitosa nas minhas escolhas, sempre esteve ao meu lado e ao lado de todos que dela precisaram e precisam – alma justa e boa.

Às minhas filhas, Taiane, Cecília e Ana Clara, três pessoas importantíssimas na minha passagem por esta ‘encarnação’ – “razões de minha vida”. Agradeço por muitas vezes terem sido mães ao invés de serem filhas e tiveram que me dividir com o meu trabalho e estudo, porém, me orgulho no proveito que fizeram dessas situações.

À minha companheira Renata, mulher frágil e delicada fisicamente, porém, uma fortaleza nas atitudes, determinada, decidida, justa e ética – valores que me fazem admirá-la. Organizou minha vida, mostrou e mostra todos os dias os caminhos a seguir, que segue comigo e a cada passo, sempre ao meu lado me faz sentir o que é o verdadeiro amor e a alegria de quem ama e é amada.

Dedico este trabalho, também, a um grande homem: meu pai Manoel. Homem simples, às vezes rude, porém justo. Apaixonado pelo saber inspirou-me a estudar, me ensinou a 'ser' muito mais do que 'ter'. Estando onde estiver, tenho certeza que se orgulha de sua filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha Diretora Maria Luiza, a nossa querida Malú, exemplo de gestora a ser seguida: ética, compreensível e sábia na arte de administrar. Graças a ela pude realizar este trabalho, agradeço pela sua compreensão, conselhos, exemplos e muitas vezes pelo silêncio que tanto nos fala.

Agradeço aos professores da escola em que coordeno pela colaboração que foi primordial para executar a pesquisa. Agradeço pela veracidade das narrativas, pela coragem da sinceridade, pelo carinho e pela compreensão dos momentos em que estive ausente.

Agradeço ao GEIMFoP (Grupo de Estudo sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores), que me acolheu, ensinou, compartilhou e ouviu. No grupo encontrei verdadeiras amigas dentro da diversidade e da diferença sendo possível vivenciar a temática com maior aprofundamento e reflexão. Em especial a Giseli (Gi), Eliana (Li), Thais, Adriana (Dri) e André, meninas e menino fabulosos que não desistiram de mim em nenhum momento.

Agradeço aos meus Professores e Professoras da Universidade Federal de São Carlos pelos ensinamentos e colaboração. Em especial a Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, Profa. Dra. Anete Abramowicz, Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, esses foram os meus maiores ídolos acadêmicos que jamais serão esquecidos e que aqui não cabe dizer o tudo que aprendi e os inúmeros valores que atribuo a esses verdadeiros mestres e doutores na arte de ensinar e de 'estar' nesta vida. Obrigada!

RESUMO

A pesquisa teve como enfoque investigar o trabalho de grupo: professores e professora coordenadora de uma escola de ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª série) da rede estadual de ensino e uma professora universitária, tendo em vista o trabalho formativo/colaborativo como ferramenta interpretativa para nortear ações de intervenção com o objetivo de sensibilizar/conscientizar professores para o trato de questões referentes à igualdade, diferença e desigualdade. O referencial teórico está embasado em teorias pós críticas que tem como fonte a teoria marxista, porém, tais teorias ultrapassam a conceito de classe, acrescentando outros conceitos como a cultura, a religião, gênero, raça/etnia entre outros. Os dados foram analisados por meio das seguintes categorias teóricas: alteridade, diferença e igualdade, expectativa e identidade. O processo de sensibilização acerca das questões procurou contribuir para mudanças nas práticas dos professores – tanto na metodologia, como na seleção de conteúdos na direção de um currículo em ação intermulticultural. A pesquisa comprovou que não basta que as transformações curriculares em relação ao intermulticulturalismo ocorram apenas no campo burocrático, no papel, e sim que aconteçam processos de sensibilização/conscientização na implantação de novos conteúdos voltados para esta questão. A sensibilização deve acontecer em todas as etapas de formação e este processo deve ser contínuo e permanente.

Palavras-chaves: inter/multiculturalismo, formação continuada de professores, sensibilização/conscientização.

ABSTRACT

The research had as a focus the investigation of the group work: the teachers and the coordinator teacher of a primary school cycle I (1st to 4th grade) of the state net of teaching and a university professor, having the formative/collaborative work as an interpretative tool to direct intervene actions with the aim to sensitize/raise awareness of the teachers to issues such as equality, differences and inequality. The theoretical references used are based on post critical theories, which have as their source the Marxist theory, but such theories surpass the class concept, by adding other concepts such as culture, religion, gender, race/ethnicity among others. The data was analyzed through the following theoretical categories: alterity, difference and equality, expectation and identity. The sensitivity process about the issues aimed to contribute with the teachers' practices – either in the methodology or with the content selection towards an inter/multicultural action. The research proved that is not enough for the school curriculum to change in relation to the inter/multiculturalism only happen in the bureaucratic field, in the paper, but also in the sensitivity/conscience awareness processes for the implementation of new contents aiming this issue. The sensitivity process should happen in all the stages if the formation and this process should be ongoing and permanent.

KEY WORDS: inter/multiculturalism, teachers' ongoing formation, sensitivity/consciousness

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
Formação continuada	11
Trabalho coletivo	13
Currículo em ação / Currículo oculto / Armadilhas ideológicas	15
Cultura / Inter/multiculturalidade / Iceberg das culturas	19
CAPÍTULO I: A PESQUISADORA	24
1.1 Eu caçador de mim	24
1.2 Nos bailes da vida	29
1.3 Brejo da cruz	32
1.4 Começar de novo e contar comigo	39
CAPÍTULO II: O DESAFIO	44
2.1 A escola	44
2.2 A pesquisadora e a escola pesquisada	45
2.3 Os caminhos da pesquisa	53
CAPÍTULO III:	57
Os encontros de formação: garimpando uma possibilidade	57
CAPÍTULO IV: UM SÓ LUGAR, DIFERENTES OLHARES...	78
4.1 Alteridade	78
- O conceito de alteridade nos encontros	80
4.2 Igualdade, diferença e desigualdade	83
- O conceito de igualdade, diferença e desigualdade nos encontros	84
4.3 Expectativas / Identidades	88
- O conceito de expectativas e identidade nos encontros	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
Temos a bússola e o leme	90
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

No atual contexto internacional, marcado por uma globalização excludente, a existência de políticas neoliberais e a emergência de uma doutrina de segurança global têm contribuído para reforçar fenômenos socioculturais de verdadeiro *apartheid*, que assumem diferentes formas e manifestações. No entanto, esta realidade não afeta igualmente todos os grupos sociais, culturais, nem a todas as pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os “perdedores”, os “descartáveis”, que veem a cada dia negado o seu “direito a terem direitos” (ARENDDT, apud CANDAU, 2004).

As consequências e as contribuições dessa realidade *multicultural* para o campo educacional é motivo de preocupação, mas, ao mesmo tempo, podem apontar caminhos para a construção de valores e práticas por meio das quais o aluno seja capaz de “(...) desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem.” (BANKS,1999, p.2, apud CANDAU, 2002, p.85).

Com relação ao papel da escola diante da realidade multicultural, Gadotti (1996) analisa que:

Embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração. Com a internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, o número de referenciais culturais à disposição do aluno é cada vez maior. (...) As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas também perderão um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O pluralismo, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro (GADOTTI,1996, p.16).

A dificuldade contemporânea em Educação vive entre toda uma gama de apelos desencontrados, provenientes de diferentes setores, para que se privilegiem as mais diversas orientações: desde uma educação que apoie o desenvolvimento economicista, até os alertas para que se enfatize uma educação que facilite a emancipação de minorias¹. A massificação do ensino, sem um preparo de infra-estrutura e principalmente pedagógico, recaiu sobre o professor que, despreparado, ainda não sabe como trabalhar as diferenças ou com a diversidade. Esta questão é percebida em Bourdieu e Passeron (1970) ao analisarem a responsabilidade crucial de que os professores se apercebam do arbitrário cultural a que constantemente recorrem (por vezes de forma não consciente) na imposição das normas que aplicam, na escolha de conteúdos que desenvolvem e nas formas de avaliação que utilizam.

Diante deste cenário, Dornelles (2004, p.56), alerta para o fato de que “demoramos milênios para chegar a incluir (quase) todas as crianças na escola e não podemos demorar muito para saber o que fazer com essa diversidade toda na sala de aula”.

Enquanto profissional da educação, exercendo a função de coordenadora em uma escola pública, convivo com as inúmeras inquietações e preocupações dos professores em trabalhar com a diversidade da turma, quando esta leva a desigualdade. Essa diversidade – étnico/racial, de classe social, de gênero, de ritmo de aprendizagem, etc., é vista pelos professores como dificultadora de seu trabalho, fazendo com que muitos deixem de acreditar nas possibilidades de transformação social por meio da educação. Porém, nesta pesquisa, defendemos a atitude de recusa da indiferença à diferença, e acreditamos que a diferença pode levar à desigualdade.

Assim, partindo do princípio de que toda ação pedagógica tem um sentido, esteja ele explícito ou implícito, como afirma Gimeno Sacristán (2002), desvendar os significados da diversidade ou da diferença é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira mais reflexiva. Porém, exigir dos professores tal postura e ação sem lhes proporcionar condições adequadas

¹ Minorias, não em quantidade, mas sim na falta de reconhecimento social e de participação econômica.

para isso, seria impróprio, porque a formação inicial e continuada tem negado a eles essa possibilidade.

Com minha experiência de vinte anos de prática educativa em várias modalidades: turmas de Educação Infantil, turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, turmas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e nove como Professora Coordenadora, procuro por respostas que no início de carreira, pensava que viriam com o tempo, com o saber fazer (saber ensinar), com aprendizagens de caráter técnico. Porém, com a experiência e o estudo das técnicas percebi que o saber técnico auxiliava, mas que existiam dimensões submersas das quais a formação inicial não tratou e que a formação continuada parecia ignorar.

Com este trabalho de pesquisa, a questão que envolve diversidade, diferença e desigualdade foi trazida para o debate na formação continuada de professores em serviço por meio de ações por mim desenvolvidas, como coordenadora pedagógica, em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), onde procuro apontar alguns caminhos que vem sendo trilhados no “chão desta escola” em busca de possibilidades para a construção de um currículo intermulticultural. Nesse processo, a contribuição de pessoas que vivem esse cotidiano escolar e que, embora não possuam o conhecimento científico sobre o tema abordado acumulam saberes, é elemento indispensável e primordial para uma pesquisa de cunho colaborativo / formativo como esta.

No desenvolvimento desta pesquisa, procuro superar o diagnóstico e as denúncias, para trabalhar com uma possibilidade concreta de formação continuada de professores, na busca da construção de um currículo em ação intermulticultural. A parte do trabalho com os docentes, relatada nesta dissertação, teve como objetivo sensibilizar professores e professoras para o trato de questões referentes à diversidade, diferença e desigualdade no âmbito de ações visando a mudanças de suas práticas na direção da construção de um currículo em ação intermulticultural.

A pesquisa sobre esse trabalho com os docentes procurou responder as seguintes questões:

a) *O que pensam e manifestam os professores sobre igualdade, diferença e desigualdade, em situação de trabalho coletivo?*

b) *Quais as condições para a transformação de um currículo em ação para que ele contemple aspectos intermulticulturais?*

O desenvolvimento da pesquisa, orientada por essas questões básicas, pautou-se em alguns conceitos-chave, que passaremos a indicar.

Formação continuada:

Uma perspectiva de formação continuada de professores, de acordo com Candau (1996), tem tomado corpo nas últimas décadas, contrariando a formação clássica que defendia que as universidades constituíssem o lócus da formação, onde seriam produzidos os conhecimentos. Aos professores caberia a responsabilidade pela sua aplicação, socialização e transposição didática. A formação continuada:

(...) deixa de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade docente. (MIZUKAMI, et al, 2002, p.28).

A concepção de formação clássica enfatizava a “reciclagem” de professores com o objetivo único de atualizar a formação recebida no processo de formação inicial. Este modelo foi muito usado pelas secretarias de ensino e, embora rechaçado, principalmente pelos professores, ainda encontramos fortes vestígios dele nos cursos de formação continuada a que somos submetidos. Esse modelo de formação oferecia (oferece) cursos que não levam em consideração aspectos importantes que, segundo Candau (2009), precisam ser considerados: a) a escola como lócus da formação continuada; b) a valorização do saber docente; c) o ciclo profissional dos professores.

Destes três aspectos tomamos a *escola como lócus da formação continuada* como uma característica fundamental para este trabalho, pois, nesse espaço cotidiano o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 2009, p.72). Mas, não necessariamente o fato do/a professor/a estar inserido/a na escola garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo; é muito importante que esta prática seja reflexiva e que de acordo

com Candau (2009), esta identifique as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, coletivamente, pois,

A prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores/ras ou por um corpo docente de uma determinada instituição escolar constitui um elemento particularmente importante. (CANDAU, 2009, p. 72)

Desta forma, ter a escola como *lócus* da formação continuada implica, de acordo com a autora, trabalhar com o corpo docente favorecendo

processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados de encontro, de criar sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos/as professores/ras e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.” (p.72-73).

Nesse sentido, o trabalho que esta pesquisadora realiza na escola pesquisada enquanto Professora Coordenadora preocupa-se exatamente com todos os aspectos trazidos nessa concepção de formação continuada no *lócus* da escola. Entretanto, faz-se necessária a conscientização de que ter a escola como *lócus* da formação continuada de professores não pode ser uma ação reducionista de caráter intra-escolar ou centrada em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional. De acordo com Candau (1996), é necessário articular no processo de formação continuada as dimensões macrossociais e político-ideológicas, ou seja, situar o caráter da formação continuada em contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos.

Em suma, o presente trabalho busca considerar aspectos relacionados à diferença, igualdade e desigualdade² nas diferentes práticas sociais que ocorrem no ambiente escolar sinalizando que a “formação continuada precisa trazer e trazem para o debate, também, aqueles outros elementos que fazem parte do dia-a-dia da escola e seus ritos, símbolos e as questões relativas à diversidade cultural, étnica, e as questões de gênero.” (CANDAU, 1996, p.151-152).

² Os termos igualdade, diferença e desigualdade estão definidos no capítulo IV.

Trabalho coletivo:

Tal como já foi anunciado, este trabalho assume o trabalho coletivo como fundamental na formação continuada de professores no local de trabalho e acredita na importância do grupo, como ferramenta tanto formativa quanto investigativa.

Essa idéia corresponde a entender que

Os professores são uma importante fonte de informação sobre o ensino. Eles certamente têm alguma coisa a dizer sobre o ensino e podem ser reflexivos sobre suas práticas. Entretanto, o processo de aprendizagem a partir dos professores não é instantâneo. (LADSON-BILLINGS e HENRY, 2002, p.58)

Isso implica a dizer que a dimensão do trabalho coletivo é elemento primordial para alcançar mudanças significativas na escola, porém trata-se de um processo e, como tal, constante e contínuo. O trabalho isolado é ineficiente e difícil de ser desenvolvido. A coletividade não é uma ação espontânea, ela nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos que visam trabalhar em cooperação, integralmente, considerando as possibilidades e necessidades do grupo de professores. (PLACCO e SILVA, 2004, p.27)

A aposta da formação continuada tendo como *lócus* a própria escola, a valorização do saber docente e o ciclo profissional dos professores, como sugere Candau (2009), pode ser acrescida com a positividade do trabalho coletivo.

O trabalho coletivo não pode ser resumido à elaboração de planos de ensino e à confecção de atividade entre as/os professoras/es, mas exige do grupo algo mais, que se “caracteriza no desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis” de acordo com Mizukami *et al.* (2002). Partindo dessa concepção a formação continuada, tendo a escola como *lócus*, deve adquirir formas intencionais, como orientam Placco e Silva (2004) visando às necessidades e às possibilidades do grupo.

Em projeto realizado por uma equipe de pesquisadoras (MIZUKAMI, *et al.*, 2002) sobre aprendizagem e desenvolvimento da docência tendo como metodologia a construção colaborativa entre pesquisadoras e professoras e a escola como *lócus* de investigação e formação são apontados nos resultados importantes caminhos para se pensar uma pesquisa de cunho colaborativo-

formativo. Alguns desses apontamentos vêm ao encontro da metodologia usada no presente trabalho, como, por exemplo:

- a *participação dos professores ser considerada como ato de adesão, não compulsório: as aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas;*

- a *consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional;*

- a *criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional;*

- a *negociação: de processos, de conteúdos e de dinâmicas. (MIZUKAMI et al, 2002, p.148)*

Tais considerações, extraídas deste trabalho de pesquisa colaborativo-formativa desenvolvido numa escola pública durante o período de seis anos apontam a importância do trabalho coletivo, do grupo enquanto possibilidade de ser uma *ferramenta interpretativa*. Desta forma, nos apropriamos das considerações valiosas desse trabalho para sustentar, também, teórica e metodologicamente esse trabalho de pesquisa.

Wasser & Bresler (apud Mizukami et al, 2002) dizem ser ainda embrionário, na pesquisa qualitativa educacional, o uso do grupo como corpo significativo para o processo de interpretação e construção conjunta de conhecimentos e concebem a interpretação como um ato colaborativo (p.142). Para as autoras, “o grupo é um instrumento metodológico crítico” (p.143) e “consideram que as questões ligadas à interpretação não podem ser separadas de valores” (p.143).

O grupo como ferramenta interpretativa

tem forma (cor, tom, valor, estilo) e possui múltiplas vozes que funcionam como lentes. Enfrenta a todo o momento, um processo contínuo de colocar à prova e de esclarecer quão importante, mas quão complexa, é a questão das crenças e suposições que permeiam o processo interpretativo” (p.143).

Para tanto, as autoras trazem o conceito de confiança para o trabalho em grupo, sendo este visto na “instância moral e política”. A confiança

é uma necessidade nos projetos colaborativos, (...) os membros depositam plena confiança em seus pares, de forma a partilharem confidências e a falarem aberta e criticamente. Essa forma de confiança vai além da mera escuta e da tolerância e inclui o sentido de que quem fala será levado a sério e suas idéias serão escutadas com interesse, servindo de base para reformulações. Inclui também a confiança – alimentada pela inquirição dialógica – que os membros devem ter em relação ao grupo, de forma a tolerar ambigüidade, momentos continuados de desentendimentos, não partilha dos mesmos pontos de vista e discussão continuada, mesmo quando for desconfortável se colocar no lugar dos outros. (MIZUKAMI et al, 2002, p.145).

Currículo em ação / Currículo oculto / Armadilhas ideológicas:

Gimeno Sacristán (2000) analisa o currículo como sendo modelado dentro de um sistema escolar concreto e Walker (1973) afirma que:

Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como os livros-textos, os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor, etc. (WALKER, apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.247)

Se o currículo é tudo isso que Walker nos diz e se este é modelado dentro de um sistema escolar, cabe reconhecer que este se configura dentro de um mundo de interações culturais, sociais e econômicas. Portanto, também é necessário ressaltar que este não é antológico – dado como único – e sim histórico, possível de ser analisado sob diferentes momentos e em diferentes teorias. (SILVA, 2004, p.14).

Podemos dizer que o currículo, sob a perspectiva pós - estruturalista, é também uma questão de poder. Ou seja, qualquer teoria do currículo traz a questão central de *saber qual conhecimento deve ser ensinado* e essa “seleção” traz como conseqüência o que os/as alunos/as irão se tornar, enfim, o resultado seria formar um tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. (SILVA, 2004, p.14-15)

Na escola pesquisada, podemos dizer que há um distanciamento entre o proclamado e o executado.

O proclamado – o que é determinado pela secretaria estadual de educação que sofre resistências por fatores diversos, que vão desde a resistência dos professores, até imbricações na transposição didática realizadas através de guias curriculares e de capacitações que tem nos PCCOPs (Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas) e nos PCs (Professores Coordenadores) das unidades escolares, seus multiplicadores, dentre outros.

Tomemos como análise a resistência dos professores ao considerar suas falas, como esta, colhida em um determinado HTPC:

Não é que tudo isso não presta, é bom saber, até acho tudo muito bonito, mas 'quem está lá em cima' nunca deu aula, não faz nem idéia do que seja... e tem mais, vou parar tudo que estou fazendo para cada vez que vier algo novo eu aplicar? Não é isso que estou precisando fazer agora.

Esse depoimento demonstra a estreita relação entre o currículo em ação, com o que Candau (2009) apontou como aspectos fundamentais para a formação continuada: ter a escola como lócus para esta formação; valorizar o saber docente; respeitar o ciclo profissional dos professores. Desta forma, podemos e devemos observar que um bom caminho para a transformação curricular é usar da formação continuada levando em conta os aspectos trazidos por Candau.

No entanto, observamos que o currículo desenvolvido pelos professores ainda está pautado numa concepção clássica / tradicional e até mesmo arcaica que especifica objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados possíveis de serem precisamente mensurados. Porém, compactuamos das idéias de Silva (2004, p.15), de que:

(...) quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento esquecendo-nos de que o conhecimento que constrói o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

No currículo em ação – aquele que é efetivamente executado – percebemos ainda mais a dicotomia, pois, resistindo aos “modismos”, muitos

professores agarram-se a antigos livros-textos (desatualizados), a cadernos (verdadeiros receituários) amarelados com o tempo e com estes executam sempre os mesmos conteúdos que levam ao desinteresse dos/as alunos/as e, em consequência, acabam rebelando-se, por meio de atos de indisciplina.

O currículo não pode e nem deve ser despejado na cabeça dos/as educadores/as. Propostas curriculares que norteiem a atuação docente são importantes, mas precisam ser estudadas, compreendidas e criticadas pelos professores. Os conteúdos nelas previstos precisam ser selecionados e tratados de acordo com a realidade / necessidade dos alunos e de seus contextos. Isto só é possível com uma formação continuada de professores atenta aos aspectos mencionados anteriormente, tendo a escola como *locus* de formação continuada - reiteramos.

Na ausência de reflexão no desenvolvimento do currículo em ação, nós educadores caímos em *armadilhas ideológicas* que ficam resguardadas nas ações do currículo oculto. Segundo Silva (2004, p.78-79), os conteúdos ensinados pelo currículo oculto são

funcionalmente necessários para o bom funcionamento da sociedade(...) moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade (...). O currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (...) Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como uma determinada raça ou etnia.

A “armadilha ideológica” ocorre no âmbito do currículo oculto. “É uma espécie de miopia da qual carecemos nos acautelar. É ela que nos faz perpetuar, sem que nos apercebamos muito, *preconceitos* e *discriminações* que têm graves conseqüências sobre a formação de pessoas.” (CORTELLA, 2001, p.147). As armadilhas ideológicas decorrem das ideologias implícitas no ato de ensinar decorrentes da nossa própria formação pessoal, da nossa visão de mundo, escondidas na nebulosidade do currículo oculto. (...) Do mesmo autor, trago um exemplo claro de uma armadilha ideológica:

Uma professora pede às crianças que façam, para a próxima aula, uma atividade de Estudos Sociais bem importante (e que consta do livro didático): Pergunte ao seu pai como era a cidade quando ele nasceu. Simples e boa questão para levantar a idéia de memória e das mudanças; problemas: estamos em uma área urbanizante na qual há um número acentuado de crianças que vivem com apenas um dos pais (por morte, separação ou abandono).

Nas periferias sociais das metrópoles há uma alta incidência de mulheres que vivem apenas com os filhos (muitas vezes de pais diferentes). A criança chega em casa, fica pensando como cumprir aquela tarefa dada na escola; sente-se culpada ou angustiada. No dia seguinte, ou não vai a escola, ou, se vai, senta-se quietinha torcendo para a professora não chamá-la para ler a resposta). A mestra (com nossa misteriosa capacidade de identificar “relapsos”) aponta diretamente para aquela menina e diz: Você! A criança responde baixinho: Eu não fiz. Reage a professora: O que? Fale mais alto! Está com vergonha? A menina repete: Eu não fiz. A professora, então, vaticina: Ah, é? Vagabunda, já falei para fazer as tarefas, você não vai ser ninguém na vida assim. Sabe o que vai acontecer se você continuar desse jeito: quando crescer, vai ser faxineira ou empregada domestica (que é exatamente o que a mãe dessa criança é). (CORTELLA, 2001, p.145-146)

Com este exemplo evidencia-se uma armadilha que tem a ver com a discriminação, provavelmente presente no inconsciente da professora. Neste sentido, o presente trabalho discute, também, esta questão: o que está submerso, no inconsciente das pessoas³ (dos professores) dando pistas de possibilidades para a transformação social, ética e de humanização no sentido em que Paulo Freire nos fala. Freire exemplifica-nos assumindo um humanismo vivo e real que só pode efetivar-se na relação histórica e cultural entre os seres humanos. Essa relação está marcada pela desigualdade social que rouba a vida e o existir de muitos seres humanos.

É preciso estar consciente no exercício da profissão docente de tudo que possa desumanizar oprimir, dominar, explorar etc. Lutar contra a falsa consciência que nada mais é do que a ideologia dada como uma visão de mundo distorcida que acaba por naturalizar o que não é natural.

Portanto, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996, p.125). O autor assim se expressa a respeito da ideologia:

³ Tais considerações serão exploradas mais detidamente em outro momento deste capítulo, quando tratarmos do “iceberg das culturas”.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que o pensamos, da ideologia. É o que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'. (FREIRE, 1994, p.141-142)

Ainda usufruindo os “saberes necessários à prática educativa” do grande educador Paulo Freire concluímos nossa exposição reafirmando que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e essa reflexão é nada mais, do que “o pensar” certo que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (p.38). Ensina-nos Freire (1996) que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.39).

Cultura / inter/multiculturalidade / iceberg das culturas:

Cultura é um dos conceitos mais difíceis encontrados por mim neste trabalho de pesquisa, pela sua complexidade e por seus diferentes sentidos. Porém, das leituras que realizei, a que mais clareou minhas dúvidas fornecendo elementos interessantes e uma base para o direcionamento deste trabalho foi o texto de WHITAKER (2003), onde a autora aponta as diferenças e semelhanças dos conceitos de cultura e ideologia e como ela entende a cultura como uma possibilidade de transformação:

A cultura não é um processo estático, nem alguma coisa que paira acima dos povos. A cultura é produto da ação dos homens. Os homens a produzem e são produzidos por ela. E o que é mais fantástico na cultura (...), é que ela surge antes da humanização.

(...) quando Paulo Freire diz que o ser humano é um animal inconcluso, ele está correto, porque a cultura está em transformação e o homem está aberto a outras possibilidades de aprendizado e essas são muitas.

O homem pode tornar-se mais humano ou desumanizar-se. A cultura aperfeiçoada via educação, movimentos sociais, ação política, etc. pode levar os sujeitos a um grau de humanização adequado. (WHITAKER, 2003,p.18)

Em relação à educação, os conceitos de cultura e de diversidade cultural, enfrentam problemas de ordem relacional, ou seja, de um lado está a educação, e de outro, a fonte que nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências. As instituições oficiais concebem cultura em termos patrimonialistas, acreditando que a idéia de cultura é a idéia de monopólio oficial de idéias já prontas, preestabelecidas. (SODRÉ, apud TRINDADE e SANTOS, 2002, p.18).

Assim, o sistema educacional brasileiro que está embasado e cristalizado em valores que a Europa produziu e que tem um cabedal de saber (as ciências, as letras, as artes) que vieram de lá para cá, contribui com aquilo a que assistimos no desenvolvimento curricular e nas propostas pedagógicas: uma desvalorização da cultura local e da cultura do aluno.

Não estou alegando que os conhecimentos produzidos pela humanidade devam ser rechaçados em favor de um reducionismo fundamentalista, mas “estes saberes só ganham sentido democrático, se recriarmos este saber, ou seja, como é que esse saber se articula com um projeto de enraizamento do lugar onde nossos/as alunos/as se encontram, de como eles/elas são, e de como eles/elas deveriam ser” (SODRÉ, apud TRINDADE e SANTOS, 2002, p.21).

Retomando a questão do reducionismo cultural, que pode levar ao fundamentalismo, devemos reconhecer que de acordo com os apontamentos feitos por Candau (2004), “a sociedade é multicultural e o multiculturalismo é um dado de realidade. Existem várias maneiras de lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade que propõe a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais, não quer fechar as diferenças – cada uma no seu universo específico – quer sim que os diferentes universos particulares estejam abertos a interação com os outros.”

Aqui, cabe ressaltar a aposta feita por Candau e endossada por nós: a de que esta perspectiva penetre as diferentes dimensões da dinâmica escolar.

Porém, não podemos ser ingênuos. Temos de estar conscientes de que trabalhar com questões tão conflituosas, conceitos polissêmicos na formação continuada exige que o coletivo não receba apenas *informação* e sim *formação*. Isso por que

(...) informar, às vezes, é simplesmente um novo meio de controlar, de gerenciar pessoas. Enquanto um processo educativo é um processo de mobilização e de dinamização da informação, com vistas a um bem que pode ser coletivo ou individual. A educação difere da informação pela radicalidade ética. Ética significa, nesse caso, abrir o horizonte de realização humana. (SODRÉ, apud TRINDADE e SANTOS, 2002, p.31-32)

Esta radicalidade de formação pode exigir das pessoas a mobilização de valores que nem sempre estão no plano consciente, mas estão submersos.

O conceito de “iceberg da natureza da cultura” é trazido por Candau (2003) em um trabalho de e para a formação inicial e continuada de professores/as através de oficinas com textos de aprofundamento e alguns documentos, internacionais e nacionais, focalizando a temática “Multiculturalismo e Educação”. Este conceito analisa a questão cultural do indivíduo sob a forma de um *iceberg* apontando o que este traz submerso (primordialmente no campo do inconsciente) e aquilo que está visível, aparente (primordialmente no campo do consciente). Assim, no plano consciente estariam arte, literatura, teatro, música clássica, música popular, bailes regionais, jogos, cozinha, vestuário, entre outros. Submersos (inconscientes) estariam, por exemplo: modo de entender a modéstia, idéias sobre educação dos filhos, conceitos de beleza, regra para as relações pai/mãe – filho/a – avô/avó, relação com animais, modelo de relações superiores/subordinados, conceito de pecado, prática de relações amorosas, conceito de justiça, motivação para o trabalho, papéis em relação a status, idade, sexo, profissão, parentesco etc.

Diante deste conceito, valioso no meu entendimento pode-se reiterar que existem muito mais coisas submersas do que aparentes. O que está fora do consciente pode ser chamado de “cultura profunda” e para a trazermos à tona, tornando consciente o que está inconsciente, é necessário um trabalho de formação voltado para a conscientização no sentido político.

Freire (1980, p.15) entende por conscientização mais do que saber o que se passa ao seu redor; “é acima de tudo um processo histórico e, neste sentido, ao responder aos desafios apresentados por seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação (...) É a luta

para se descobrir a si próprio, interrogando-se e buscando respostas aos seus desejos e observações”.

Conscientizar-se, para nós, vem no sentido de sensibilizar-se, pois, “é o homem se descobrindo” (Freire,1980). Portanto, no ato de se sensibilizar, o homem se descobre, coloca-se no lugar do outro, sente e olha por diversos ângulos, ultrapassa o senso comum, humaniza-se, emancipa-se, transforma-se e transforma a sua realidade.

Porém, o que está submerso e o que está aparente faz da pessoa um ser único; todo esse conjunto de valores culturais que ela carrega, consciente ou inconscientemente, a constitui enquanto profissional e enquanto pessoa. Por esta razão é que estamos apostando – não só nos dados dessa pesquisa, mas em todo o trabalho de formação inicial e continuada, na *sensibilização* enquanto ato que perpassa continuamente o processo de formação docente.

A partir dos conceitos-chave aqui considerados e buscando atender às questões norteadoras da pesquisa, organizamos o trabalho da forma a seguir explicitada.

O primeiro capítulo apresenta uma narrativa autobiográfica da pesquisadora, procurando demonstrar a estreita relação existente entre suas vivências, tanto pessoais como profissionais, e seu interesse pela temática da pesquisa. Nos subtítulos são usadas metáforas inspiradas em canções brasileiras.

O segundo capítulo versa sobre o desafio de elaboração da pesquisa. Começa por apresentar a escola pesquisada, em seguida descreve as relações entre a pesquisadora e a referida escola e, finalmente, explica como se organizou e se desenvolveu a pesquisa.

No terceiro capítulo são descritos os dados que foram registrados por uma aluna bolsista do curso de Pedagogia (UFSCar), durante os encontros realizados quinzenalmente na escola – em reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) – e de onde veio à inspiração desse processo de formação em serviço dentro da temática abordada.

O quarto capítulo traz a análise dos dados que foram apresentados no capítulo anterior. Estes foram analisados por meio das seguintes categorias teóricas: alteridade; igualdade, diferença e desigualdade; expectativa e

identidade. Cada categoria é definida e comparada com os dados oriundos dos encontros relatados. Depois, faço as considerações finais.

CAPÍTULO I

A PESQUISADORA

Este capítulo da dissertação apresenta quem a produziu e o contexto vivido no qual foi despertado o interesse pelo tema. Esse trabalho de pesquisa é fruto de uma vida pessoal e profissional marcada pela diferença. A seguir apresentamos o relato autobiográfico da pesquisadora, que representa a justificativa mais forte da opção pelo tema deste trabalho.

1.1. *Eu caçador de mim...*

*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim*

*Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

Minha história pessoal é uma história como tantas outras. Sou a quarta filha de cinco irmãos: a terceira menina depois de um irmão e duas irmãs, ou seja, sou a penúltima filha antes de um menino caçulinha. Meu pai imaginou que eu seria seu último filho – imaginou, porque ele, aos cinquenta anos e minha mãe aos quarenta, tiveram o meu irmão (seu último filho). Foi um susto – uma gravidez não esperada. Até então eu seria a(o) esperada (o) para ser a(o) caçula.

Durante sete anos eu ocupei e estive no reinado, sendo o filho caçula de meu pai. Meus primeiros anos de vida, no tempo em que minha personalidade e identidade começaram a se construir⁴, estas se fizeram dubiamente: a minha

⁴ Segundo Grubts (2008), no referencial psicológico, a noção de identidade associa-se fundamentalmente, a um sentimento de continuidade, de individualidade, que cada ser humano possui sentimento que permite distingui-lo de qualquer outra pessoa. É um conceito que

mãe me vestia como menina, eu brincava de boneca e de casinha, junto a minhas irmãs. Porém, meu pai me tratava como um menino: pescávamos, viajávamos, me levava para trabalhar com ele (torneiro mecânico aposentado fazia “bicos” como encanador de água) ensinou-me muitas coisas desse trabalho, da vida... São coisas que geralmente os pais ensinam aos seus filhos meninos. Meu pai me dava a atenção que minha mãe não dava. Eu sentia o quanto ele me amava. A vida era boa e segura ao lado dele: homem simples, porém inteligente, vivido, cultivava o gosto pela leitura, pela escrita (tinha uma grafia de dar inveja), incentivava os filhos para o estudo.

Em plena ditadura militar – final da década de setenta – era comum meu pai se encontrar com outros operários no sindicato dos metalúrgicos da cidade, onde eu o acompanhava. Lá, as reuniões possuíam um ar de mistério e de conspiração. Percebia que havia segredos – segredo era coisa de gente grande, e essas pessoas grandes eram ‘homens’. Então, aprendi que *política é coisa de homem*. Enfim, estar com ele no sindicato era excitante porque não havia mulheres e eles falavam de política (mesmo eu não sabendo o que era política).

Quando “ele” veio – o meu irmão mais novo - não me importei muito. Nasceu menino e colocaram nele o nome que me pertencia antes de eu nascer. Era apenas um boneco para as minhas brincadeiras de casinha. No entanto, “ele” foi tomando o lugar que era meu. Eu, aos poucos, fui deixando de acompanhar meu pai nas pescarias, nos “bicos”, nas viagens. Agora era “ele”. Meu pai o exibia como espécie de um troféu. Troféu conquistado após sua aposentadoria – pois, dizem que quando um homem se aposenta, se aposenta de tudo, inclusive da procriação, então, “ele” era o feito máximo de meu pai: um filho varão após a aposentadoria.

Entre nove e dez anos perdi o meu referencial. Meu pai já não via tanta graça em mim, perdi o seu colo, as histórias foram ficando para trás, as cantigas e as danças nordestinas que embalaram meu sono e sonhos

pressupõe a noção de algo personalizado que se constitui gradativamente, ao longo do tempo, em um processo extremamente dinâmico, a partir de experiências, sentimentos e vivências próprias, em uma contínua interação do ser humano – na sua identidade psicológica, somática, genética e social – consigo mesmo, com as pessoas, com o meio e com a cultura que o circundam. Há divergências quanto ao momento em que começa o processo de formação da identidade, já que não há unanimidade quanto a ocasião em que se inicia o desenvolvimento do ego e do *self*. Embora a identidade vá se constituindo, fundamentalmente, no período da infância, a mesma só se completa na adolescência ou bem além dela.

sumiram. Agora todos me diziam: “*você é mocinha e mocinha usa isto e aquilo... já não pode brincar com meninos na rua... jogar futebol? – isso não é coisa de menina*” Afinal quem eu era? Deixaram-me ser menino e menina, até então, e isso era muito bom. Podia ser menino: andar de bicicleta livremente, jogar futebol e inúmeros outros jogos e brincadeiras, brigar e brincar na rua, vestir shorts e camisetas, ficar o dia todo descalça, ter o cabelo penteado e despenteado ao vento, sujar a pele e as roupas, ralar joelhos e simultaneamente ser menina: cuidar de bonecas, montar casinhas, fazer comidinhas, lavar e costurar roupinhas entre outras. Isso sim era ser *livre*, era poder escolher.

Daquele momento em diante, eu já não podia mais. Eu estava crescendo, meu pai tinha outra companhia, minha mãe cobrava a minha. Era chegada a hora de eu ser só “mocinha”. Não é que eu me sentisse menino, mas ser homem era muito mais divertido, a liberdade era maior. Quando ficava horas fantasiando eu sempre era o mocinho das minhas histórias, pois, ser o masculino era mostrado como superior, mais importante, ousado, forte: sempre melhor. O papel feminino, visto e vivenciado por mim, era exatamente o contrário: submisso, fraco, sem importância, menos, delicadinho, frágil, enfim, sem graça.

Quando eu menos esperava, chegou a adolescência e essa, sem dúvida nenhuma, foi a pior parte da minha vida. Foi um período de extrema solidão e de muita luta à procura de mim mesma. Me “caçava” por toda parte. Queria ser “igual” a todas as meninas, mas quando me violentava – tentando me fazer igual – me sentia ainda mais “diferente”. Não tinha o mesmo gosto delas, enquanto curtiam os “embalos de sábado à noite” ao som das músicas de discotecas (o que “bombava”⁵ no momento – década de oitenta), eu me isolava curtindo MPB. Detestava aquele modismo que tornava todos iguais e comuns. Ouvia, na época, uma rádio que quase ninguém ouvia – pelo menos os adolescentes não ouviam – nesta rádio eu descobri a *Bossa Nova*, conheci Chico Buarque, Maria Betânia, Gal Costa, Caetano Veloso, Toquinho & Vinícius, Gilberto Gil, João Gilberto, Tom Jobim, entre outros, e aprendi sobre o que era o movimento Tropicália; Ditadura (palavra que não se devia

⁵ Bombava: bombar, palavra de gíria que significa fazer muito sucesso / estar na moda.

pronunciar), anistia (escrita em muitos muros). A fome pela informação era grande, tudo eu queria saber e aprendia pesquisando, ouvindo e lendo. Era uma maneira que eu tinha para escapar do senso comum que envolvia outros e outras adolescentes, escapar da “zoeira”⁶ (Será que é homem ou será que é mulher? Você não usa saia? Você não sabe dançar? Você não vai namorar?). Recolhia-me nos cantos e lia muito, ouvia música ‘da boa’. Li Érico Veríssimo (todos os livros da obra O Tempo e o Vento), descobri lugares e culturas, apaixonei-me pelo Rio Grande do Sul. Conheci Ana Terra e Bibiana descobri que mulheres também têm histórias, são heroínas, mesmo sendo mulheres. Mas, porque será que não se fala delas nos livros de escola? Na TV? Em casa? Por que as histórias de mulheres, de índios, de negros, de pessoas simples e pobres não têm valor? Pensava eu.

Mesmo não querendo aceitar, eu já era uma mulher adulta, adolescente de corpo, mas madura enquanto mulher, confusa, diferente e triste. Havia momentos em que o melhor era não ser igual – fazer e pensar diferente me fazia um enorme bem – não era igual a todo mundo e isso me fazia única e especial, porém zombavam de mim, dizendo piadinhas de mau gosto sobre minhas roupas e aparência. Eu tinha vontade de “jogar a toalha”⁷, ceder, vestir a roupa que todas usavam, sair para namorar como todas faziam pra não ouvir aquilo que causava tanto sofrimento: *será que é homem ou será que é mulher?*

No final do primeiro ano do ensino médio – tentando ser igual a todas – tive que fazer uma opção: a partir do segundo ano teria que definir como seriam os meus estudos dali em diante: ir para área das biológicas, exatas ou profissionalizantes (para as meninas o magistério). Decidi sozinha, conversava muito pouco em casa e não havia muito interesse para comigo naquele momento (minhas irmãs ocupavam a cena com as rebeldias comuns da juventude) eu era a quietinha – não dava quase trabalho algum – mal sabiam meus pais que eu era uma bomba prestes a explodir. Além de não ocupar a cena dentro de casa, eu permanecia estudando por opção, na verdade eu era menina – ninguém falava nada – mas eu sabia o que todos naquela casa pensavam: “de meninas não se espera muito, estas devem ser criadas para casar, ter filhos, para saberem administrar uma casa...” Enfim, não se espera

⁶ Zoeira: caçoar / zombar.

⁷ Jogar a toalha significa desistir.

muita coisa, não esperavam que eu fosse estudar e seguir uma carreira. Portanto, ninguém nem sabia que eu tinha que optar para seguir estudando.

Mesmo assim eu sonhei em fazer diferente do óbvio. Não tinha idéia nem informações sobre o que era um vestibular, uma Universidade, sentia-me constrangida por isto, tinha vergonha de perguntar sobre e de pedir informações. Lembro-me com nitidez quando o nosso professor de química veio até nossa sala e chamou aluno por aluno para conversar – acho que era na sala da direção – para dizermos qual era a nossa opção. Recordo-me quando ele se dirigiu a uma das meninas, considerada uma das melhores da turma, e disse ser um desperdício “uma menina tão inteligente optar pelo magistério” e que essa opção precisava ser revista. Abaixei a cabeça e naquele dia, com um simples piscar de olhos, jurei que eu seria uma boa educadora, que faria diferente, eu iria gostar e não achar pouco da profissão que eu estava escolhendo. Optei pelo magistério quando nenhum daqueles alunos e alunas brilhantes o fez. A minha opção era para quem queria “ser professorinha e esperar por um marido” segundo “aquele” professor.

Vacilando entre fazer o que todo mundo faz e o fazer diferente, no final do primeiro ano do ensino médio engravidei. Era o meu primeiro namorado. Tinha carinho por ele (mas era apenas isso), apenas namorava por que ele se declarava apaixonado e eu aproveitava dessa condição pra não ser tão diferente das demais meninas. Essa gravidez trouxe inúmeras preocupações, incertezas e medos. Cheguei a pensar que o meu destino estava predestinado em ser apenas uma dona de casa, criar filhos e nada mais. Foi assim que permaneci durante um ano e meio. Voltei a estudar e me formei no curso de magistério.

Durante 18 anos permaneci casada e tive três filhas. Passei por muitas dificuldades para terminar o curso de magistério, arrumar emprego e criar as meninas. A minha vida pessoal (durante esse período) ficou abafada, sem sentido, não pensava muito em mim. Dedicava-me à criação e educação das meninas e mergulhava na profissão de corpo e alma.

1.2. Nos bailes da vida

*Foi nos bailes da vida ou num bar
Em troca de pão
Que muita gente boa pôs o pé na
profissão
De tocar um instrumento e de cantar
Não importando se quem pagou quis
ouvir
Foi assim ...*

Iniciei minha carreira, como educadora, na educação infantil. Não demorou muito para eu perceber que eu não sabia nada, que tudo que havia estudado naqueles quatro anos pouco me valiam para eu dar aula. Assistia e repetia o que as outras professoras faziam. Era uma “fazeção”⁸ de coisas, umas coisas para serem exibidas, vazias de sentido para as crianças e também para mim. Por não saber para onde ir, eu ia para onde o vento tocava, ou seja, era um barco sem destino e o vento que soprava o levava para qualquer lugar. Essa experiência, hoje me faz lembrar o que li em Tardif (2004, p.86)

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles muita coisa da profissão só se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho.

Apesar da falta de sentido, estas vivências e experiências fizeram com que eu percebesse que algo estava errado. Havia um vazio, uma angústia, uma comodidade que incomodava. Durante os quatro primeiro anos, foi uma ‘papagaiada’⁹, só repetia o que as outras professoras faziam e falavam. Na escola em que eu trabalhava existiam as “panelas”¹⁰: quem mandava, quem obedecia, quem se mostrava, quem se escondia, quem aparecia, quem era ofuscada pelo brilho das demais. Sempre houve quem ditasse as regras e nem

⁸ Fazeção é fazer muitas coisas sem pensar nos objetivos, sem reflexão alguma, fazer por fazer.

⁹ Papagaiada palavra que significa repetição de coisas e palavras sem sentido.

¹⁰ No vocabulário usado dentro das escolas, *panelas* são grupos – de composições variadas (de professores ou de funcionários ou ainda, de professores e funcionários – que se unem com objetivos comuns e/ou afinidades.

sempre era quem estava na direção oficial da escola. De novo me lembro de Tardif (2004) quando li que:

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, (...) é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. (...) dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. (p.20)

(...) do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (p.70)

Não demorou muito para eu perceber que aquele espaço era público enquanto instituição burocrática, porém era privado nas falas e nas ações que eram ali desenvolvidas. Na verdade a escola era uma continuidade dos lares daquelas mulheres, que diziam: - “meus alunos, minha classe, minha escola”. Não havia trabalho coletivo naquele contexto, havia a disputa pelo pequeno poder e as atividades eram mostradas com fins exibicionistas e para demarcar o território.

Sabia que tudo estava errado, porém, era perigoso discordar, era preciso “desconstruir”, mas a minha formação inicial e minha pouca experiência não permitiam saber “o que colocar no lugar”. Foram necessárias mudanças políticas para que as coisas mudassem. Perseguição política – vestígios fortes, ainda, da recém findada ditadura – fizeram com que as professoras e diretora fossem remanejadas para outras escolas (desmanchando articulações políticas). Nesse período fui chamada a assumir uma sala na rede pública estadual. As mudanças eram significativas: mudei de escola na rede municipal de educação infantil e assumi uma classe de alfabetização na zona rural na rede pública estadual.

Pânico total. Como se alfabetiza uma criança? Comecei a atuar na rede estadual no mês de agosto de 1994 com uma turma de alfabetização. Tive sérios problemas de relacionamento, pois, os alunos queriam a professora que iniciou o ano, eram crianças de primeira série, apaixonadas pela primeira professora e eu cheguei lá para por fim em tudo. Pior ainda: olhava para os cadernos dos alunos e não entendia como a professora estava alfabetizando.

Ouvia dizer que a moça era “construtivista”. Fui procurar saber o que era isto, nas primeiras leituras e informações fiquei logo interessada no “método”, afinal, eu sempre quis fazer diferente.

O meu primeiro contato oficial com o tal construtivismo aconteceu no ano posterior àquele em que assumi a sala na rede estadual. Inscrevi-me num curso de educação continuada na Diretoria de Ensino. Fiquei entusiasmada com a possibilidade de fazer diferente. Queria aprender sobre o que estava no auge da educação naquele momento. Era diferente, contagiante, ousado, fazer o que muitas tinham medo de fazer, aquilo sim era considerar a criança enquanto ser pensante. Pois, de acordo com Telma Weisz (1999):

Uma proposta didática baseada na concepção de aprendizagem como construção – para terem valor pedagógico e serem boas situações de aprendizagem – deve reunir algumas condições e respeitar alguns princípios onde: a) os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre que se quer ensinar; b) os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir; c) a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; d) o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. (p.65,66)

Estava diante de uma proposta desafiante que necessitava de um maior entendimento, portanto, de aprofundamento teórico. Daquele momento em diante não deixei mais de estudar e de me atualizar. Conciliei educação infantil e educação fundamental por dois anos consecutivos. Desgastei-me muito, não tinha muito tempo para pensar no preparo das aulas, tinha minhas filhas ainda pequenas, então, decidi exonerar o emprego de professora de educação infantil da rede municipal em meados de 96. Nesse mesmo tempo, no início do ano de 1997 saí da zona rural, na rede estadual, e vim para a zona urbana numa escola de periferia na cidade de São Carlos, onde estou até os dias atuais. Voltei ainda no ano de 2000 para a rede municipal, então para lecionar na educação de pessoas jovens e adultas.

Atuando na educação de pessoas jovens e adultas consegui fazer diferente. Notei, sem muito esforço, a concepção infantilizante que era utilizada nesta modalidade de ensino. As professoras atuantes no ensino fundamental durante o dia complementavam suas jornadas com o EJA à noite. Isto fazia

com que elas – na maior parte – trouxessem para o noturno os conteúdos e as atividades aplicadas para as crianças durante o dia. Portanto, o que eu percebia era adultos sendo tratados como crianças nas aulas. As atividades eram desconectadas de suas realidades, seus conhecimentos pouco valorizados e seus contextos ignorados.

1.3. Brejo da cruz

*A novidade
Que tem no Brejo da Cruz
É a criançada
Se alimentar de luz
Alucinados
Meninos ficando azuis
E desencarnando
Lá no Brejo da Cruz
Eletrizados
Cruzam os céus do Brasil
Na rodoviária
Assumem formas mil
Uns vendem fumo
Tem uns que viram Jesus
Muito sanfoneiro
Cego tocando blues
Uns têm saudade
E dançam maracatus
Uns atiram pedra
Outros passeiam nus
Mas há milhões desses
seres
Que se disfarçam tão bem
Que ninguém pergunta
De onde essa gente vem*

Naquele ano eu estava vivenciando em minha prática profissional a experiência de trabalhar com classe de aceleração¹¹. Os conteúdos e o método oferecido aos professores e professoras para serem aplicados aos alunos era muito interessante. Nós, professores e professoras, recebíamos orientações técnicas de três a quatro dias ao mês na Diretoria de Ensino (D.E.). Lá, éramos orientados através de oficinas práticas e teóricas – estudávamos e executávamos atividades que vinham prontas em livros dos professores. Os conteúdos envolviam todas as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística – agora Artes – e

¹¹ As *Classes de Aceleração* eram um projeto da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo que tinha como objetivo acelerar e corrigir o fluxo de alunos fora da idade escolar apropriada à série por motivo de repetências consecutivas e/ou por terem sido matriculados tardiamente no ensino fundamental. O projeto atendia alunos de 3ª série (*Aceleração I*) e alunos de 4ª série (*Aceleração II*).

Educação Física). Havia uma concepção de sequência didática onde era possível fazer a interdisciplinaridade – algo meio incomum na época. Por exemplo: um conteúdo que estava sendo visto em Língua Portuguesa se fazia possível olhá-lo em outras áreas do conhecimento. Isso tornava as atividades significativas, complementares e era uma forma de buscar a formação integral do aluno. As áreas do conhecimento não eram percebidas como superiores ou inferiores e sim como complementares.

Quando optei pela classe de aceleração, o fiz consciente de que estava diante de um grande desafio. O projeto nasceu em 1996, eu havia acabado de chegar na escola, vinda da zona rural e exonerado o cargo na rede municipal. Entusiasmada com os burburinhos do tal construtivismo (fazendo curso), logo me interessei pelo projeto. Ao ter contato com o material gostei. Todos e todas os/as professores e professoras o criticavam e o olhavam com desconfiança. Os motivos variavam: desde terem que realizar mudanças na forma como davam aula, até na maneira de perceberem os conteúdos – o que estavam acostumados a “dar” enquanto conteúdo estava engessado nas anotações dos caderninhos de capa amarelada que os acompanhava anos após anos. Além disso, optar pela sala de aceleração significava ter de lidar com aqueles alunos considerados fracassados, em idades avançadas, indisciplinados e não alfabetizados em sua maioria. Escolhi consciente de tudo isso. Estava diante de um desafio, diante de algo novo, do fazer diferente e então, no ano de 1998, foi-me atribuída a primeira turma de *Aceleração I*.

Após dez anos de formação inicial, que penso pouco terem me servido, obtive na formação continuada (do projeto de classe de aceleração) algo muito mais real e coerente com a realidade funcional de uma classe de ensino público de periferia. Não tenho vergonha ao afirmar que aprendi conteúdos básicos de quase todas as áreas do conhecimento lecionando e sendo capacitada a lecionar dentro deste projeto. As cortinas do conhecimento iam se abrindo: conteúdo e método deixavam-me entorpecida. Parecia criança aprendendo e colocando em prática o que havia aprendido. Muitos dos conceitos básicos foram-me ensinados erroneamente, desde o ensino fundamental, pelos meus primeiros professores. Notei também que a maior parte dos conteúdos desenvolvidos no curso de magistério não me servia para nada.

Em suma, eu estava apaixonada pela minha profissão, descobria o sentido de ensinar e de aprender. O conhecimento abria as portas que até então estavam fechadas e, foi esse conhecimento que levei para as aulas de suplência¹² naquele ano (2000) em que fui dar aula para a educação de pessoas jovens e adultas (EJA).

Naquele ano, trabalhando com o EJA tive os meus melhores momentos enquanto professora. Pela manhã com as crianças da classe de aceleração, à tarde estudava e preparava as aulas, sendo que alguns dias no mês passava o dia todo em capacitação na DE e finalmente à noite – no meu terceiro turno, adaptava os conteúdos do projeto para as aulas de suplência.

O sucesso foi imediato. Enquanto as professoras das outras turmas iam perdendo seus alunos para a safra agrícola de algumas culturas e pelo desânimo comum do meio do ano, os meus alunos resistiam ao cansaço e achavam sentido no que eu ensinava e na maneira como eu fazia, tornando-os participantes, pensantes e capaz. Para as demais professoras interessadas eu dava sugestões, explicava atividades e objetivos, porém o tempo era pouco, não havia HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) na suplência e quando faziam reuniões conosco eram para informações burocráticas longe do que necessitávamos. Sendo assim, não era possível um compartilhamento, com qualidade, de ações, idéias, métodos e conteúdos.

A experiência de dois anos como a mesma turma (aceleração I e aceleração II) proporcionou-me uma enorme satisfação pessoal e profissional. Os quatro módulos do material, divididos por bimestres, foram contemplados por inteiro no segundo ano, pois, no primeiro ano, por falta de domínio deste material, não puderam ser contemplados na íntegra. Os alunos, que eram os mesmos nos dois anos, foram transformando-se: recuperaram sua auto-estima, alfabetizaram-se, tornaram-se sujeitos muito mais críticos, conseguiam resolver problemas de todos os tipos relacionados às áreas do conhecimento e com esse domínio começaram a transformar suas realidades, eram os seres pensantes e atuantes que eu tanto almejava no processo educacional.

¹² Suplência se refere ao nome dado (organizacional) na educação de pessoas jovens e adultas (EJA) para os anos iniciais do ensino fundamental: suplência I – 1ª e 2ª séries e suplência II – 3ª e 4ª série.

Esse projeto de classe de aceleração continha os subsídios básicos que vinham ao encontro do que eu pensava e sonhava sobre o processo de ensinar e de aprender. Havia concepções teóricas em todas as áreas e eu as tinha como falhas na minha formação inicial. Estudei conteúdos fora das capacitações formando dupla com outra professora envolvida que também lecionava na escola.

Porém, o que mais me atraía era a metodologia sugerida – num primeiro olhar poderia pensar em receita pronta, porém, eu refletia antes e depois da aplicação das atividades, num movimento de reflexão / ação / reflexão da ação, de maneira espiral – indo e vindo, ou seja, atuava de forma a observar minha própria ação, no sentido analisado por Mizukami et al (2002):

Uma das formas da reflexão-na-ação pode ser percebida quando o professor se esforça para se aproximar do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. À medida que o professor se distancia da situação, é possível refletir sobre a reflexão-na-ação, que consiste na observação e na descrição do que já ocorreu e exige uso da palavra. (p.16, 17)

Desta forma, aprendi que se pode ir além do que nós pedagogos chamamos de “receita pronta”. Partindo de minha experiência acumulada, penso que tudo depende do nosso olhar e de nosso objetivo. Que alguns chavões e jargões podem e devem ser desmistificados e analisados de maneira consciente. Precisamos estar atentos à nossa realidade educacional, entender como e porque nossos professores agem de uma ou de outra maneira. Só assim, deixando de repetir o que já foi dito, olhando por outros ângulos, é que podemos realizar pesquisas que saiam do campo da denúncia para apontar caminhos construídos paulatinamente ali / aqui no “chão da escola”.

Assim, a “receita pronta” até pode ser usada em muitos casos, pois a partir dela, aplicada de forma consciente e reflexiva, podemos mudar concepções. Num primeiro momento pode ser importante copiar, fazer como no modelo. O professor, a professora precisa testar, complementar com seus

saberes, entender *o quê / como / para quê*¹³ / *para quem* ele/ela aplica aquele conteúdo e realiza aquelas atividades com seus alunos e para isso precisa, sim, de modelos, de sugestões. Isso porque não existe alguém capaz de todos os dias criar atividades boas e desafiadoras para seus alunos e que tenha o domínio completo de todas as áreas do conhecimento, sem nenhuma dúvida.

Num segundo momento acredito que o professor vá processualmente mudando, criando outras formas – após os testes que não deram certo – adaptando conforme outros elementos que podem estar em jogo como: tempo, alunado, contexto, entre outros. Desta forma, acredito que por mais impositivo que pareçam muitos dos “pacotes” impostos advindos do governo, sempre há brechas para a reflexão, para transformá-los em algo melhor, dando significado *político e social*.

O projeto classe de aceleração foi um livro de receitas que fez com que eu aprendesse sobre os conceitos dos conteúdos, mas também sobre metodologia. O ingrediente principal da metodologia era o de como recuperar a auto-estima dos meninos e meninas. Meus alunos e alunas eram levados a acreditar em seu potencial, permitindo-lhes a reflexão constante sobre *o quê e para quê* estava sendo ensinado aquilo. Demorou alguns meses (no primeiro ano) para que os alunos e alunas tomassem coragem para fazerem uso de suas vozes (dando sugestões, criticando, perguntando etc.). Entretanto, quando começaram, exigiram de mim um trabalho íntimo contra o orgulho e o poder.

À época, eu ainda estava dominada pela idéia de que ser professor é dominar o conhecimento e as técnicas de sua transmissão. Portanto, esse novo caminho exigia “a lida com o conhecimento em construção – e não mais imutável. Era preciso analisar a educação como um compromisso político, carregado de valores étnicos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza.” (MIZUKAMI et al, 2002, p.12)

¹³ Desde quando iniciei o meu trabalho de professora coordenadora na rede pública estadual sempre tive essa preocupação quanto aos conteúdos desenvolvidos pelos professores que coordeno: *quando se prepara um plano de aula, seja ele diário, semanal, mensal ou bimestral, devemos sempre responder a essas perguntas: O quê? Para quê? Como? Para quem?* Acredito que estas três questões levam a reflexão necessária para um ensino significativo politicamente e socialmente.

Tive que enfrentar os melindres e os medos de quem tentava fazer ‘diferente’.

Eram meninos e meninas diferentes. Podemos afirmar que somos diferentes, porém as diferenças podem ser minimizadas pelos padrões estabelecidos pelo que seja considerado como normal na sociedade. Mas aqueles e aquelas que estavam incluídos e incluídas nessas turmas eram os diferentes tidos como não normais, não aceitos, não acreditados, condenados ao fracasso: feios, sujos, favelados, baianos¹⁴, indisciplinados, drogados e fora da idade para a classe regular, em suma, eram diferentes – excluídos.

Foi esse meu maior desafio enquanto professora. Aprendi mais do que ensinei. Sofri muito, porém tive muitas alegrias quando ao final do segundo ano (com a mesma turma) descobri todos alfabetizados, até o Zezinho.

Zezinho foi o aluno que jamais esqueci. Devia ter um pouco mais de um metro; era franzino e feio. Nunca tinha visto uma criança tão feia. Não tinha nada; não tinha caderno; não tinha, sequer, um lápis; não tinha sorriso; não tinha vontade de falar; não tinha tamanho; não tinha voz; era desprovido de qualquer recheio o Zezinho. Quando comecei com a turma tive logo que me conformar quando vi aquela ‘coisa miúda e suja’ debaixo da carteira. Os alunos que o conheciam foram logo sentenciando: - “Fessora ele é assim mesmo, não vai sai de debaixo da carteira, ele tem vergonha” e foram altos os risos.

Era difícil sentir-se confortável dando aula com aquele ser debaixo da carteira. Quando chegava, ali se posicionava e só saía no intervalo tentando se esconder entre os demais, o que não era muito difícil. Muitas vezes, quando ele se interessava pelo assunto eu o percebia esticando o olho pra ver o que estava acontecendo. No início tentei tirá-lo dali de várias formas: na conversa, no carinho, na ameaça, na força... Mas acabei por desistir e deixá-lo assim até quando ele quisesse. Depois do primeiro bimestre Zezinho foi aflorando, parecia uma planta tentando se esticar em direção ao Sol. Toda vez que alguém o percebia e dizia: “O Zezinho saiu!” Ele voltava. Até que combinamos – sem que ele percebesse – que ninguém iria falar nada e que faríamos de

¹⁴ Baiano no cotidiano escolar é todo aluno ou aluna que tenha vindo das regiões norte ou nordeste do país. Eram muitos nesse projeto. Muitas vezes chegam até o Estado de São Paulo sem documentos que comprovem a série escolar, sendo que, muitas vezes, foram matriculados tardiamente no ensino fundamental ou nem chegaram a ser matriculados.

conta que nada estava acontecendo. E foi assim que Zezinho passou a fazer parte da turma 'sentante' nas cadeiras.

Aos poucos notei suas tentativas de participação: de atenção ao assunto (sem falar é claro) e de tentativas de escrita (estava silábico com valor sonoro¹⁵). Eu o Incentivava a escrever, sua participação oral deixou de ser nula e, aos poucos, foi falando mais. Porém, não percebia nenhum avanço nas poucas tentativas de escrita e o final do primeiro ano já se anunciava. Terminou o ano e Zezinho tinha avançado apenas no plano social.

No ano seguinte, logo no primeiro dia percebi esse aluno sentadinho entre os demais – feliz da vida – não tinha mudado quase nada, continuava feio e sujo e também não havia crescido como os outros. Eu tinha outro aluno que gostava muito de ler histórias para os colegas. Terminava – às vezes nem terminava – as atividades e lá ia o Paulo à procura de livros para ler. Lia com desenvoltura em voz baixa, para si, ou então o fazia para quem quisesse ouvir. Um dia ele contou-me baixinho: “Fessora o Zezinho sabe ler”. Não acreditei e o menino insistiu: “Sabe sim, ele lê junto comigo”.

Daquele dia em diante comecei a prestar atenção, entretanto, nada notei ou consegui fazer com que ele lesse. Um dia, quando ele foi ao banheiro, combinamos de ler uma produção de texto que estava escrita na lousa, todos juntos, mas ao sinal eles deveriam parar para ver o que acontecia. Feito, iniciamos a leitura e de repente ao sinal todos pararam e o Zezinho continuou sem pestanejar. Eu nunca vi tanta festa em torno de um aluno, eram palmas, gargalhadas (não de sátira, mas de alegria), a festança foi tanta que o próprio Zezinho se entusiasmou e resolveu mostrar tudo o que sabia, passando assim a ser um dos meus mais bem sucedidos leitores.

Com a leitura, a escrita também aflorou e Zezinho, aos quatorze anos de idade, com tamanho e peso de um menino de nove passou a fazer parte de um mundo que até então ele estava à margem. Relatando um pouco sobre sua

¹⁵ S/CV (silábico com valor sonoro), nós alfabetizadores usamos esta sigla para denominar os alunos que estão no processo de aquisição da escrita e escrevem representando uma letra para cada sílaba e a sílaba possui sonoridade de acordo com a sílaba que este desejou escrever, ou seja, ao tentar escrever a palavra BONECA o aluno escreveu OEA (usou só as vogais) ou BNC (usou só as consoantes) ou então mistura consoantes e vogais ONEC. Essa é uma hipótese de escrita, entre outras, que foram determinadas depois de importante pesquisa na área da Educação realizada por Emília Ferreiro e que tem como uma das seguidoras no Brasil a Professora Telma Weisz.

aparência franzina, conto aqui o dia que estávamos falando de proteção ao meio ambiente e alguém denunciou que o Zezinho matava passarinho à estilingada. Lá fui eu com o meu ‘discurso’ dizendo que aquilo era “desumano” que devíamos proteger a natureza e não fazer essa espécie de coisa (palmas pra mim) – “E aí, Zezinho, vai deixar de matar passarinhos?” – “Se eu deixar de matar pomba, o que eu vou comer quando a fome vier?”

O olhar que tive para este aluno poderia ter sido o olhar de pena simplesmente; um olhar arbitrário e conformista de quem acha que não há mais nada a ser feito. Poderia alegar que este problema é social e por este motivo é intransponível. Entretanto, agi de forma diferente para atingir a diferença, fiz uma opção política e acionei valores. Essa ação, naquele momento, foi feita de maneira intuitiva, fruto de minhas experiências e de minha forma de estar no mundo. Hoje posso interpretá-la com as palavras do grande educador Paulo Freire que nos ensina que para ensinar temos que ter consciência do inacabamento:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve-se necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2003, p.50).

As histórias são muitas, histórias tristes como a do Zezinho, outras, porém, engraçadas, algumas corajosas, tantas preocupantes... Histórias que tiveram fim ali naquela turma, mas continuaram fora dali. Às vezes sonho com eles: onde estarão? Será que se livraram da marginalidade? Será que conseguiram sobreviver em meio ao tráfico de drogas, à violência, à fome? Alguns voltaram pra dar notícias, soube até que mais de um foi preso, outros se casaram ou juntaram-se e muitos sumiram. Pergunto-me: - “O que eles levaram, será que lhes serviu para alguma coisa?” Só tenho a certeza do que deixaram: A certeza de que não posso parar, de que é preciso fazer alguma coisa, de que na mão de cada educador/educadora está depositada a esperança, esperança num mundo mais justo e digno.

1.4. Começar de novo e contar comigo...

*Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Ter me rebelado, ter me debatido
Ter me machucado, ter sobrevivido
Ter virado a mesa, ter me conhecido
Ter virado o barco, ter me socorrido*

A promessa de continuar, e de continuar melhor, tomava conta de meu espírito. Sabia que o que sabia era pouco em meio a tantos desafios. Precisava voltar a estudar, e o retorno aos estudos veio junto com a nomeação para a função de Professora coordenadora da escola onde já atuava e atuo até hoje. Essa função foi-me designada devido ao desempenho do meu trabalho em sala de aula naqueles dois últimos anos.

Assumi a função com um sonho: “Mostrar e tentar desenvolver o que eu havia aprendido na sala de aceleração”. Não demorou muito para eu perceber que mostrar o conhecimento até que era simples – bastava eu fazer reuniões e blá, blá, blá, umas olhavam, mas não escutavam, outras achavam bonito, mas quando voltavam para as suas salas... tudo permanecia imutável.

Matriculei-me num curso de graduação em pedagogia à noite. No curso a insatisfação também acontecia. Era uma faculdade particular, a maioria das alunas (só havia mulheres) trabalhava no ensino público ou particular, outras em lojas, havia duas ou três que não trabalhavam. O curso era fragmentado e com conteúdos superficiais, era técnico, ensinavam o que estava em moda, sem nenhuma reflexão mais profunda, sem criticidade, sem fundamentação teórica alguma. Quando um professor tentava exigir um pouco mais de leitura, os alunos organizavam uma comitiva e iam bater à porta da coordenação. O professor “louco” era chamado a ‘pegar leve’ ou então convidado a deixar a faculdade.

Assistia àquilo descontente. Trabalhava oito horas por dia, cuidava de minhas três filhas – ainda pequenas – e mais da casa... Mesmo assim, queria algo mais profundo no curso. Não concordava com a maior parte da turma. Tinha muita dificuldade para pagar as mensalidades e, com todos esses nós, ouvi um assunto que muito me interessou. Duas garotas da turma estavam pensando em transferirem-se para a UFSCar (Universidade Federal de São

Carlos). Não hesitei, juntei-me a elas, corremos atrás da papelada, porém descobrimos que só havia vagas para transferência externa para o curso de Sociologia. Ouvindo conselhos, decidimos encarar essa transferência para, quando já lá dentro, tentarmos outra transferência, a interna de curso.

O sonho da Universidade pública aconteceu em meio a uma alegria muito forte. Quando saí do local da matrícula as lágrimas lavaram meu rosto, o sorriso largo, o corpo mole transmitia uma impressão intuitiva da presença de meu pai. Ah, se ele estivesse entre nós, como ficaria orgulhoso de ver um “Silva” descendente de “baiano” pisando numa Universidade pública!

O primeiro ano na UFSCar não foi nada fácil. Entrei numa turma que já havia cursado o primeiro semestre do curso. Tinha muita dificuldade para escrever trabalhos e realizar provas onde tinha que decorar datas e nomes. Mesmo assim, fiquei fascinada com os autores da Sociologia. Relacionava tudo – intimamente – à educação e, por este viés, fazia análises sociais com muita desenvoltura, tanto que, quando fui para o curso de Pedagogia, me saía muito bem na disciplina de Sociologia.

Fiquei um ano e meio (três semestres) no curso de Sociologia. No segundo semestre de 2002, consegui a transferência para o curso de Pedagogia. Neste, de novo, com uma turma já constituída, com seus grupinhos (panelinhas) de variedades diferentes: das ricas e “Barbies”, das estudiosas e perfeitas, “das que não queriam nada com nada”, das que estavam ali por não terem conseguido o curso que desejavam... Enfim, tinha de tudo. Tinha gente boa – em minha opinião – também. Contudo, senti na pele o preconceito por ser um pouco mais velha que elas e de ter entrado por transferência. O preconceito não vinha apenas da parte discente, também acontecia da parte docente. Uma professora disse que não éramos capazes de dar conta do conteúdo da disciplina dela, pois as alunas da turma tinham um ritmo melhor do que quem vinha de uma faculdade particular onde pouco se exigia. Então, era preocupante o nosso futuro desempenho (meu e das outras duas alunas que estavam comigo desde o início).

Particularmente, essa discriminação teve efeitos positivos no meu desempenho acadêmico. Tomei como um desafio. Superei minhas carências com muito esforço, gosto e prazer, não só em relação a esta disciplina, como às demais. As minhas notas, com o passar dos semestres, foram só

umentando. Aprendi a ser estudante de uma Universidade pública e esse aprendizado, aliado à maturidade de vida e profissional, foi a melhor coisa que me aconteceu.

Na função de Professora Coordenadora, o aprendizado também se fez intenso e confesso que ainda é até os dias atuais. Essa descoberta constante de que é necessário saber mais, aprender mais, pesquisar mais é o que me move. O sonho de fazer com que os professores mudem – façam diferente – ainda está e sempre estará por realizar-se, pois, o tempo não para, a sociedade está em constante transformação e o novo fica velho muito rápido. Quem faz parte do campo educacional sabe que o estudo tem de ser permanente para darmos conta de tanta informação e de tantas transformações. Desta forma, os professores e gestores precisam estar conscientes de que o sonho se realiza num processo e numa busca constante.

Os fatos de estar inserida em uma universidade e coordenar um grupo de professores proporcionam uma educação continuada para mim e para eles. Com esse casamento entre teoria e prática, nós conseguimos sobreviver em meio a tantas mudanças de paradigmas, concepções, metodologias, modismos, entre outras. Esse olhar crítico, porém fundamentado teoricamente, só foi possível desenvolver estudando numa Universidade pública. Fazendo a ponte entre teoria e prática consigo fazer com que a maioria dos professores que eu coordeno tenha visões para além do senso comum. Faço com que eles reflitam sobre suas práticas e contestem o exercício da prática pela prática. Trago referências, constantemente, para fazer com que entendam os problemas de forma contextualizada, fundamentados teoricamente e juntos estamos sempre procurando soluções.

Não estou afirmando que enquanto estudante de pós-graduação e na função de Professora Coordenadora consigo resolver e dar conta de todos os problemas dentro da escola, mas realizando um trabalho coletivo, vemos com outros olhos, olhos que vêm por diversos ângulos e portanto, conseguimos, na maior parte das vezes, procurar soluções diferenciadas e refletidas conscientemente.

No final do ano de 2005 fui convidada para participar de um grupo de pesquisa. O grupo realizava pesquisas no campo da formação de professores e isso me interessava / interessa muito. Porém, quando conversamos fiquei

muito entusiasmada ao saber que o grupo tinha propostas relacionadas ainda com a formação de professores, entretanto falava de algo ‘novo’. Foi com os olhos brilhantes e os ouvidos atentos que eu a ouvia falar da questão da *igualdade, diferença e desigualdade*.

Confesso que foi muito difícil – e *ainda é* – entender esses e outros conceitos do nosso referencial teórico. Engajada no grupo de estudos comecei a dar meus primeiros passos para entender teoricamente o que sentia no dia-dia (dentro da escola e na minha vida pessoal). Sentia que muitas das dificuldades não eram apenas minhas, mas de todos. Algumas vezes, ao estudar textos, na hora das discussões, não percebíamos que, para entender algumas coisas, tínhamos que mobilizar nossos sentimentos, nossa sensibilidade e nos colocarmos em situação de alteridade.

Não demorou muito tempo para que eu fosse despertada para fazer investigação. Percebi rapidamente que estar inserida na prática era espetacular. Vi com outros olhos o que alguns e algumas, que não atuavam na prática, não conseguiam ver e sentir. As questões de pesquisas surgiam aos montes; difícil era “acertar a veia”¹⁶. Minhas experiências de vida e profissional apontavam para caminhos ainda não trilhados, portanto, de difícil caminhar, cheio de pedras e obstáculos. Até hoje, ao relatar esse *processo*, estou *buscando* e sei que é uma procura constante, muitas vezes lenta demais, dolorida e angustiante.

Porém, sou uma pessoa de muita sorte. Estou na profissão certa, voltei a estudar já com maturidade profissional e com experiência de vida, fui encontrada por um grupo de estudos que analisa exatamente aquilo que eu quero saber e sou orientada por uma pessoa incrível: uma pessoa adulta, porém “menina”, que se entusiasma, ainda, com o mundo e com as pessoas, que acredita que ainda podemos encontrar caminhos em meio à diversidade, diferença e desigualdade, que podemos buscar um mundo mais justo.

¹⁶ Acertar a veia significa pegar o rumo certo, no caso, o tema certo para hora certa. Adquiri esta expressão na convivência diária com uma pessoa que é enfermeira.

CAPÍTULO II

O DESAFIO

Este capítulo versa sobre o desafio de elaborar a pesquisa. Começa por apresentar a escola pesquisada, em seguida descreve as relações entre a pesquisadora e a referida escola e, finalmente, explica como se organizou e se desenvolveu a pesquisa.

2.1. A escola

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, localizada na cidade de São Carlos, interior de São Paulo, num bairro da periferia urbana. Atende crianças do ciclo I (de 1ª a 4ª série do ensino de oito anos). Possui um quadro de 21 professores, sendo que oito deles estão em situação permanente na escola desde sua fundação em 1992 e duas (uma sou eu) desde 1997. Temos mais seis professoras efetivas – com sede¹⁷ nessa escola – porém, são conveniadas prestando serviço à rede municipal de cidades vizinhas, nunca tendo lecionado na escola pesquisada. Nos últimos anos (de 2001 a 2009) vimos trabalhando com a média de 16 a 18 turmas no ensino fundamental de 1ª a 4ª série (Ciclo I do ensino de oito anos).

São atribuídas as turmas para todos os professores efetivos, porém, seis dessas professoras (as conveniadas¹⁸) saem para prestarem serviços (lecionarem) nas suas cidades na região de São Carlos, as demais turmas são atribuídas na Diretoria de Ensino. Portanto, temos em média seis professores (40%) rotativos por ano letivo. Nos últimos quatro anos, depois dos novos concursos da rede estadual de ensino, estamos contando quase sempre com as mesmas professoras na atribuição dessas turmas conveniadas. Isso porque, segundo essas professoras, que têm suas sedes¹⁵ em cidades afastadas como

¹⁷ Sede é a escola à qual o professor pertence, segundo os registros oficiais do sistema de ensino; é na sede que fica a documentação do professor e para lá são encaminhados seus vencimentos.

¹⁸ As professoras conveniadas são titulares de cargo em escolas de cidades que foram municipalizadas. Estas, agora, estão com seus registros em escolas estaduais onde o ensino não foi municipalizado. Elas prestam serviço à rede municipal (de suas cidades), porém, mantêm seus postos na rede estadual.

a grande São Paulo, estas dão preferência às turmas disponíveis nesta escola por alguns motivos alegados por elas e que nos deixam satisfeitos, como: o trabalho coletivo que ali é desenvolvido, os estudos efetuados em HTPC que vem ao encontro da capacitação necessária para enfrentar problemas cotidianos comuns àquele alunado, a gestão que apóia e acolhe as professoras quando necessitadas; as crianças que, mesmo oriundas de ambientes desfavoráveis econômica e socialmente, respondem positivamente ao ensino, dentre outros. Enfim, as professoras que vêm de fora são uma boa fonte de avaliação do trabalho que desenvolvemos na escola.

Do quadro de professores efetivos atuantes há anos nesta escola temos oito mulheres na faixa etária de 40 a 60 anos, sendo que a maioria concentra-se na faixa de 40 a 45 anos e um professor do sexo masculino prestes a se aposentar. A formação inicial de todas essas professoras e professor se deram no antigo curso de Magistério de nível médio, sendo que desses apenas dois não possuem o curso universitário. Temos 4 pedagogas, 1 professora de arte, 2 de história, 2 de geografia (todas licenciadas), sendo que, uma delas possui mais de uma formação. Além disto, algumas delas têm curso de especialização em Psicopedagogia e em Educação Infantil. Todas as formações se deram em faculdades e universidades particulares durante o exercício da carreira. Desses, (data que se deu a pesquisa), 16 são efetivos de cargo.

A gestão é composta por uma diretora (não efetiva nesta escola), porém, está há cinco anos conosco, e uma professora coordenadora (cargo efetivo na escola). A função de professora coordenadora é exercida por mim (pesquisadora) desde o ano de 2000. Fui eleita pelos pares após apresentar um projeto de trabalho. Sou sujeitada a recondução desta função anualmente, após análise do trabalho desenvolvido periodicamente pelo Conselho de Escola, do qual participam: professores, diretor e pais de alunos.

2.2. A pesquisadora e a escola pesquisada

Em 1996 fui para esta escola, removida através de processo externo de remoção. Na época a escola contava com muitas salas de aulas – em média 32 salas. Estas funcionavam em vários ambientes e muito desses não haviam sido construídos para abrigar salas de aula. Eram ambientes adaptados,

pequenos, mal ventilados e algumas salas funcionavam fora do ambiente escolar (numa creche vizinha - da prefeitura - que nos cedia duas salas ociosas por período). Este fato dificultava a relação entre os docentes, pois as salas – ambiente físico – eram escolhidas de acordo com o tempo de casa¹⁹ de cada professor; assim, os mais velhos de casa escolhiam as salas melhores e os ingressantes ficavam com o que sobrava. Muitas vezes esses não tinham nem armários.

Contribuía também para a falta de contato entre os pares o fato de que aqueles que mantinham contato faziam parte das “panelinhas” que eram privilegiadas ou das “panelinhas” daqueles que eram prejudicados pela política interna. Essa divisão permaneceu durante um bom tempo deixando claro duas grandes divisões: as “panelinhas dos privilegiados”, antigos de casa, portanto, antigos de cargo e na sua maioria chamados (por eles próprios e demais funcionários) de *tradicionais* e as “panelinhas dos desprivilegiados”, professores em início de carreira, novos de casa e de cargo, chamados (ibid) de *construtivista e/ou moderninhos*.

Tal dicotomia entre antigos e novos, privilegiados e desprivilegiados, tradicionais e construtivistas modernos, assinalava a falta de um trabalho pensado coletivamente. Cada grupo, fechado em si, não percebia os problemas de ordem geral da escola. As reuniões de planejamento e de HTPCs eram marcadas por discussões de nível pessoal e quando era necessário entregar documentos para a diretoria de ensino (para os supervisores) quem os formulava era sempre os professores novatos que estavam “com a cabeça fresquinha e cheios de modismos”. Enfim, tudo não passava de burocracia, ninguém nunca vinha conferir nada do que escrevíamos; portanto, escrevíamos bonito para ficar em gavetas e em arquivos.

Eu fazia parte do grupo dos professores desprivilegiados! Naquela ocasião – antes de conhecer o referencial teórico que hoje defendo e ter construído experiência para lidar com esse tipo de situação – caía mais frequentemente em armadilhas. Isso porque eu me sentia de certa forma discriminada, pois, assim como todos, almejava privilégios, tais como em

¹⁹ Tempo de casa é o tempo de serviço que o professor tem numa mesma escola.

relação a sala maior e mais arejada e, principalmente, com alunos menos problemáticos em relação a disciplina e a aprendizagem.

Ocupava uma pequena sala (com uma metragem reduzida na metade, em vista do espaço oficial²⁰), a lousa era cascuda, irregular, o pó de giz era constante devido às condições da lousa e, além disso, esta ficava próxima demais dos alunos. Vivíamos espirrando e coçando o nariz. Os meus alunos, assim, como os alunos das outras professoras iniciantes, eram escolhidos a dedo. Ou seja, também havia esta divisão: “os piores alunos” – indisciplinados, não alfabetizados, favelados, sujos, feios etc. – todos aqueles que fugiam de certos estereótipos de bom aluno, eram atribuídos aos docentes iniciantes que de nada podiam reclamar.

Assim, por ter vontade e coragem de enfrentar essa realidade – sabendo que sempre iria “sobrar” esse tipo de aluno para compor a minha sala – é que eu optei no ano de 1998 pela sala de *Aceleração*. Afinal, já que era preciso enfrentar aqueles que ninguém queria que fosse por gosto de lidar com os “diferentes” e com material também diferente.

O que se ouvia no ambiente escolar a respeito desses alunos e alunas naquele tempo era algo que, pensado nos dias atuais, com as informações, o estudo do nosso referencial, com as dinâmicas para a sensibilização, seria impossível aceitar e ser conivente com certas visões preconceituosas, discriminatórias e desumanas. Essas falas por serem comuns e faladas como se fossem ‘verdades’, tornaram-se “naturalizadas” na linguagem dos professores e professoras não só desta escola, mas no geral. Era²¹ comum as seguintes falas: “*só podia morar na favela*”; “*preto e pobre... não aprende mesmo*”; “*devemos ensinar a ler o ônibus e basta, pelo menos eles saberão voltar pra casa*”; “*devemos separar: os mais fortes dos mais fracos, assim, aqueles que ‘não querem saber de nada’ não atrapalham os que tem vontade*”; “*tem que ter: classe de fortes e classe de fracos*”; “*eles só vem pra comer, então dá o que comer e basta*”; “*essas meninas que não aprendem, coloca para varrer salas, assim elas aprendem pelo menos ‘uma profissão’*”; “*olha só aquele: tão pequeno e já é um ‘viadinho’, acho melhor chamar a mãe pra levá-*

²⁰ A sala de aula na rede de Ensino Estadual tem uma medida padrão.

²¹ Aqui uso o verbo no passado, embora, muitos e muitas professores e professoras ainda concordem com esse pensamento em relação a certos alunos e alunas, esses e essas pensam antes de, pelo menos ‘falar’.

lo ao médico”; “é de família ‘desestruturada’, já é o quinto filho da mãe e um de cada pai”; “a gente finge que ensina e eles fingem que aprendem”etc.. Até que ponto essas palavras, oriundas de um processo histórico de formação de uma sociedade, baseada na colonização, escravidão, em padrões eurocêntricos, paternalista, branco, monocultural e sexista, ainda fazem parte do processo de escolarização vivido dentro dos muros escolares?

A minha visão deste referencial teórico que defendemos analisa essas falas como algo desumano, inaceitável e incompreensível. Entretanto, ao viver o dia todo – praticamente – dentro dos muros escolares, percebo e assisto a agressões simbólicas e ideológicas que impõem valores e culturas subestimando a cultura do aluno, ignorando seus valores e condições.

Embora esta escola tenha caminhado muito no sentido de entender a cultura local, valorizar os conhecimentos e valores de nossos alunos e, principalmente, em sermos mais atentos e críticos na execução do currículo oficial não podem dizer que todas as professoras compactuam dos mesmos princípios e idéias. Afinal: *O que pode ser feito para conseguir que professores mudem no sentido de melhorar suas práticas?*

Este trabalho foi e está sendo árduo. Não é fácil mudar concepções de ensino e de aprendizagem, por inúmeras razões. Razões que vão desde visões de mundo como nos aponta Fischmann (2002, p.94): “daqueles e daquelas que atuam na escola que demonstram certo apego a uma imagem estabelecida de escola (metodologia, conteúdo, avaliação, seriação, reprovação e exclusão) com a qual se sentem satisfeitos e por isso não pretendem vê-la alterada”.

Os professores resistem por inúmeras razões. Uma análise importante que envolve também a resistência à mudança é feita por Candau (2009, p.75) em artigo que analisa a formação continuada de professores/as. A autora discute o *ciclo profissional dos professores* dizendo que é necessário para a formação continuada reconhecer que este ciclo profissional é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis, assim, deve-se “tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos/das professores/as não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos, seja para o/a professor/a iniciante, para aquele/a que tem certa estabilidade profissional, para o/a que está numa etapa de

enorme questionamento da sua opção profissional e para o/a professor/a que já está próximo da aposentadoria”. Enfim, a resistência advém também do processo de formação continuada que tenta implantar o “novo” e esse novo muitas vezes não atende às necessidades daquele momento para aquele/aquela determinado/a professor/a.

Essa é também a minha busca e aprendi que se trata de um processo heterogêneo e delicado: encontrar meios para transformar práticas arcaicas, visões unilaterais que não percebem a ideologia que está presente nos currículos oficiais que causam desigualdades entre pobres e ricos, negros e brancos, homens e mulheres... Esta busca originou este trabalho de pesquisa que nos vem ensinando que as mudanças acontecem num processo lento, com avanços e retrocessos, com descobertas que nos mostram as muitas pedras no caminho, que nos fizeram e nos fazem desviar, mudar de direção ou removê-las. Isto tudo permite dizer que a preocupação maior do meu trabalho como coordenadora pedagógica da escola é construir um currículo em ação intermulticultural. Inspirada nessa preocupação, a presente pesquisa foi estruturada com o objetivo de promover a sensibilização/conscientização dos docentes, por meio de atividades como as aqui analisadas. Tais análises precisam estar ancoradas em conceitos como: alteridade, preconceito, igualdade, desigualdade e diversidade.

Aprendi – durante oito anos coordenando os docentes da escola em que trabalho – que é preciso paciência; é preciso resistir (também) ao desânimo das professoras, assim como ao meu. Muitas vezes me pego remando na contramão. Às vezes penso que ao propor mudanças que implicam apontar e construir novos caminhos, estudar, criticar, fazer diferente, olhar para todos os alunos etc. atingirá aqueles e aquelas que já se apresentam dispostos a mudar. E que dificilmente atingiremos “os outros”, ou seja, aqueles refratários a qualquer alteração em sua forma cristalizada de agir, pensar e sentir. Essa é a minha dúvida.

Porém, a vivência, a perseverança e a leitura mostram-me caminhos interessantes nesse sentido. Afinal, pensar daquela forma seria afirmar, na contramão de Freire (1996), que somos seres pré-determinados, portanto, seres “acabados” e não é nisso que acredito. Ultimamente venho apostando que, qualquer mudança precisa ser experimentada e avaliada pelos

professores. Isso leva tempo, e nesse tempo somos bombardeados com outras informações, outras imposições, outros 'modismos'. Então, quem coordena precisa estar atento: ter autonomia ao selecionar informações; discernimento; conhecimento; segurança. Essas características foram de certa forma, adquiridas por mim com muito estudo e com o tempo. Portanto, consigo fazer com que o grupo de professores que coordeno tenha tempo e base para empreender – ou não – mudanças. O trabalho que lá desenvolvo é pensado de forma consciente e crítica pela maioria dos docentes envolvidos, eles questionam o tempo todo, dizem sim, porém dizem não também, e muitas vezes.

O debate em torno da questão da “igualdade, diferença e desigualdade”, de certa forma, sempre esteve presente em nossas discussões, embora tenha sido verbalizado de forma sistemática mais recentemente. Penso que toda a dinâmica e concepção de ensino e de aprendizagem, primeiro passam por esta questão. Há mais de uma década presencio tentativas de mudanças metodológicas e curriculares inseridas nas redes de ensino através da educação continuada de professores no sentido de fazer com que todos os meninos e todas as meninas sejam alfabetizados e consigam dar continuidade às suas formações.

Toda nova administração, nas mudanças de governo, nos promete a mesma coisa: “qualidade da e na educação”. Muitas vezes nem se espera a mudança do governo para que se mudem radicalmente ‘tudo’, de um ano para outro, de um dia para outro acordamos com a notícia de que aquilo já não é aquilo, que agora é assim... Isso assusta, faz-me compreender a resistência à mudança que muitos (talvez a maioria) dos professores carregam em suas falas e atitudes: - *“Como mudar se nem deu tempo de aprender aquele outro?”*; *“O sistema nos faz de palhaços!”*; *“Basta fingirmos que estamos fazendo e ‘eles’ também fingirão que as coisas estão mudando”*. São essas as falas, tanto de professores como de muitos gestores.

Assim, volto a insistir que não adianta tentarmos curar o mal pelas folhas, ou seja, aplicar o remédio pulverizando as folhas exteriormente. Quando se trata de educação o mal está na raiz. Na raiz está toda a concepção estereotipada de educação construída de forma elitista, preconceituosa, sexista, paternalista, eurocêntrica, excludente etc. Defendo fortemente que a

educação continuada de professores deve ter por base maior o entendimento de como a educação escolar no Brasil se deu ao longo do tempo, entender as discriminações, as exclusões e toda a ideologia de classe e de poder que estão nela contempladas através de seu *currículo oficial* acontecendo no *currículo em ação* e camuflada no *currículo oculto*.

O fato de as professoras e professor da escola pesquisada terem seus processos de formação, tanto a inicial, quanto a continuada (as Especializações) terem sido feitas em instituições privadas²² demonstra o pouco acesso que elas e ele têm à universidade pública. Esta é vista como inacessível, distante, um templo onde conhecimento é produzido por estranhos e transmitido a eles para execução. Daí vem a frase que sempre ouço: *“Eles pensam que é fácil fazer algumas coisas ... Quando vamos nos cursos achamos tudo muito bonito, mas quando voltamos para a escola sabemos que não é possível aplicar nada daquilo.”*; *“Quero ver ‘essa gente’ dá conta de uma sala de aula... pedem arrego no primeiro dia.”*; *“É bonito no papel, mas na prática...”*. É muito comum esse tipo de pensamento por parte dos professores e, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que criticam a Universidade pública sentem-se atraídos por ela achando importante qualquer tipo de relação que com ela possam ter.

Exemplo do que falo é o fato desta professora universitária participar das reuniões de HTPC. Nesses dias, podíamos perceber a alegria em receber a convidada, e quando a ouviam era com ouvidos atentos e olhos brilhando. O que ela dizia e fazia era tido como exemplos máximos. Mesmo contando com o grande carisma dessa pessoa, que colabora muito no sentido da aceitação do ‘novo’, ainda assim vejo como é importante para os professores essa proximidade entre escola e universidade. Teve um dia em que uma das professoras (a mais fechada e resistente sob o meu ponto de vista) perguntou-me:

- A “Professora” virá no próximo HTPC? Gosto quando ela vem, pois ela nos faz pensar. Saio daqui com a cabeça “cheia” e fico pensando muito sobre o que ela fala.

²² E ainda são, pois assistimos a uma busca desenfreada por diplomas – não importando ‘de que’ e ‘de onde’ – pois isso vale pontos tanto na rede estadual como na municipal.

Essa aceitação contribuiu bastante para a minha coleta de dados. Tivemos o cuidado de obter o consentimento do grupo esclarecendo os objetivos da pesquisa e propondo trocas. As trocas eram bem vindas, elas e ele sabiam que estas são o conhecimento e a relação com a universidade. Assim, a ponte entre escola e universidade foi estabelecida ficando em aberto para a os contatos compartilhados.

Numa análise mais global do grupo de professores que coordeno percebo-os, em sua maioria, como grandes interessados em “fazer diferente”. São questionadores, críticos, inteligentes para entender e desenvolver os aspectos técnicos, porém logo conseguem perceber as manobras políticas e sociais que estão por trás das mudanças constantes que tanto dificultam nossas ações. Portanto, a minha formação crítica de universidade pública é multiplicada por meio de ações e reflexões dentro do espaço escolar. Desta forma, acredito que colaboro na formação continuada dessas professoras e professor, envolvendo-os na perspectiva política e social e, conseqüentemente, num aprofundamento crítico na aquisição e difusão de conhecimentos.

Na contramão recebo através do compartilhamento e das colaborações mútuas, elementos preciosos para a construção de conhecimentos em relação aos meus questionamentos de pesquisa. Entretanto, para aceitá-los e compreendê-los preciso estar em estado de permanente atenção no que se refere ao distanciamento que me é exigido para entender as relações e os fatos.

Outro aspecto que julgo interessante ressaltar é como se dá a relação entre os pares na escola. Existem líderes naturais: são professores que se destacam através da oralidade (dando opiniões, criticando, falando em nome do grupo etc.), outros, porém, impõem respeito e admiração através de ações (no trato com sua turma, no trabalho didático que desenvolvem, enfim, no que vivenciam). Ambos os grupos conseguem formar opiniões – principalmente aqueles que usam de discurso e são elementos importantes que, quando bem “usados”, chegam a fazer grande diferença na aceitação ou não de novos conhecimentos.

Não só o conhecimento pedagógico é difundido entre os professores. Os laços estabelecidos com os anos de convivência criam certa “irmandade”. Quando juntos, os assuntos vão desde os aspectos pedagógicos: as

experiências bem sucedidas, o compartilhamento de atividades, até os desabafos e os aconselhamentos pessoais. Além disto, falam de tudo: do marido, dos filhos, das dificuldades econômicas, de regime alimentar, de receitas, de viagens, de religião etc. Quando falam, compartilham, trocam e fazem *educação continuada*. Por meio da amizade e confiança uns nos outros – conquistas que se dão ao longo do tempo – ensinam e aprendem, mudam suas visões (assisti a algumas dessas, até da própria religião).

Em suma, minha aposta de mudança está baseada nas relações entre os pares, nas quais as lideranças têm papel importante. Portanto, esta é uma grande possibilidade das pesquisas de intervenção: fazer parte do meio, sentir os problemas de forma constante e profunda, conhecer os líderes. Porém, é importante saber o momento de distanciar-se, de olhar com olhos ‘de fora’, de perceber os seus próprios enganos e deslizes. No processo de pesquisa sobre a intervenção procuramos lançar esse olhar. Vou agora mostrar o caminho metodológico que segui na pesquisa.

2.3. Os caminhos da pesquisa

Em meio a tantos desafios e incógnitas, “sentindo” as professoras e o contexto, optei pela pesquisa colaborativa / formativa.

Colaborativa pelo fato de que esta investigação se desenvolveu numa parceria entre a pesquisadora - professora coordenadora e o grupo de professores da escola, de forma sistemática e controlada pela própria pesquisadora. Acreditando no trabalho coletivo que desenvolvo na escola há vários anos, optei pela investigação colaborativa, valorizando o trabalho conjunto e a colaboração progressivamente construída entre pesquisadora e o grupo.

Formativa por acreditar que o locus privilegiado da formação continuada é a própria escola e tem como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização deste saber. Essa idéia cresce em importância em função da análise feita por Mizukami et al (2002), criticando a formação inicial, por estar baseada num modelo apoiado na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática e essas teorias não dão conta no e do cotidiano da sala de aula onde o professor

defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o curso de formação inicial. Assim, cresce a importância de a formação continuada proporcionar aos professores o estabelecimento de relações entre os saberes teóricos e os da prática.

A defesa da formação continuada também é feita por Candau (2009, p. 71), ao afirmar que:

... na implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores e professoras passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques, dimensões e estratégias.

Fica, assim, justificada a importância de investir na formação continuada como objeto de pesquisa. Outro aspecto interessante é apontado no levantamento das pesquisas sobre formação de professores realizado por André (apud MIZUKAMI et al, 2002). Nessa pesquisa, a autora constata a ausência, o silenciamento, nas pesquisas sobre formação de professores, de temáticas ligadas ao trato com *práticas culturais*. Mais uma razão que me animou a realizar a presente pesquisa.

A partir de tais argumentos, penso que ficou justificada a opção metodológica deste trabalho de pesquisa que tem como eixo principal a escola como *lócus* da formação continuada. No caso da presente pesquisa, essa formação – coerentemente com o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola por mim (pesquisadora e coordenadora pedagógica – busca lidar com o aspecto cultural, que vem silenciado nas pesquisas sobre formação de professores, como denuncia André (2002). Mais especificamente, objetivamos sensibilizar professores e professoras para o trato de questões referentes à diversidade, diferença e desigualdade.

O objetivo inicial desta pesquisa centrava-se em analisar o processo da busca por um currículo em ação intermulticultural. Porém, ao iniciar o trabalho formal e sistematizado nos encontros de HTPC, percebi que a *sensibilização*

permeava e permeia o objetivo de construção de um currículo intermulticultural. Assim, a pesquisa centrou-se na sensibilização dos professores para as questões envolvendo igualdade, diferença e desigualdade, como uma possibilidade para a construção de um currículo em ação intermulticultural. Assim, optei por pesquisar, no momento, o que considero – descoberta esta feita durante o processo de pesquisa – o ponto de partida para o que buscava conseguir na escola, reconhecendo, porém, que a sensibilização permeia todo o processo de construção de um currículo intermulticultural.

Colocar – através de estudos e dinâmicas – as professoras em situação de *alteridade* teve como objetivo contribuir para que elas se sensibilizassem em relação à diferença, diversidade e desigualdade. Entretanto, a sensibilização – reiteramos – não tem de ser tomada apenas como uma etapa inicial para alcançar este objetivo, já que o processo de construção é contínuo e permanente.

Ao iniciar este trabalho de pesquisa percebi que tinha o grande desafio de estudar conceitos polissêmicos e complexos, como: cultura, igualdade, desigualdade, diferença, diversidade, identidade cultural, hibridização cultural, globalização, multiculturalismo, intermulticulturalismo, entre outros. Não demorou para eu perceber que, ao estudá-los, as reflexões pessoais e teóricas não se separavam e os conceitos misturavam-se, derivavam-se, complementavam-se. Senti que uma coisa puxava outra e que nem sempre os recursos teóricos davam conta de explicar a complexidade em que me envolvia.

Nos encontros de HTPC, quando trazia textos relativos a esses temas para estudá-los com as professoras, fui entendendo que não bastava sabermos o que cada conceito significava, mas era preciso mexer com o que estava submerso nas pessoas, no que elas sentiam realmente em relação, principalmente, à diversidade, diferença, preconceito e desigualdade. Isso porque, de acordo com Lima (2006a) “os preconceitos também pertencem à pessoa do professor – residem na zona submersa – portanto é necessário trazê-los à tona para se poder lidar com eles”(p.13) e essa “tarefa é complexa, por causa da invisibilidade da maioria absoluta de nossos valores, escondidas na parte submersa no *iceberg da natureza da cultura*”(p.13). Foi aí que a pesquisa se delineou efetivamente, em torno das seguintes questões: *O que*

pensam e manifestam as professoras e os professores sobre igualdade, diferença e desigualdade, em situação de trabalho coletivo? e Quais as condições para a transformação de um currículo em ação para que ele contemple aspectos intermulticulturais?

Tais questões foram analisadas a partir da realização de encontros de HTPC, nos quais pudemos contar com a presença de uma professora universitária, quinzenalmente, durante um semestre. Tínhamos uma bolsista de graduação da área de Pedagogia que participou dos HTPC e fez todos os registros desses encontros, nos quais foram construídos os dados desta pesquisa. Consideramos esse fato importante para a pesquisa, no sentido de possibilitar uma maior fidedignidade dos dados e um maior distanciamento da pesquisadora em relação a eles, como já apontado em outra parte deste trabalho.

Esses encontros, com função de “educação continuada” aconteceram na escola pesquisada, no sentido do trato com questões envolvendo diversidade, diferença e desigualdade, na perspectiva da mudança das práticas, o que, como já enfatizamos, começa pela *sensibilização*²³.

²³ O GEIFoP (Grupo de Estudo sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores) acredita que para haver mudança nas práticas dos professores em relação a diversidade, diferença e desigualdade, estes precisam se sensibilizar, fazendo o exercício da alteridade. A sensibilização deve ser entendida como contínua, pois é preciso haver uma constante “auto-vigilância” dos professores em relação às “armadilhas ideológicas” e essa auto-vigilância depende da sensibilidade, tal como entendida por Lima (2006a).

CAPÍTULO III

OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO: GARIMPANDO UMA POSSIBILIDADE

Ao participar de uma ACIEPE²⁴ (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) com o título: *“Diversidade/diferença na sala de aula: formando profissionais da educação”* obtive idéias e questionamentos que me levaram a realizar esta pesquisa. As idéias e questionamentos partiram das ações/reflexões desenvolvidas pela ACIEPE, desenvolvida no ano de 2006 pela Professora Emília Freitas de Lima, docente do Departamento de Metodologia da UFSCar e coordenadora do GEIFoP. A ACIEPE foi pensada como forma de possibilitar a reflexão qualificada²⁵ na relação pedagógica, bem como a troca de experiências entre alunos das licenciaturas, futuros professores do ensino fundamental – formação inicial – e profissionais de ensino da rede de ensino público de São Carlos – formação continuada.

Conforme consta da proposta apresentada à UFSCar (LIMA, 2006b), a ACIEPE teve como objetivos:

- Identificar “armadilhas ideológicas” presentes em situações do cotidiano escolar;
- Problematizar essas situações, fundamentando-as com referencial teórico pertinente;
- Propor formas de atuação pedagógica capazes de “desarmar” tais “armadilhas” – o que equivale a “desocultar o currículo oculto”.

Portanto, partindo das reflexões que antecederam a proposta e o desenvolvimento da ACIEPE e das reflexões decorrentes das reflexões/ações

²⁴ ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) é uma experiência educativa, cultural e científica que, articula o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolve professores, técnicos e alunos da UFSCar, procurando viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade, como pesquisa e extensão, constituindo-se em uma forma de diálogo com estes segmentos sociais para construir e reconstruir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, visando à descoberta e experimentação de alternativas de solução e encaminhamento de problemas e como ensino, constitui-se na possibilidade de reconhecimento de outros espaços, para além das salas de aula e laboratórios, como locais privilegiados de aprendizagem significativa onde o conhecimento desenvolvido ganha concretude e objetividade constituindo-se como atividade complementar inserida nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas e 4 créditos e é aberta a toda a população.

²⁵ Por reflexão qualificada entende-se aquela que ocorre com uma direção definida – no caso dessa ACIEPE, a do trato com as questões envolvendo as “armadilhas ideológicas” com relação aos aspectos ligados a igualdade, diferença e desigualdade.

nela realizadas, teve origem o meu trabalho de pesquisa, cujo principal objetivo inicial foi o de apontar caminhos para o desenvolvimento de um currículo em ação intermulticultural, por meio de ações desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental em uma escola de ciclo I (de 1ª a 4ª série do ensino de oito anos). Entretanto, como justifiquei anteriormente, no decorrer do processo, mudei o foco direto da pesquisa, que era o *currículo em ação*, passando este a figurar como alvo das ações desenvolvidas. Debrucei-me, então, sobre o que permeia e perpassa essa construção / transformação – o processo de *sensibilização*. Daí derivou-se o objetivo de sensibilizar professores e professoras para o trato de questões referentes à diversidade, diferença e desigualdade no âmbito de ações de intervenções visando mudanças de suas práticas, na direção da construção de um currículo em ação intermulticultural.

Quando falo em sensibilização, refiro-me ao processo de lidar com a sensibilidade, inspirada e ancorada teoricamente em Lima (2006), para quem a formação de professores culturalmente comprometidos envolve, basicamente, três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo que esta última é requisito para os demais. A autora entende a sensibilidade como:

(...) não sendo “simples demonstrações de afeto, carinho e outros sentimentos análogos, na relação pedagógica. Entendo-o na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire, que em nada se parece ao amor piegas, mas se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas / com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa (...). de alguém que se põe em permanente estado de vigilância para demonstrar as trapaças ideológicas de que fala Cortella (1998) buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram. (LIMA, 2006a, p.12 e 13).

A autora (*ibid*) afirma, ainda, que é no domínio da sensibilidade – ou na ausência dela – que se localiza o trato com as questões relativas às mais variadas formas de preconceito e discriminação.

Desta forma, decidi – no decorrer do processo de pesquisa – optar pela sensibilização dos professores, por meio de metodologia colaborativa / formativa. Os encontros nos HTPC, nos quais se deu a construção dos dados da pesquisa, foram precedidos de momentos destinados ao planejamento, contando com o apoio de uma professora universitária e do grupo de pesquisa (GEIFoP).

São aqui descritos os dados registrados pela aluna bolsista durante os encontros quinzenais. Optamos por trabalhar na pesquisa apenas com esses dados, pois os relativos aos demais encontros não puderam ser registrados com o rigor necessário à pesquisa. Portanto, as análises referentes às questões de pesquisa foram realizadas considerando os quatro encontros a seguir relatados.

1º encontro

Teve como objetivo oportunizar que os professores olhassem para as situações cotidianas de sala de aula por diversos ângulos, ou seja, que se colocassem no lugar do outro, exercitando a alteridade e desconstruindo a naturalização da desigualdade.

Foi organizado em torno da discussão do texto *Conhecimento Escolar: Epistemologia e Política* (CORTELLA, 2004). Este texto faz uma análise crítica do conhecimento ensinado nas escolas, proporcionando um olhar mais apurado sobre os conteúdos e a forma como nós professores o abordamos.

Do texto²⁶, destacamos o seguinte excerto, que conta o caso de dois caciques da nação Xavante que vieram visitar a cidade de São Paulo em meados dos anos 70:

(...) a visão aérea de uma megalópole (com sua “floresta” de prédios) os impressionou sobremaneira (tal como, para nós, é inesquecível e confusa a paisagem amazônica). Foram dormir em um hotel e, no dia seguinte, levados para passear. Aonde levá-los, senão para ver o diferente, o exótico, o inédito? Andaram de metrô (recém inaugurado), caminharam pela Avenida Paulista (com suas catedrais financeiras altíssimas), visitaram um shopping center (só havia dois naquele tempo) e, por fim, foram conhecer um dos prédios paulistanos na região central que abriga

²⁶ Esse texto já era conhecido na íntegra pelos professores, pois eu o havia discutido por ocasião do planejamento no início do ano.

um imenso mercado municipal (entrepasto de frutas, legumes e cereais).

A ida ao mercado tinha a finalidade de surpreendê-los com um cenário paradisíaco: alimentos acumulados em grande quantidade. Como, naquela época, eles quase não usassem o dinheiro como mediação para qualidade de vida, o alimento farto representava uma riqueza incomensurável. Entraram, deram dois passos no interior do prédio e, subitamente, estancaram boquiabertos com o cenário: pilhas e pilhas de alface, de cenoura, de tomate, de laranja etc. começaram a andar por entre as pilhas e caixas, em meio aquele ruído de vozes, folhas e frutos esmagados e caídos no piso, um movimento incessante.

De repente, um deles viu algo e nenhum de nós viria, pois não chamaria nossa atenção. Ele apontou e disse: O que ele está fazendo? “Ele” era um menino de uns 10 anos de idade, negro, pobre (nós o saberíamos, pelas vestimentas), que no chão catava verduras e frutas amassadas, estragadas e sujas, e as colocava em um saquinho plástico. A resposta foi a ‘óbvia’: Ele está pegando comida.

O cacique continuou passeando, calado (provavelmente tentando compreender a resposta dada); depois de uns 10 minutos, voltou á carga: Não entendi. Porque o menino está pegando aquela comida podre se tem tanta coisa boa nas pilhas e caixas? Outra resposta evidente: Porque para pegar nas pilhas e caixas precisa ter dinheiro. Insiste o xavante (já irritante, pois está escavando onde a injustiça sangra): e porque ele não tem dinheiro? Réplica enfadonha do civilizado: Porque ele é criança! Torna o índio: E o pai dele? Tem dinheiro? Outra obviedade: Não, não tem. Questão final: Então, não entendi de novo. Por que você é grande tem dinheiro e o pai do menino, que também é, não tem? A única saída possível foi responder: Porque aqui é assim!

Os índios pediram para ir embora, não apenas do mercado, mas da cidade. Não tiveram uma revolta ética, mas cultural; não captaram um dos modos de organização de nossa cultura. Não conseguiram compreender essa situação tão “normal”: se uma criança tem fome e não tem dinheiro, come comida estragada. Para que pudessem aceitar mais tranquilamente o “porque aqui é assim” teriam que ter sido formados e formadores da nossa sociedade, frequentado nossas instituições sociais e, também, nossas escolas; teriam que ter sido ‘civilizados’. (CORTELLA, 2004, p. 153, 154 e 155)

Para refletir sobre esse caso o grupo de professores foi dividido em dois sub-grupos de 10 pessoas em cada um. Foi então proposto um debate em que um grupo ficou responsável por defender os interesses e as razões do homem branco (Grupo 2 – G2) e o outro deveria se colocar no papel dos indígenas, justificando as falas e defendendo as idéias destes (Grupo 1 – G1).

Durante a reunião nos subgrupos, a Professora F, do Grupo 1, disse: -“É difícil ser índio porque minha cabeça está lá no outro grupo!”.

Após a reunião dos dois sub-grupos, ocorreu o seguinte debate entre estes:

G2: - *“Só pode pegar comida quem vai comprar, e só compra quem tem dinheiro”.*

G1: - *“Por quê?”*

G2: - *“Porque na nossa sociedade quem tem dinheiro compra do bom e do melhor. Se sobrar, aí sim pode pegar.”*

G1: - *“Por que sobraria a ponto de estragar? Por que tem gente com dinheiro e gente sem?”*

G2: *“Porque tem quem trabalha e quem não trabalha. Quem tem dinheiro pode fazer o que quiser”.*

G1: - *“Por que a diferenciação com o alimento?”*

G2: - *“O que rola na nossa sociedade é o dinheiro!”*

G1: - *“Na nossa sociedade é para o bem comum”*

G2: - *“Mas aqui, se você tem o dinheiro, você pode comprar o melhor!”*

G1: - *“Na nossa [sociedade] todo mundo faz o melhor. Por que vocês não tentam mudar?”*

G2: - *“Porque depende do governo. A criança que ‘pede’ não é obrigação nossa.”*

G1: - *“Na nossa aldeia, nós tomamos conta das nossas crianças.”*

G1: - *“Nós pensamos em todos. Vocês são individualistas. Nós pensamos no coletivo.”*

G2: - *“Tem muito folgada na nossa sociedade.”*

G1: - *“Por que não se faz nada para mudar?”*

G2: - *“Não dá certo. Quem tem muito, não quer dividir.”*

G1: - *“Como índio, eu acho que vocês deveriam vender 70% e doar o resto”.*

G2: - *“Mas tem gente que não trabalha que só fica esperando”.*

G1: - *“Na tribo, as pessoas são valorizadas de maneiras diferentes. A gente colhe para a subsistência e distribui para todos.”*

G2: - *“Nossa cultura é comercial. Quem tem mais pode mais!”*

G1: - *“Por que vocês pensam em acumular riqueza?”*

G2: - *“Para dar uma boa vida para minha família!”*

G2: - *“O dinheiro é para mim. Para eu me dar status!”*

G1: - *“Mas para que tudo isso? Nós valorizamos outras coisas. Na tribo todos trabalham, não temos vagabundos. Vocês precisam mudar esse governo!”*

G2: - *“A gente acorda às 4:00 da manhã para ir trabalhar. A gente cuida das nossas crianças e a escola ensina!”*

G1: - *“Se a escola ensinasse, não estaria nesse estado!”*

G2: - *“Mas é muita gente!”*

G1: - *“Vocês aceitariam ir à nossa aldeia?”*

Os grupos dizem que não se deixaram envolver pelo que o outro dizia.

A Professora universitária pergunta qual dos grupos teve mais dificuldade. Uma professora responde que,

- *“O dos índios, porque não estamos acostumados. Se tivéssemos experiência, teria sido mais fácil.”*

Profa.B: - *“É difícil aceitar a cultura do outro. A gente até concorda, a organização é fantástica. E por que não incorporamos tudo isso?”*

Profa.A: - *“Isso está virando moda, mas dentro na nossa sociedade é difícil parar de consumir. Já o índio nunca teve essa necessidade, ele não precisa acumular.”*

Profa.R: - *“A partir do momento que o índio teve contato com o branco, ele se deixou influenciar.”*

A Professora universitária diz que os membros do grupo 1 estavam defendendo valores comunitários, altruístas, e que os do grupo G2 defendiam valores individualistas. Pergunta se o grupo percebeu o objetivo da proposta dessa discussão.

Profa.B: - *“Para enxergar que às vezes nossos valores precisam ser mudados, mas na prática é difícil”.*

Professora universitária pergunta se conseguimos sair da nossa posição e enxergar a do outro. Várias professoras respondem, em uníssono, que não.

Profa.R: - *“Tem coisas que estão arraigadas em nós, que fica difícil mudar; não conseguimos sequer refletir e perceber o outro.”*

Professora universitária: - *“É fundamental essa idéia de se colocar no lugar do outro! No dia a dia nos deparamos com situações que exigem nos colocarmos no lugar da outra pessoa, mas em geral temos dificuldade.”*

Profa.Y: - *“Por isso é bom ter esse tipo de discussão. Para aprender mais sobre isso.”*

A Professora universitária expõe a história do pai que leva seu filho com paralisia cerebral para conhecer o mar e relata a posição do outro homem que vê a cena como um absurdo, dizendo ao primeiro pai que devia prender seu monstro em casa, para não expô-lo ao ridículo em público. Coloca que o pai que mandou prender o ‘monstro’ em casa também tem suas razões e precisamos ver isso sem julgar, mesmo que seja difícil; não justifica, mas explica.

O Professor D. relata, sinteticamente, sua história como negro e diz que seu pai havia lhe ensinado que ele teria sempre de fazer as coisas melhor do que os outros, porque sempre lhe seria cobrado mais, por ser negro.

A Professora universitária argumenta: *“Nunca poderemos nos colocar no lugar do Professor D., por exemplo, que luta por ser negro, sobreviver e ter que se mostrar sempre o melhor, porque nunca poderemos ser negros.”*

Profa M: - *“Tem que ter sensibilidade”*

Profa G: - *“Uma vez o Professor D. disse: ‘preconceito sempre vou sofrer porque nunca vou deixar de ser negro’. Aí eu falei: mas eu nunca vi você como negro. Te vejo como nós!*

Professora universitária: *“Uma vez uma aluna de uma universidade disse em sala de aula que nunca havia visto um negro em São Carlos.”*

Profa.M: - *“Será que ela via como todos iguais?”*

Professora universitária: *”Será que é possível ver a pessoa e não ver sua cor? A Profa. L. é parda e ao debater esse assunto em sala de aula, os alunos queriam ‘defendê-la’ dizendo ‘não, você não é negra, professora!’. E por que será que aquela aluna disse nunca ter visto um negro em São Carlos?”*

Profa.A: - *“A família do meu marido é negra, afro-descendentes. Todos se casaram com parceiros brancos. Meu nenê nasceu clarinho e um dos meus sobrinhos nasceu marrom. Um dia no shopping o segurança foi atrás do meu cunhado por desconfiança que a criança não fosse dele – que idéia pré-concebida!”*

Professora universitária: *“Às vezes falamos frases preconceituosas e só percebemos depois.”*

Profa.R: - *“A dermatologista me disse que eu era branca demais. Me senti ofendida!”*

Professora universitária: *“Onde tem menos negros na nossa sociedade?”*

Profa.G: - *“Nos ricos”*

Professora universitária: *“Os negros ricos nem por isso deixam de sofrer preconceito. Pode ser que aquela aluna [que disse nunca ter visto um negro em São Carlos] seja então de classe média alta e nos ambientes que ela frequenta não tenha mesmo negros. Encontramos com eles em lugares que provavelmente ela não frequenta. Além disso, a falta de sensibilidade pode tornar os negros invisíveis para ela. Vamos jogar pedra nela por ter dito isso? Ou vamos tentar entender por que ela disse isso e problematizar com ela?”.*

Profa.G: - *“Mas acho que vamos sempre falar desse jeito preconceituoso.”*

Professora universitária: *“Será? E se tivermos mais cuidado? Ao falar não resolvemos a situação do país, mas abrimos a discussão para reflexão e conseqüente possibilidade de mudança”.*

2º encontro

Exibi o filme *Crash – no Limite*, com o objetivo dar continuidade à discussão do conceito de *alteridade* para que as professoras e o professor analisassem e refletissem de forma concreta, através de exemplos trazidos pelo filme, de que o *bem* e o *mal* são conceitos relativos que dependem do contexto e do ângulo do nosso olhar.

O interesse pelo filme foi muito grande. Todos naquele dia ficaram além do horário estimado. Percebi que foi impactante o que deu “samba” para o próximo encontro.

O filme *Crash – no Limite*, de acordo com uma crítica lida por mim trazida por Henry Alfred Bugallo na internet, traz a problemática do preconceito, praticamente, em todas as cenas, mas em momento algum ela é verbalizada. As pessoas que aparecem no filme são pessoas completamente diferentes que se cruzam através de confrontos e de situações de compreensão. A trama é fragmentada em vários núcleos narrativos, todos imersos em sua apreensão do mundo e em seus preconceitos próprios demonstrando um realismo surpreendente, que o preconceito e a discriminação são frutos da própria

constituição humana. Ou seja, julgamos o próximo e lidamos com ele através desse julgamento e há um desamparo terrível nesta constatação, como se nesta falta de tolerância não houvesse solução.

Esse filme foi um modo de fazer com que as professoras voltassem o olhar sobre elas mesmas e percebessem que nós, enquanto pessoas humanas também fazemos parte deste ciclo de preconceito, da falta de tolerância e com o desfecho do filme, pudessem perceber que há possibilidades de estar no mundo de maneira mais humana, como o de nos colocarmos em situação de *alteridade*, por exemplo,

3º encontro: discussão / reflexão sobre o filme

Logo ao entrarmos na sala para nossa reunião:

Profa.M: - *Estávamos comentando que quando nos deparamos com algum problema, o primeiro impacto é rotular a situação e vê-la com certo preconceito. O filme nos fez refletir que ora os personagens são bons, ora ruins; o policial que se aproveitou da moça negra não desistiu de salvá-la no final. Aquele outro cara também não vendeu os chinesinhos. Então até que ponto as pessoas são 'do mal', como rotulamos? É um filme que mexe.*

Professora universitária: - *É, precisamos pensar também em como era a vida do policial.*

Prof.D: - *O homem que fazia parte da família do Oriente Médio não entendia a língua do moço que foi consertar a porta e depois foi matá-lo: ele é um intolerante!*

Profa.M: - *Qual a defesa dele? É a forma que ele achou de se defender por não ser bem tratado no país que ele estava.*

Prof.D: - *Mas ele atirou...*

Profa.M: - *Eu pensei muito no casal de negros, o homem por ser negro era cobrado o tempo todo para se impor por conta de sua cor.*

Profa.M: - *Isso não é uma forma de preconceito também?*

Professora universitária: *com certeza.*

Prof.D: - *A intolerância explode para os dois lados. Já o preconceito explode sempre para o lado do mais fraco.*

Professora universitária: - *Faz sentido.*

Prof.D: - *Na tolerância eles ‘quebram o pau’ entre eles. Mas no preconceito não tem como enfrentar; se a classe dominante quiser, ela arrasa.*

Profa.R: - *Tem alguém que queira comentar sobre algum exemplo pessoal vivido?*

Profa.K: - *Eu estava à noite andando pela rua quando vi três ‘manos’ e resolvi mudar para a calçada que eles estavam para não continuar sozinha. Foi nessa que acabei sendo assaltada por eles mesmos.*

Profa.G: - *Nós não desviamos apenas dos negros; desviamos também por causa das vestimentas. É preconceito, mas é a realidade. Se o negro está bem vestido, tudo bem, mas se está ‘mulambento’...*

Profa.T: - *O filme mostra que depois de julgar por preconceito você tem que ver que estava errada, pois volta depois para você mesmo. Gera angústia.*

Profa.A: - *O que me incomodou foi a crueldade, e para mim ela está um pouco longe da maldade, tanto que as vezes eu me vejo cruel.*

Profa.R: - *Mas você tem facilidade para se perdoar?*

Professora A: - *Não, às vezes não. Eu acabo criando conflitos...*

Profa.T: - *Quando eu vinha para a escola vi duas crianças pequenas gritando de forma pejorativa para o caminhão de lixo que passava pela rua: “lixeiro, lixeiro!” e eu pensei comigo mesma: será que vou ensinar como para meu filho? A forma correta de se falar, ou seja, ‘gari’?*

Professora K: - *Aí entra nosso papel de educadora tanto na escola quanto na família.*

Professora universitária: - *E lembremos: quem salvou a mulher rica? A empregada!*

Profa.G: - *Por que só se fala em preconceito racial, mas tem muito também contra a mulher, contra a pobreza. Quer mais preconceito do que contra a mulher?*

Professora universitária: - *A gente cai nas armadilhas porque está muito arraigado.*

Profa.G: - *Se você vê um bandido num Mercedes, é lindo; mas um homem honesto num fusca não é nada.*

Profa.S: - *O que eu achei bonito no filme foi a cena do pai acalmar o medo da filha. Comoveu-me a paciência, o carinho e o cuidado que ele teve; ele trabalhou o trauma com ela.*

Professora universitária: - *E ele fez isso usando a fantasia dela; ele salvou-a. Foi um verdadeiro psicólogo. Eu chamo isso de sensibilidade. Um homem simples que sabia ser sensível e lidar com uma situação daquelas. O que mais me chamou a atenção foi o que vocês falaram inicialmente: a questão do 'nem bom, nem ruim'. Isso chocou vocês?*

Prof.D: - *Isso faz parte da gente.*

Professora universitária: - *Mas tomamos essas atitudes conscientes?*

Não!! (a maioria, falou)

Professora universitária: - *E nossas barbaridades, como são?*

Profa.M: - *Se formos pensar, somos o que os outros estão esperando que sejamos, mas e eu? Se você se mostrar bonzinho o tempo todo, não vai ser você! Por exemplo, no filme a gente estava sempre esperando que o personagem não fosse aquilo, estávamos achando sempre tudo o cúmulo!*

Profa.K: - *Todo ser humano nasce bom, mas dependendo do seu círculo social, a pessoa chega na fase adulta 'boazinha' e só se dá mal, devido ao mundo de hoje. Então é mais fácil com o tempo você endurecer seu coração do que tentar amolecer o dos outros.*

Prof.D: - *Pensando bem, não é só no mundo atual. Já desde a época de Cristo.*

Profa.K: - *E o endurecer do coração é muito triste. Hoje em dia você está sozinho, e tentar sempre mostrar para os outros que vai dar certo, muitas vezes é cansativo!*

Professora universitária: - *Por isso eu vejo a importância dessa comunidade que vocês estão construindo. Mas e o que a professora M. colocou? A gente sempre tem que olhar para o outro, mas e a questão de "como eu sou"?*

Profa.G: - *A gente está junto aqui tentando não magoar os outros, então acho que temos que tomar cuidado com as amizades.*

Professora universitária: - *O que é magoar? O que deixa triste? Do que as pessoas não gostam? Parece que é só uma coisa de amizade, mas o que está por debaixo disso?*

Prof.D: - *Aceitar a pessoa como ela é. Se eu não fizer isso, não tenho respeito.*

Professora universitária: - *Aceitar do jeito que ela é mesmo se uma mulher for como a do filme, desrespeitosa? Eu tenho que aceitar? Será que eu tenho que ser respeitada do jeito que eu sou?*

Profa.G: - *Pode ser que ela não seja tão boa aqui e tão ruim em casa.*

Professora universitária: - *Isso tudo está relacionado à ética! No Big Brother Brasil o que houve com o Jean, que se assumiu como homossexual, negro, baiano e pobre? Como será que a identidade dele era construída em cada um desses atributos?*

Profa.G: - *Como homossexual atrevido!*

Professora universitária: - *As pessoas não são uma só o tempo inteiro. Nós carregamos essa idéia de que a pessoa é um todo em todos os papéis sociais. E não é.*

Profa.G: - *Eu, em casa, não sou maravilhosa. Mas procuro ser boa; mas não vou ser uma cobra lá e uma santa aqui.*

Profa.R: - *Sua ética pessoal pode ser a mesma em todos os lugares, mas a identidade muda. Um aluno que eu descubro que tem AIDS, vou vê-lo diferente?*

Profa.M: - *Tem um filme sobre a polícia negra no RJ, no qual um policial vai pra faculdade estudar e acaba convivendo com os colegas usuários de drogas, mas não fala nada, nem usa. Quando descobrem que ele é policial olham para ele diferente e é quando ele começa a ser agressivo e passa a olhá-los diferente também.*

Professora universitária: - *Temos que pensar por que minha identidade também não é só construída e percebida só por mim. Vou lançar uma proposta: como somos com os alunos, como somos em casa e como somos com os/as colegas? Vocês são exatamente os mesmos?*

Profa.D: - *Com 30 crianças, fica complicado!*

Professora universitária: - *Não, estou falando que somos diferentes em cada situação. Nossa identidade não é monolítica (toda hora eu sou assim com todo mundo) e o filme está aí para mostrar.*

Profa.D: - *Em 30 alunos tem sempre aquele em que estamos de olho – (expectativa!)*

Professora universitária: - *Somos governados pelas expectativas. Sempre nos surpreendemos, tanto para o lado bom como para o ruim.*

Profa.M: - *É quando a máscara cai.*

Professora universitária: - *Não é a máscara. Nós criamos expectativas naquela pessoa.*

Profa.M: - *Mas não foi construída no vazio. Foi nas diversas identidades.*

Professora universitária: - *Ele não me reconheceu nas expectativas que criou e eu não o reconheci nas que eu criei. Se prestássemos atenção, talvez conseguíssemos parar para pensar: será que ela é assim tão boa ou tão ruim? Será que quando ela me mostra o outro lado vou estar aberta para entender? O que faz a gente? O filme mostra que somos produto do que?*

Profa.M: - *Das situações.*

(Silêncio na sala para reflexão durante essa discussão)

Profa.G: - *Então a gente é cheio de defeitos e achamos que não somos?*

Profa.R: - *Ela vem depois.* Professora universitária: *a questão do Sr.D. de tolerar; o que é tolerar? Basta tolerar o outro?*

Profa.G: - *Não. É agüentar. Tem que aceitar.*

Profa.M: - *E você não dá importância para o que ela é se você só tolera.*

Profa.K: - *Quanto mais próxima da pessoa, mais você conhece ela e sabe do que ela precisa.*

Professora universitária: - *Se de um lado é verdade que a tolerância pode estar com o preconceito, por outro, se não houver pelo menos tolerância, a consequência é uma guerra. O mínimo é a tolerância. A intolerância é dos dois lados o preconceito de um lado só. E ele relacionou com a desigualdade que o preconceito é inferiorizante. Se o casal no carro chique não fosse negro, o policial teria desrespeitado? Ele se viu no direito de desrespeitar porque o casal era negro. É abuso de poder com alto fundo preconceituoso. Ele é sempre desigual, então, porque é comparado a um padrão e está fora desse padrão. Discriminação é a mesma coisa?*

Professora universitária: - *Então, vem em decorrência do preconceito. Temos que discutir o local e o universal. Passou um momento que vocês só falavam “eu”. Atravessar a rua é sinal de preconceito, então não devemos mais*

atravessar? O que temos que pensar para raciocinar nesse caso? O contexto! Não adianta querermos ser ingênuos ou extremamente bons, crédulos, se vivemos num contexto de insegurança, medo, violência. Mas de quem fugimos? Atravessamos a rua por causa do mal encarado, em geral negro ou vestido com jeito de 'maloqueiro', mas ao atravessarmos arriscamos de cair na outra face: quando chega o bem arrumado, nos deixamos levar. Então temos que analisar o contexto e não os casos particulares. Como a Kelli disse, a pessoa nasce boa e depois já começa a aprender preconceitos. Nós ensinamos isso a ela em todas as nossas atitudes.

4º encontro

Após os três primeiros encontros, onde tivemos importantes discussões sobre a igualdade, diferença, desigualdade, diversidade, preconceito, intolerância, alteridade, entre os principais, senti que as professoras e o professor ficaram perturbados, angustiados. Disseram sentir o peso da responsabilidade em ensinar, conviver com inúmeros problemas de toda ordem numa sala de aula, transformar suas práticas quando necessárias e ainda estarem atentos para não cair em armadilhas ideológicas.

Pensando sobre esse mal-estar decidi por realizar, nesse quarto encontro, duas dinâmicas, sendo que uma delas, a primeira partiu de uma das cenas do filme "Escritores da Liberdade" com o objetivo de que elas não se sentissem só quando são cobradas não só pela transmissão de conhecimentos, mas, também pela formação de identidades coletivas e individuais. A segunda dinâmica foi baseada, também em uma dinâmica realizada numa das reuniões da ACIEPE com o objetivo de "olhar": mesmo nos vendo diariamente será que nos enxergamos?

A minha maior intenção foi com que percebessem que muito importante procurar caminhos, procurar a força no coletivo, pois a construção dessa identidade coletiva fará muita diferença nas reflexões e na busca de ações, pois, como afirmei anteriormente, quando os professores falam, compartilham e trocam fazem *educação continuada*. Por meio da amizade e confiança umas nas outras – conquistas essas que se dão ao longo do tempo – ensinam e aprendem, mudam suas visões.

Em suma, uma aposta de mudança está também, baseada nas relações entre os pares, nas quais as lideranças têm papel importante. Portanto, esta é uma grande possibilidade das pesquisas de intervenção: fazer parte do meio, sentir os problemas de forma constante e profunda, conhecer os líderes positivos e negativos.

Como mencionado, assistindo ao filme tive a idéia de realizar com as professoras a mesma dinâmica que a professora da turma de alunos (completamente diferentes e divergentes) realizou: tracei um risco (com fita adesiva) separando a sala em duas partes e pedi para que as professoras se posicionassem do lado que gostariam – sem nenhum critério para isto.

Nessa divisão as mais antigas de casa procuram estar juntas e as mais ‘novinhas’ (de casa e de profissão) formaram outro grupo. Nessa divisão ‘natural’ fica evidenciado que há uma divergência de concepções e de valores. Entretanto, foi bom, pois, no desenvolvimento da dinâmica elas (professoras) perceberão que passam pelas mesmas situações: incertezas, medos, angustias etc.

No momento em que foram se posicionando percebi muita insegurança, algumas demonstraram resistência – não sei se por medo do desconhecido (do que iria acontecer) ou se por cansaço. Expliquei a elas que na medida em que eu fosse perguntando elas pisariam na linha se concordassem, ou então permaneceriam onde estavam.

Exemplos mais significativos das questões:

- *Quem tem um ou mais alunos com muita dificuldade de aprendizagem?*

Todas as professoras pisaram na linha: olhavam-se (de frente) e sorriram com ar de cumplicidade.

- *Permaneça na linha quem já pensou em desistir dele/deles?*

As mais experientes não hesitaram em permanecer na linha. Porém, as mais inexperientes (novas de casa) saíram da linha. As mais velhas que permaneceram na linha ficaram com a cabeça baixa.

- *Quem algumas vezes já pensou em desistir da profissão?*

Pisou na linha a maioria das iniciantes e das mais velhas de casa apenas duas.

- *Quem tem ou teve um ou alguns alunos ‘brilhantes’ e pensou como seria bom e mais proveitoso se todos fossem assim?*

Todas pisaram.

- *Quem já desejou dar aula numa sala totalmente homogênea?*

Muitas pisaram na linha.

- *Pise na linha se você algum dia olhou para os alunos e/ou seus alunos nos primeiros dias de aula e diagnosticou que estes não atingiriam seus objetivos?*

Algumas professoras pisaram na linha. Mesmo em tom de brincadeiras disseram ter criado expectativas negativas e também positivas em relação às crianças.

Fechei essa dinâmica com algumas questões reflexivas a respeito do que vivenciamos:

- *Com essa dinâmica passamos a conhecer melhor o grupo de professores com que trabalhamos?*

As respostas foram afirmativas. Alguns narraram fatos de como a escola era há anos atrás, que não havia nenhuma identidade coletiva. Outras professoras compararam a escola com outras escolas e nos disseram que 'nossa' escola caminhou muito no sentido do coletivo, no debruçar-se sobre os problemas que nos afetam e juntos buscamos soluções.

Questionei sobre as nossas semelhanças e diferenças enfrentadas em sala de aula e nos conflitos internos. Responderam que foi muito bom descobrir que muitos dos problemas que passam e dos sentimentos que as afligem são vividos pelas colegas e que elas nem sabiam. Portanto, agora, sentiam mais cúmplices e fortalecidos no processo da busca por soluções.

Eis a íntegra das discussões ocorridas após a dinâmica:

Professora coordenadora: - *Quem quer falar sobre o exercício? O que vocês acham que eu quis dizer? Qual foi meu objetivo?*

Profa.K: - *Para mostrar que embora tenhamos dificuldades, está todo mundo no mesmo barco. Às vezes achamos que estamos sozinhas, mas várias de nós passam pelas mesmas dificuldades.*

Professora coordenadora: - *Vocês concordam?*

Profa.L: - *Hoje tivemos uma palestra que nos levou a fazer um percurso das nossas vidas e perceber que o único caminho é a educação. Foi muito legal.*

Profa.A: - *Percebemos a falta de apoio e estrutura. Isso desanima. A gente não recebe nada para trabalhar.*

Professora coordenadora: - *E vocês conseguem relacionar essa discussão com o filme "Crash – No Limite"?*

Profa.M: - *Eu consigo relacionar com aquele policial que abusou da mulher negra: tudo depende da situação que você olha.*

Professora coordenadora: - *Quando eu perguntei "quem pensa em desistir?" na dinâmica, a Professora A, a Professora S. e a Professora A. pisaram na linha. O que elas têm em comum?*

Profa.M: - *Ainda não passaram por aqueles cinco anos iniciais de muita dificuldade!*

(mais de uma professora concordou com a resposta)

Professora coordenadora: *e o resto de vocês, quando pisaram na linha, por algumas vezes e viu a outra pessoa que também pisou de frente pra você. Nessa hora vocês pensaram que estavam passando pelos mesmos problemas?*

(resposta geral: sim!)

Professora coordenadora: - *Ontem, no horário do café de vocês, eu perguntei algumas coisas, como uma palavra que caracteriza o coletivo. Foram muitas reflexões. Vocês lembram o que falaram?*

Respostas no geral: - *Resolução de problemas, respeito, amizade, troca, união, companheirismo...*

Professora coordenadora: - *E se fosse para resumir o que significa identidade coletiva desse grupo?*

Profa.B: - *O ceder.*

Profa.M: - *Eu não sei se é essa a palavra, mas eu acho que alguma coisa parecida com cumplicidade. Eu me lembro que houve uma época em que falavam mal da nossa escola e a nossa luta para melhorar nos uniu. E agora tenho certeza de que se ouvirmos falar mal de novo vai doer na gente.*

Professora coordenadora: - *É aquela coisa de "vestir a camisa". A gente se relaciona mais com a gente do que com a família, por exemplo. Mais alguma coisa? E as perguntas que eu fiz? O que a dificuldade faz com a gente?*

Profa S: - *Deixa a gente louca.*

Professora coordenadora: - *E numa dessas podemos cair numa armadilha?*

Profa.L: - *Sempre estamos caindo em armadilhas. Fui conversar com o palestrante sobre o envolvimento da família na escola porque o profissional se sente constrangido com a outra pessoa na aula dele. Eu não me sinto. Mas acho que você está sempre caindo em armadilhas. A partir do momento que*

trouxermos mais a família na escola, aos poucos isso será uma conquista, porque assim eles podem ver de perto o que está sendo feito na instituição. O palestrante falou de Paulo Freire: fazer uma teoria e de como se dava essa relação; assim como Piaget e Vigostky.

Como podemos competir com o aluno que sai da aula e vai para a lan house? Não podemos mais fazer o papel do Cid Moreira.

Profa.M: - No filme, "Crash", o negro que era sempre cobrado por todos acabou explodindo uma hora. É o que acontece conosco: somos cobrados pela família, pela diretoria, pelos alunos...

Professora coordenadora: - Na pergunta "Pise na linha se você algum dia olhou para o aluno e/ou os alunos no 1o Semestre de aula e diagnosticou que este ou estes não atingiriam seus objetivos"...

Profa.G: - Eu erre pouco.

Professora coordenadora: - Nas expectativas que criamos como elas se relacionam com as pessoas? Essa dinâmica deu pra conhecer melhor o grupo? Pensar que algumas passam pelos mesmos problemas que você.

Profa.K: - Eu trabalho em 3 projetos completamente diferentes, vivo diversas realidades e eu venho sentindo que aqui é o céu. Tem escola que você não tem resposta de ninguém. Se num grupo legal como o nosso você se sente sozinho, imagina nesses lugares!

Profa.L: - Eu acho que foi uma conquista. No começo existia um grupo mais unido; depois se desfez e aumentou a preocupação da competição. Hoje existe o respeito pelo grupo. Se não existisse respeito, de repente ele acaba mudando.

Essa dinâmica me trouxe muitas reflexões sobre: - Qual o caminho que eu, Professora Coordenadora desta escola, posso seguir para contribuir na formação continuada desses professores, para que estes sejam mais ativos, reflexivos e saibam lidar com o que é cobrado efetivamente pelo 'sistema'?

Estes não podem ser meros expectadores da 'formação continuada' que a secretaria de educação propõe em tempos atuais: orientações tecnicistas (se aprende técnicas para saber ensinar). Os professores precisam saber de coisas que ultrapassam o técnico, melhor dizendo 'perpassam' o técnico. Precisam ter o conhecimento valorizado (acredito que eles têm muito a dar). No chão da escola se constrói muito conhecimento que precisa ser reconhecido

pelas secretarias de educação e pelos centros de formação, ou seja, se faz necessário uma maior articulação (compartilhamento de conhecimentos) para que a formação – tanto a inicial como a continuada possam, efetivamente, fazer sentido aos professores no enfrentamento de questões relacionadas à desvalorização da escola enquanto locais de instrução.

A formação necessita ser rearticulada e repensada no sentido de que os professores precisam dar conta de um ensino que vá além da instrução. Pois, de acordo com Lima (2006) “as professoras e os professores precisam dar conta de outras situações que invadem a escola provocada por transformações sociais globalizadas economicamente e culturalmente”. Segundo Lima, devem possuir / dominar os conteúdos, a metodologia e desenvolver a *sensibilidade*, sendo esta, requisito para as primeiras. É o que a autora denomina como o *tripé* da formação de professores.

“É no domínio da sensibilidade – ou na ausência dela – que se localiza o trato com as questões relativas as mais variadas formas de preconceito e discriminação.” (LIMA, 2006a, p.13)

A segunda dinâmica teve como propósito fazer com que se olhassem – olhassem nos olhos – percebesse que mesmo convivendo diariamente, talvez ainda não tenham olhado para a alma uma das outras (afinal, dizem que os olhos são “janelas da alma”) e também que recobrasse o sentido de olhar pessoas e situações por diversos ângulos.

Mais uma vez o grupo foi dividido em dois, sendo que a divisão foi realizada da forma como as professoras desejaram. O interessante foi perceber que nesta última divisão os mais experientes não se separaram das inexperientes, agora a divisão foi feita pelo número de pessoas e não pelas características delas.

Solicitei que fizessem dois círculos – um dentro do outro – que se colocassem de frente um para o outro e dessem as mãos para as pessoas ao lado. Disse para que ao som da música²⁷ se movimentassem em sentidos

²⁷ O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu

contrários e quando a música parasse deveriam olhar nos olhos da pessoa que estivesse de frente (não podiam falar, só “olhar”).

Depois dos primeiros giros e paradas, notei que faziam brincadeiras, riam muito (não sei qual, exatamente, era o motivo).

Após, o meu pedido pra levarem um pouco mais a sério, diminuiu quase por completo os risos, as falas e, finalmente conseguiram ouvir duas vezes a música fazendo as paradas de forma séria, reflexiva e concentrada.

Ao perguntar sobre o que ocorreu no momento da dinâmica, sobre o que elas pensaram quando ficaram quietas, não obtive respostas que eu esperava:

- *“Pensei num olhar que eu queria ver”.*

- *“Eu pensei no olhar do meu filho”.*

- *“Eu olho para o meu marido e consigo saber tudo o que ele sente”.*

- *“Pensei que o olhar dela melhora o dele”.*

Enfim, alguém disse:

- *“É, a gente viajou...”*

Achei que deveria colocar a música novamente e direcionar pedindo que prestassem atenção no olhar que tinham diante delas. Fizeram. Perguntei (provoquei):

- *Vocês já tinham olhado para esses olhares?*

Resposta geral: - *Não!*

Neste momento, uma professora se manifestou dizendo que esta dinâmica tinha muito a ver com a anterior, pois servia para ‘nos vermos’, ‘nos conhecermos para além do que falamos’ e que ela via as colegas todos os dias, mas não os via com esse olhar de conhecer o outro, do mesmo jeito que a gente olha, mas não vê os alunos.

O seu olhar seu olhar melhora...

Melhora o meu.

Onde a brasa mora

E devora o breu

Como a chuva molha

O que se escondeu

O seu olhar seu olhar melhora...

Melhora o meu.

O seu olhar agora

O seu olhar nasceu

O seu olhar me olha

O seu olhar é seu

O seu olhar seu olhar melhora...

Melhora o meu.

Achei oportuno perguntar: - *Será que esta situação nos remete ao filme Crash?*

Profa.M: - *Sim. O olhar de cada situação.*

Profa.A: - *A gente não tem tempo de ter visão.*

Profa.S: - *A gente muitas vezes tem 'preguiça' de olhar por diversos ângulos.*

Profa.B: - *Nós vivemos correndo, o mundo nos faz correr, o sistema não nos deixa pensar – olhar.*

Profa.G: - *Gostei muito desse HTPC, deveria ter sempre isso, deveríamos parar de vez em quando pra ver, pra pensar nessas coisas...*

Coloquei a música pela última vez e pedi para que pensassem nos alunos, tentassem pensar em cada um individualmente, principalmente aqueles que têm mais dificuldade, aqueles que dão maior trabalho, *aqueles que são diferentes...*

CAPÍTULO IV

UM SÓ LUGAR, DIFERENTES OLHARES...

Este capítulo traz a análise das descrições dos dados apresentados no capítulo anterior. Sua elaboração exigiu de mim o distanciamento necessário à pesquisa, o que não foi fácil, pois sou ao mesmo tempo pesquisadora e coordenadora pedagógica da escola, como já ficou explicitado neste trabalho. Assim, na análise dos dados, falo também pelo lado de quem vive o “chão da escola” enquanto profissional que não está imune a fatores como resistência, desânimo, falta de tempo, sobrecarga de trabalho, cobranças... porém, há também muita coragem, determinismo, vontade de transformar e alegrias.

Essa duplicidade de papéis – pesquisadora e coordenadora – se, de um lado, traz as dificuldades relatadas, de outro permitiu a realização deste estudo, desenvolvido na própria escola e com a colaboração de professores que, nesse caso, não são simplesmente os que fornecem os dados para a pesquisa, mas suas ações e reflexões, quando discutidas e analisadas, forneceram elementos para a construção colaborativa / interventiva que visaram à transformação daquela realidade. Daí a importância desse tipo de trabalho.

Os dados foram analisados por meio das seguintes categorias teóricas: alteridade; igualdade, diferença e desigualdade; expectativa e identidade. Cada um deles é a seguir definido e comparado com os dados oriundos dos encontros relatados. Como se pode verificar nas próximas seções, alguns desses conceitos puderam ser relacionados aos dados de todos os encontros e outros não.

4.1. Alteridade

Alteridade é aqui entendida como a convivência com a diferença de que o “outro” é portador, e isso implica respeito – e, portanto, mais do que tolerância. O outro é aquele que é incomum aos nossos sentidos pessoais. Aquele que é diferente, oposto, distinto.

Candau (2004) traz as seguintes questões: “Quem incluímos na categoria ‘nós’? Quem são os outros?” Respondendo, a mesma autora diz que esta relação entre ‘nós’ e os ‘outros’ é uma relação “naturalizada”, está

construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, incluímos no 'nós' aquelas pessoas e grupos sociais que são semelhantes ao nosso, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os 'outros' são os que se confrontam com a nossa maneira de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc.

“O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; a exclusão, do excluído”. (SKLIAR, 2001, p.124, apud Candau,2004)

Assim, “neste modo de situar-nos diante do 'outro', assumimos uma visão binária e dicotômica: uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os 'outros' são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas.” (CANDAU,2004)

Alteridade, portanto, torna-se aprendizado urgente para a sociedade contemporânea diante do cenário globalizante de políticas neoliberais que acentuam a exclusão de diferentes formas. Porém, “esta exclusão não atinge a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São considerados 'diferentes', aqueles que por suas características sociais e/ou por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os 'perdedores', os 'descartáveis', que vêm a cada dia negada a sua cidadania.” (CANDAU,2004)

“Compreender o 'outro' será o maior desafio social do século 21” (TAYLOR, 2002, p.14, apud Candau, 2004)

A ética da alteridade consiste basicamente em saber lidar com o 'outro'. Entretanto, isto não é tão simples, pois temos muita dificuldade de lidar com as diferenças. Essa dificuldade decorre do fato de a sociedade estar “informada por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. Especialmente a educação está muito marcada por esse caráter monocultural”. (CANDAU, 2004).

Sem deixar de considerar a complexidade dos inúmeros aspectos que envolvem a questão, aponto três etapas que considero estarem presentes na caracterização da alteridade: conhecer a diferença; compreender a diferença; aprender com a diferença. O trabalho com a diferença precisa começar com aqueles e aquelas que estão mais próximos de nós, num exercício que parte do próximo e de dentro de nós. Acreditamos que, embora a questão seja complexa e global, se nos limitarmos a analisar a situação global e de forma distante, não acontecerá a transformação necessária.

O conceito de alteridade nos encontros:

No primeiro encontro, alguns pontos das discussões entre os grupos – G1 representando os índios e G2 os homens brancos – envolvem a questão da dificuldade que temos em reconhecer os valores e a cultura do ‘outro’.

(G2) - É difícil ser índio porque minha cabeça está lá no outro grupo!

Nessa fala percebemos a dificuldade encontrada pelo grupo de professoras com relação a “pensarem com a cabeça do outro – os indígenas”, como disse uma das professoras. Não estamos acostumados a ver o mundo de outra forma; está aí um grande desafio.

O excerto seguinte relata parte da discussão entre os dois grupos, na qual podem ser percebidas algumas marcas das diferenças destacadas por ambos.

(G2) - O que rola na nossa sociedade é o dinheiro.

(G1) - Na nossa sociedade é o bem comum.

(G2) - (...) a criança que ‘pede’ não é obrigação nossa.

(G1) - Nós pensamos em todos. Vocês são individualistas. Nós pensamos no coletivo.

(G1) - Porque não se faz nada para mudar?

(G2) - Não dá certo. Quem tem muito não quer dividir.

(G2) - (...) tem gente que não trabalha só fica esperando.

(G1) - (...) a gente colhe para a subsistência e distribui para todos.

(G2) - Nossa cultura é comercial. Quem tem mais pode mais.

Quando o exercício foi discutido, a Profa. B manifestou explicitamente sua dificuldade em se colocar na posição do outro, dizendo: *É difícil aceitar a cultura do outro. A gente até concorda, a organização deles é fantástica. E por que não incorporamos tudo isso?*

A professora universitária exemplifica essa dificuldade com o fato de *não podermos nos colocar no lugar do Prof. D, por exemplo, que luta por ser negro, sobreviver e ter que se mostrar sempre o melhor, porque nunca poderemos ser negros*. O grupo relaciona, imediatamente, com a necessidade de ter sensibilidade, demonstrando ter se apropriado, talvez, do conceito, mas insistindo na percepção da dificuldade de vivenciá-lo na prática.

Tal percepção ficou bem nítida quando se discutiu o objetivo da proposta do exercício e ambos os grupos revelaram terem percebido claramente tal objetivo. Nesse sentido, uma das professoras assim se expressou: [o exercício serviu] *para enxergar que às vezes nossos valores precisam ser mudados, mas na prática é difícil*.

O grupo de professoras, com as reflexões, chegou à conclusão de que para se colocar no lugar do outro, mesmo se esforçando muito, não é possível sentir totalmente o que ele sente e vê. Parecem ter percebido, também, que para tal é fundamental a sensibilidade.

Com relação ao terceiro encontro, o filme assistido pelo grupo de docentes durante o segundo encontro tinha sido assunto discutido por eles durante vários dias dentro da escola. Os comentários que eu ouvia fizeram com que eu percebesse que a grande reflexão que borbulhava referia-se às relações entre o bem e o mal.

Assim, logo no início do terceiro encontro, uma professora já iniciou, espontaneamente, os comentários:

Profa. M. - *Estávamos comentando que quando nos deparamos com algum problema, o primeiro impacto é rotular a situação e vê-la com certo preconceito. O filme nos fez refletir que ora os personagens são bons, ora ruins; o policial que se aproveitou da moça negra não desistiu de salvá-la no final. Aquele outro cara também não vendeu os chinesinhos. Então até que ponto as pessoas são 'do mal', como rotulamos? É um filme que mexe com a gente!.*

Naquele momento, foi analisado que essa questão das relações entre o bem e o mal geralmente é vista por nós do mesmo modo como costumamos nos situar diante do 'outro', como nos aponta Candau (2004), ou seja, vemos os lados como dicotômicos, opostos e únicos, daqueles que estão no lado do bem e daqueles que estão do lado do mal. "Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os 'outros' são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas" Candau (2004).

O filme possibilitou a reflexão qualificada dessa questão sobre 'quem é o outro?'; 'por que será que ele age ou agiu desta ou daquela forma?'.
No quarto encontro também pôde ser percebida a presença do conceito de alteridade. O excerto a seguir revela tal presença.

Professora coordenadora: - *quem quer falar sobre o exercício? O que vocês acham que eu quis dizer? Qual foi meu objetivo?*

Professora K: - *para mostrar que embora tenhamos dificuldades, está todo mundo no mesmo barco. Às vezes achamos que estamos sozinhas, mas várias de nós passam pelas mesmas dificuldades.*

Professora K: - *para mostrar que embora tenhamos dificuldades, está todo mundo no mesmo barco. Às vezes achamos que estamos sozinhas, mas várias de nós passam pelas mesmas dificuldades.*

Professora coordenadora: - (...), *quando pisaram na linha, por algumas vezes e viu a outra pessoa que também pisou de frente pra você. Nessa hora vocês pensaram que estavam passando pelos mesmos problemas?*

Resposta geral: - *sim!*

Esta dinâmica vivenciada teve a questão da alteridade evidenciada, ao discutir que se trata de um processo de construção contínua, perpassa toda ação que tenha o objetivo de sensibilizar/conscientizar. Pelo fato de os professores terem sentido que os problemas são comuns a todos e que muitos passam ou passaram pelas mesmas dificuldades, a dinâmica fez com que se conhecessem mais, se compreendessem e principalmente aprendessem mais sobre o outro. Compartilharam experiências que a meu ver são recursos preciosos para a construção de identidades coletivas. Essas identidades coletivas levam a uma corporificação dos trabalhos desenvolvidos na escola trazendo significados relevantes para a transformação pedagógica e conseqüentemente para a transformação social. E esta percepção do trabalho coletivo foi possibilitada por dinâmicas baseadas na alteridade.

4.2. Igualdade, diferença e desigualdade

A discussão das relações entre esses três conceitos é tão importante quanto complexa. Konder (2001) discute a singularidade das culturas e dos indivíduos dizendo que cada um tem sua singularidade e se distingue dos demais, enriquecendo sua cultura e confirmando sua identidade no contato com os outros, ou seja, amplia seu quadro de referência, se universaliza. Embora culturas e indivíduos se distingam, dependemos dos outros para ter consciência daquilo que faz de nós um ser “único”. Esta interação acontece num movimento que “vai além de cada um de nós, numa dinâmica que é simultaneamente singular e universalizante. (...) este movimento que faz com que nos distingamos uns dos outros se realiza, atualmente, em condições históricas que transformam as diferenças em desigualdades, isto é, diferenças são invocadas para justificar a falta de paridade na situação em que as pessoas vivem.” (KONDER, 2001, p. 39-40).

Percebemos que Konder trata a igualdade e a diferença em interação dialética. Assim, igualdade não implica a supressão da diferença e sim “o respeito ao pluralismo de convicções enquanto objetivo de uma ética planetária é a única forma pela qual é possível afirmar as diferenças sem destruir a utopia da igualdade”, como analisa Koff (2001, p.44).

Na discussão das relações entre igualdade e diferença é importante considerar que não queremos a igualdade que padroniza, nem a diferença que hierarquiza, inferiorizando os diferentes.

Nesse sentido, cito o seguinte excerto de Candau (2002), analisando que:

(...) Esta tensão só estará totalmente superada quando educadores(as), alunos(as) e comunidade entenderem que o tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades. (p. 70).

Os conceitos de igualdade, diferença e desigualdade nos encontros:

No primeiro encontro, o Professor D. relata, sinteticamente, sua história de vida como negro e diz que seu pai havia lhe ensinado que ele teria sempre de fazer as coisas melhor do que os outros, porque sempre lhe seria cobrado mais, por ser negro.

A professora universitária argumenta: - *“Nunca poderemos nos colocar no lugar do Professor D, por exemplo – que luta por ser negro, sobreviver e ter que se mostrar sempre o melhor – porque nunca poderemos ser negros.”* Na interpretação da Profa.M, para lidar com essa questão- *“Tem que ter sensibilidade”*.

Já a Profa.G se colocou da seguinte maneira: - *Uma vez o Prof.D. disse: ‘preconceito sempre vou sofrer porque nunca vou deixar de ser negro’. Aí eu falei: - **Mas eu nunca vi você como negro. Te vejo como nós!***

O fato de a professora nunca ter visto o professor como negro, marca a consideração da igualdade enquanto fator que padroniza e apaga as diferenças. A diferença da etnia negra é vista pela professora como algo que o desqualifica, algo inferior. *“Te vejo como nós”*, é uma fala que significa que o “nós” são “aquelas pessoas e grupos sociais que são semelhantes ao nosso, que tem hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam do nosso e reforçam”(CANDAUI,2004). No caso, o “nós” é a pessoa branca e essa professora não se deu conta do que está envolvido nessa sua análise. Talvez porque a amizade que a professora tem pelo professor a impede de vê-lo como negro, querendo, de certa forma, defendê-lo do que ela veria como um defeito que ele próprio estaria se atribuindo.

Este é um exemplo nítido da necessidade de sensibilização, de desinstalação de valores naturalizados ao longo da vida. Ele nos mostra que as pessoas pelas quais temos afeto, aquelas que estão próximas de nós, têm as suas diferenças, que são percebidas ou não. Assim, conhecer a diferença é a primeira etapa para o processo de vivência da alteridade, um requisito necessário. Porém, este conhecer não pode considerar a diferença como algo inexistente nem como algo inferior, e sim como característica que enriquece e soma.

Portanto, articular igualdade e diferença sem que esses conceitos levem à desigualdade é um grande desafio da sociedade contemporânea. Essa

análise se cruza com a da alteridade, que, como já coloquei em outro ponto desse trabalho, pode ser analisada como um processo de conhecer a diferença, compreender a diferença e aprender com a diferença. Reitero, também, a necessidade de iniciarmos esse exercício com aqueles diferentes que estejam mais próximos de nós, sem nos esquecermos de que as diferenças daqueles e daquelas por quem nutrimos algum tipo de afeto pode passar despercebida, como no caso da professora para com o professor.

Essa discussão pode ser enriquecida pelo pensamento de Santos:

(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (SANTOS, 1997, p. 122).

A diferença pode também estar associada à falta de oportunidade gerada pela desigualdade. O incentivo ao individualismo que faz com que o indivíduo busque o seu próprio bem estar e de seus familiares gerou uma concepção social que se baseia no mérito, ou seja, na idéia de que basta se esforçar para alcançar o esperado. A meritocracia está baseada nas ações individuais, não levando em conta que as oportunidades não são iguais para todos. Na idéia de que “basta que nos esforcemos”, não são consideradas as oportunidades como, por exemplo, a qualidade da formação do indivíduo, o contexto onde ele viveu e se desenvolveu, as políticas sociais e econômicas, entre outras.

Assim, meritocracia é definida no nível ideológico como:

(...) um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. (BARBOSA, 2003, p.22)

No primeiro encontro, verifica-se um exemplo disso nas falas do grupo 2, que, no exercício vivenciado, defendia o interesse dos homens brancos:

G2: - *“Tem muito folgado na nossa sociedade.”*

G2: - *“Mas tem gente que não trabalha que só fica esperando”.*

G2: - *“O dinheiro é para mim. Para eu me dar status!”*

G2: - *“Para dar uma boa vida para minha família!”*

Nessas falas podemos analisar tanto o individualismo, como também a presença do preconceito, quando o grupo generaliza, caracterizando as pessoas que não trabalham como “folgadas”, o que é traduzido nesse “*só fica esperando*”.

O pobre é o outro, o desigual, aquele que não se esforça, aquele que espera, que incomoda, que é apático – não tem vontade. É assim que muitos de nós professores/as vemos aqueles alunos que são diferentes, como analisei neste trabalho. Não é incomum ouvirmos a manifestação da seguinte idéia: “*os alunos só vêm à escola para comer; então dá o que comer e basta*”.

Idéias como essa podem ser analisadas de acordo com o seguinte pensamento:

“Os preconceitos fazem parte do nosso processo de socialização e é extremamente difícil erradicá-los do pensamento, pois, a perspectiva crítica exige mais esforço do que a simples aceitação de idéias falsas, mas às quais estamos acostumados a que nos favorecem.” (BORGES, MEDEIROS e ADESKY, 2002, p.53)

Os autores dizem que “os preconceitos fazem parte do nosso processo de socialização” e isto significa que os preconceitos acabam por se naturalizar. Assim, as armadilhas ideológicas nas quais caímos diariamente são conseqüências dos nossos preconceitos e estereótipos. Estas são chamadas de “armadilhas” exatamente pelo motivo de não as percebemos nas nossas falas e ações tornando-se assim naturalizadas.

Um exemplo da “naturalização” nas reflexões feitas durante o primeiro encontro pode ser encontrado no seguinte diálogo:

Professora universitária: “*Onde tem menos negros na nossa sociedade?*”

Profa.G: - “*Nos ricos*”

Professora universitária: “*Os negros ricos nem por isso deixam de sofrer preconceito. Pode ser que aquela aluna [que disse nunca ter visto um negro na cidade de São Carlos] seja de classe média alta e nos ambientes que ela freqüenta não tenha mesmo negros. Encontramos com eles mais frequentemente em lugares que provavelmente ela não frequenta. Além disso, a falta de sensibilidade pode tornar os negros invisíveis para ela. Vamos jogar*

pedra nela por ter dito isso? Ou vamos tentar entender por que ela disse isso e problematizar com ela?”.

Profa.G: - *“Mas acho que vamos sempre falar desse jeito preconceituoso.”*

Professora universitária: *“Será? E se tivermos mais cuidado? Ao falar não resolvemos a situação, mas abrimos a discussão para reflexão e consequente possibilidade de mudança”.*

Estes são exemplos do que chamamos de reflexão qualificada, que defendemos como importante ferramenta no processo de sensibilização / conscientização.

4.3. Expectativa e identidade

Ao analisar os encontros pudemos perceber que as expectativas que temos em relação às pessoas estão muito próximas do pré-conceito que fazemos sobre elas. A expectativa é fruto do que queremos da outra pessoa – que ela seja, que ela faça – e isso faz com que, muitas vezes, não a vejamos realmente como ela é.

A expectativa tem a ver com crenças estereotipadas, pois, ao não enxergarmos o ‘outro’ como ele é, vamos formando imagens estereotipadas dele, muitas vezes numa perspectiva negativa. Daí o estabelecimento de relações entre expectativas e preconceitos.

Chauí (1997), ao falar sobre o preconceito, aponta como uma de suas marcas que este

“exprime sentimentos de medo, angústia, insegurança, diante do desconhecido, transformando tais sentimentos em idéias certas sobre as coisas, os fatos e as pessoas, criando os estereótipos, isto é, modelos gerais de coisas, fatos e pessoas por meio dos quais julga tudo quanto ainda não havia visto.” (p.118)

Os preconceitos estão presentes na construção de nossa identidade, que, segundo Hall (1992), não é unificada, nem completa, nem totalmente coerente. Diz ele: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. (p.13)

Hall (2004, p.13) diz, ainda, que essa concepção de identidade é fruto do processo da pós-modernidade, que a torna uma “celebração móvel”, ou seja, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Assim, o autor analisa que assumimos identidades diferentes em diferentes momentos / situações e que dentro de nós habitam identidades contraditórias que nos empurram em diferentes direções.

Essa forma de conceber a identidade (ou identidades, no plural), ainda segundo o pensamento do autor, pode ser identificada como fruto das mudanças provocadas pelo processo de globalização que tem um impacto direto sobre a identidade cultural das pessoas.

Os conceitos de expectativa e identidade nos encontros:

Nos encontros pudemos perceber as muitas maneiras pelas quais as pessoas lidam com as expectativas e as identidades através das reflexões sobre as cenas do filme.

Vejamos um desses exemplos;

Professora universitária (ao referir-se a uma personagem do filme e usá-la como referência em situações reais: - *Se prestássemos atenção, talvez conseguíssemos parar para pensar: será que ela (pessoa) é assim tão boa ou tão ruim? Será que quando ela me mostra o outro lado vou estar aberta para entender? O que faz a gente? O filme mostra que somos produto do que?*

Profa.M: - *Das situações.*

Essa questão, colocada pela professora universitária: - *“O filme mostra que somos fruto do quê?”* causou um silêncio expressivo no grupo, dando a impressão de que naquele momento as pessoas estavam a olhar para o próprio interior.

A resposta da Professora M. quando esta afirma que ‘somos frutos das situações’, vem ao encontro das idéias de Stuart Hall, a que nos referimos há pouco, isto é, a nossa identidade é “formada e transformada continuamente em

relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2004, p.13). Portanto, ainda seguindo o pensamento de Hall, podemos dizer que “temos uma essência interior, que é o ‘eu real’, mas este é formado, modificado com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que estes mundos nos oferecem.” (p.11). E dadas às inúmeras situações a que somos submetidos diariamente, devido às conseqüências das transformações sociais, culturais e econômicas estamos vulneráveis e sujeitos a todo tipo de contradição.

Ao analisar a fala das professoras M., A., S., e B. percebo que estas sinalizam o ‘olhar’ para cada situação, como forma de ser mais humano. De cobrarmos menos do outro e assim controlarmos as expectativas. Vejamos nas falas:

Profa.M: - (...). *O olhar de cada situação.*

Profa.A: - *A gente não tem tempo de ter visão.*

Profa.S: - *A gente muitas vezes tem ‘preguiça’ de olhar por diversos ângulos.*

Profa.B: - *Nós vivemos correndo, o mundo nos faz correr, o sistema não nos deixa pensar – olhar.*

Portanto, as expectativas que temos em relação às pessoas podem fazer com que não as enxerguemos como elas são. Criamos expectativas esperando que ‘os outros’ sejam como nós gostaríamos que eles fossem. Fazemos pré conceitos deles e só um processo alteritário poderá contribuir para que nos tornemos pessoas mais justas e conscientes em relação à diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

TEMOS A BÚSSOLA E O LEME...

Ao me posicionar subjetivamente e profissionalmente, isso trouxe para este trabalho a minha visão de mundo sobre a questão da *diferença*. Diferença que marca a minha vida sob aspectos positivos e negativos. Positivos quando esta foi tida como uma forma de resistência para a não massificação, para um fazer diferente. Negativa, quando esta tentou me calar e me levou a ser vista como desigual.

Na minha vida pessoal, 'ser diferente' foi e é superar-me o tempo todo. A sociedade está sempre atenta ao 'outro diferente' e tudo que este faz quando não é bem feito é atribuído ao fato de ser diferente. Porém, nascer 'diferente' – fora dos padrões físicos e/ou sociais – ou ser igual – dentro dos padrões, não implica que seremos reféns daquilo que a sociedade, a vida tenta nos impor. Somos “seres inacabados” como nos ensinou Paulo Freire, portanto, estamos sujeitos e vulneráveis às transformações, sejam elas positivas ou negativas.

Profissionalmente, a 'diferença' fez diferença. A minha condição de diferente trouxe-me a sensibilidade necessária para eu tentar fazer com que aqueles e aquelas em formação – enquanto alunos ou enquanto professores – pudessem refletir sobre a diferença que leva à desigualdade e o direito de ser diferente.

A questão da diferença / igualdade / desigualdade sob análise no trabalho em grupo entre a pesquisadora – coordenadora pedagógica, os professores da escola pesquisada e professora universitária forneceram dados que possibilitaram responder as questões de pesquisa:

a) *O que pensam e manifestam as professoras e os professores sobre igualdade, diferença e desigualdade, em situação de trabalho coletivo?*

b) *Quais as condições para a transformação do um currículo em ação para que ele contemple aspectos intermulticulturais?*

Os encontros periódicos em HTPC foram estratégias de intervenção e desenvolvimento profissional sobre a temática, assim como os quatro

encontros selecionados o foram para a construção dos dados da investigação. A opção por analisar apenas quatro encontros foi devido à complexidade das narrativas – como no trabalho de pesquisa de Mizukami et al (2002) – que “evidenciaram crenças, valores e conhecimentos” (...), sendo que as professoras “foram desafiadas a refletir, a verbalizar suas crenças e a explicitar suas práticas em face das evidências postas pela experiência” (p.165). Como somente esses quatro encontros contaram com a participação de uma bolsista, estudante de graduação em Pedagogia, que se responsabilizou pelos registros das atividades neles ocorridas, decidi analisar apenas estes para compor a dissertação.

No dia-a-dia, vivendo intensivamente o “chão da escola”, pesquisando e fazendo parte desta pesquisa procurei observar as professoras nos gestos, falas e ações no trato com a diversidade. O objetivo não é avaliá-las, mas sim perceber os efeitos (ou não) do trabalho de sensibilização que está sendo realizado.

Ao falarem sobre as crianças com maiores dificuldades (que geralmente são os mais pobres, os mais sujos, os negros e moradores de favelas), sinto que por parte da maioria das professoras tem acontecido uma preocupação nas colocações; porém, volta e meia caem em armadilhas e algumas ainda não percebem nem de longe o tamanho de seus preconceitos. Exemplo disto é a fala de uma professora numa reunião de conselho no final²⁸ do ano:

- Olha, eu penso que deveríamos retê-lo, pois ele é imaturo e vagabundo, vem de uma família desestruturada, a mãe nem sabe quem é o pai... Dizem que ela faz ponto na Getúlio²⁹. Dorme o tempo todo (não sei como consegue com aqueles piolhos andando pela cabeça)... Está estourando de faltas.

Ao ouvir a fala da professora, pergunto sobre o andamento escolar: Como é o desempenho desse aluno?

- Ele falta muito, não dá para avaliar!

O que estava mais evidente para a professora e o que ela procurava avaliar eram as condições sociais do aluno. Não manifestou a sensibilidade de

²⁸ A reunião de conselho final acontece no final do ano, quando os professores e professoras se reúnem com a equipe gestora para decidirem a promoção ou a retenção dos alunos com base nas avaliações e faltas que obtiveram durante o ano letivo.

²⁹ Ela se referia à avenida Getúlio Vargas, uma avenida da cidade onde prostitutas e travestis fazem programas de sexo.

“olhar” para esta criança. O que a incomodava era a sujeira, o dormir nas aulas, a mãe prostituta, enfim, muitas vezes as reuniões de conselho parecem um tribunal judicial onde os professores são o júri e o juiz supremo é o diretor ou a diretora da escola, que dá a sentença final. Embora algumas professoras consigam ter um olhar mais voltado para o aluno em seu todo – sensibilizando-se com esses fatores que impedem um desempenho melhor, sinto que ainda é importante para os professores exercerem o papel de poder³⁰ sobre a vida de seus alunos.

Essa constatação revela o quão difícil é o trato com as questões relacionadas à temática desta dissertação, pois ela implica a busca do que está submerso nas pessoas e que se reflete na sua atuação profissional, já que não se pode distinguir o professor pessoa e o professor profissional.

Procurar o que está submerso significa mergulhar e se distanciar daquilo que está claro, visível e óbvio. Talvez encontremos o que pensávamos encontrar, ou então, nos surpreendamos com o inesperado – aquilo que não desejamos ver e que muitas vezes achamos melhor fingir que não existe. Para mergulhar é preciso ter coragem, o que traz muitas dificuldades, especialmente no meu caso, em que pesquiso o/no meu local de trabalho, analisando as falas e reações dos amigos e colegas como sujeitos da ação. Dividir-me entre a pesquisa e a coordenação da escola, procurando desvendar o que está submerso constitui uma tarefa árdua de idas e vindas, que exige distanciamento do objeto de pesquisa e – reitero – para quem convive diariamente com a situação não é nada fácil.

Diante do trabalho em grupo como ferramenta investigativa e formativa, refletindo sobre as narrativas e ações, objetivando mudanças em relação à diferença através da sensibilização, cheguei a algumas idéias sobre a primeira questão deste trabalho de pesquisa: ***O que pensam e manifestam as***

³⁰ Depois da instituição da *Progressão Automática*, no ano de 2000 pela SEE (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) – acompanhando as falas e as ações das professoras (exercendo a função de Professora Coordenadora durante todo esse período) observei e presenciei que com essa medida as professoras perderam o poder de retenção dos alunos. Com a progressão continuada o aluno não pode ser retido por competência, mas apenas por infreqüência (menos que 75% de faltas durante o ano letivo). Esse fato incomodou muito os professores que dizem não terem o poder de decisão e isso faz com que tanto os alunos como suas famílias não se responsabilizem mais pela qualidade do ensino. Assim, segundo os professores, o aluno passou a pensar: *pra que vou me preocupar se vou passar mesmo?*

professoras e os professores sobre igualdade, diferença e desigualdade em situação de trabalho coletivo?

As evidências, aqui apresentadas são produtos das narrativas, ações e reflexões do grupo de professoras quando colocadas diante da problemática da igualdade, diferença e desigualdade que nos trazem algumas constatações, que relatamos a seguir:

- As reações que as professoras expressam quando discutem aspectos relativos a igualdade, diferença e desigualdade são bastante diferentes, dependendo de suas experiências e do conjunto de seus valores pessoais.
- Atuar de acordo com a intermulticulturalidade tem diretamente a ver com a visão de mundo de cada pessoa, e estas diferem devido às experiências de cada uma, valores, religião, contextos em que foram educadas e contextos de que participam.
- Essas experiências pessoais, que compõem a história de vida, não fazem com que as pessoas fiquem reféns delas, pois, por meio da sensibilização os valores e, conseqüentemente, as formas de pensar, agir e sentir podem ser alterados.
- É imprescindível que os professores conheçam a cultura local, pois esse é requisito indispensável para a compreensão de quem são seus alunos e só conhecendo-os poderão respeitá-los, ultrapassando a dimensão da simples tolerância aos diferentes;
- As condições inadequadas de trabalho – no caso dos anos iniciais do ensino fundamental agravadas pela “dobra de período”³¹ – torna as professoras ainda mais vulneráveis às armadilhas ideológicas, pois têm, antes de tudo, de sobreviver a cada dia de trabalho, o que lhes impede de se dedicar à reflexão indispensável à constante vigilância contra esse tipo de armadilhas.

³¹ Chama-se dobra de período a atribuição de dois turnos de trabalho ao (à) mesmo(a) professor(a).

Em relação à formação dos professores, ressaltam-se as seguintes considerações:

- Como as pesquisas têm revelado, os cursos de formação inicial não têm tratado da questão da igualdade, diferença e desigualdade em sala de aula; assim, as vivências e oficinas – como parte da educação continuada – fazem com que as professoras experienciem situações e reflitam sobre elas, e isso dá oportunidade para que o conhecimento se estabeleça, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos.
- Os responsáveis pela formação continuada precisam prestar atenção nas falas das professoras. As secretarias de educação investem dinheiro em ‘capacitações’ fragmentadas, superficiais, que muitas vezes estão longe da verdadeira necessidade dos diversos contextos educacionais onde a diversidade se faz presente e gritante.
- O sistema público de ensino está sustentado por concepções neoliberais, onde o tecnicismo está se instalando novamente (ou será que nunca se fez ausente?), de modo que a diversidade das escolas, dos alunos, a cultura local, não é levada em conta na hora de ensinar o aluno a ler e a escrever.
- O sistema público de ensino está mais preocupado com resultados quantitativos do que qualitativos; a avaliação externa é massificante e tem sido usada para unificar, comparar, tornar uniforme, punir e vigiar, sendo mais um fator dificultador do trato com as questões relativas à diversidade cultural.

A dissertação procurou responder, ainda, à questão de ***Quais as condições para a transformação do currículo em ação para que ele contemple aspectos intermulticulturais?***

Se “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”, como afirma Silva (2004), isto implica dizermos que também somos frutos de um currículo e que nós – educadores/ras – temos em nossas mãos, ao colocarmos em ação os currículos, a construção da identidade de

nossos alunos e alunas, ou seja, somos responsáveis por aquilo em que estes e estas se tornarão um dia.

Mas colocar em ação um currículo que contemple aspectos intermulticulturais através dos conteúdos desenvolvidos em cada área do conhecimento talvez seja viável, se o currículo oficial contemplar esses aspectos. Isto já vem acontecendo em orientações técnicas e no envio, pela secretaria estadual de educação, de materiais que tratam da diversidade cultural. Entretanto, nem sempre o que está no papel é sentido pelos professores.

Posso dizer que mesmo que os professores repassem o conteúdo que lhe é enviado, se não tiverem um olhar crítico, se eles não se sensibilizarem/conscientizarem não haverá uma atitude transformadora em relação à temática. As informações contidas nos materiais, com o tempo serão esquecidas, se não houver condições efetivas de vivência de um processo formativo – de formação que transforma, que transcende.

Contudo, fica evidente que a transformação curricular não pode acontecer num processo de “cima para baixo” como os/as professores/as denunciam:

*“Eles pensam que é fácil fazer algumas coisas... Quando vamos aos cursos achamos tudo muito bonito, mas quando voltamos para a escola sabemos que não é possível aplicar nada daquilo.”;
“Quero ver ‘essa gente’ dar conta de uma sala de aula... pedem arrego no primeiro dia.”; “É bonito no papel, mas na prática...”*

“A gente finge que ensina e eles fingem que aprendem”

Essas narrativas que constam no corpo deste trabalho, são exemplos claros de que não basta a transformação só no papel. Isso é verdadeiro principalmente quando a questão é tão subjetiva e delicada como a temática da intermulticulturalidade, que abrange as questões de classe social, de gênero, de raça/etnia, dos valores e preconceitos de todos os tipos (que estão submersos em nossas consciências), da diferença em si.

Neste trabalho de pesquisa, que tinha o caráter de intervenção para a transformação do currículo em ação, foi possível perceber a existência de algo que precede, porém perpassa permanentemente as ações que objetivam a transformação do currículo para que este contemple aspectos

intermulticulturais. Este algo mais é o que chamamos de *sensibilização* e esta, como Lima (2006a) analisou, não se restringe a simples demonstrações de afeto, carinho e outros sentimentos análogos, na relação pedagógica, mas envolve diretamente a dimensão política. A autora usa essa expressão no sentido que Paulo Freire caracteriza como amorosidade, ou seja, não identificado com o amor piegas, mas “com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas / com as minorias” (*ibid*, p. 12). Como conseqüência dessa opção, a mesma autora defende a aposta de que todos os alunos “podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa (...)” (*ibid*, p. 12). Viver a sensibilidade, assim, exige “um permanente estado de vigilância para desmontar as trapaças ideológicas de que fala Cortella (1998), buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram.” (*ibid*, p. 13)

Em suma, conceitos como a sensibilização e a alteridade são elementos chave para se construir um currículo em ação intermulticultural. Este trabalho de pesquisa trouxe como contribuição a constatação de que, quando pensarmos em formação continuada, relacionada a essa temática ou a outras, é fundamental a relação entre forma e conteúdo. Assim, não basta que as políticas educacionais privilegiem conteúdos e materiais a eles relacionados, se não houver processos de formação continuada que busque sensibilizar os docentes para aspectos que são transversais, pois perpassam todos os conteúdos escolares, como o são aqueles aspectos abordados nesta dissertação.

Nesse sentido, é muito importante mergulhar mais fundo, trazer à tona o que está submerso: valores, conhecimentos, identidades, subjetividades, saberes, experiências etc., e isso só se consegue por meio de abordagens formativas que envolvam mais do que conhecimentos teóricos.

Os professores precisam ser respeitados, ouvidos, “olhados por diversos ângulos”, tocados... Eles e elas são bússolas e cabe a quem ocupa o papel de coordenar processos de formação continuada tomar o leme.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de Professores no Brasil** (1990 -1998) Brasília: Mec / Inep / Camped, 2002.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia – a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

BORGES, E.; MEDEIROS, C.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Veja, 1970.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Tecendo a cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Formação de Educadores/as: questões e buscas atuais**. Revista Novamerica, v. 122. p.70-75, 2009.

_____. **Multiculturalismo e Educação – Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as**. Rio de Janeiro: Edição NOVAMERICA, 2004.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. B. **Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Brasil, v.-, n.23. p.156-168, 2003.

CHAUÍ, M. **Senso comum e transparência: O preconceito**. São Paulo: Imesp, 1997.

CORTELLA, M. S. Conhecimento Escolar: epistemologia e política. In: CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 4ª edição, 2001, p. 129-159.

DORNELLES, B. V. **O desafio de atender a todos na sala de aula.** Revista Pátio, ano X, n.38, maio/jul. 2006.

FISCHMANN, R. Identidade, Identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. IN: TRINDADE, A. L. e SANTOS, R. (Orgs.) **Multiculturalismo mil e uma faces da escola.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 3ª ed.,1980.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Educação Multicultural e Pedagogia Crítica. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade / Stuart Hall:** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 9.ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOFF, R. F. Igualdade, Diversidade e Tolerância. NOVAMERICA / NUEVAMERICA. Rio de Janeiro, setembro, n. 91, 2001. In **Multiculturalismo e Educação** – Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as. Rio de Janeiro: Edição NOVAMERICA, 2004.

KONDER, L. A afirmação das diferenças debilita a utopia da igualdade? NOVAMERICA / NUEVAMERICA. Rio de Janeiro, setembro, n. 91, 2001. In **Multiculturalismo e Educação** – Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as. Rio de Janeiro: Edição NOVAMERICA, 2004.

LADSON-BILLINGS, G.; HENRY A. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora Africana nos Estados Unidos. In: TRINDADE, A. L. e SANTOS, R. (Org.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, E. F. **Diversidade / diferença na sala de aula: formando Profissionais na educação.** Proposta de atividade de extensão – ACIEPE. São Carlos: UFSCar, 2006.2. Disponível em www.ufscar.br/proex.

_____. **Multiculturalismo, ensino e formação de professores.** 13º ENDIPE, 2006.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** In: Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 156 – 168.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: 5ª edição, HUCITEC Ltda, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docencia : processos de investigação e formação.** São Carlos: EduFSCar, 2002.

PESCE, L. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade** (orgs.) 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A Formação do Professor: Reflexões, Desafios, Perspectivas. In: BRUNO, E. B. C., ALMEIDA, L. R. e CHRISTOV, L.H.S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Currículo: uma Reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Atmed, Ed.3, 2000.

_____. **Educar e Conviver na Cultura Global.** Porto Alegre: Atmed, , 2002.

SANTOS, B. S. In: **Multiculturalismo e Educação – Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as.** Rio de Janeiro: Edição NOVAMERICA, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

SKLIAR, D. O outro como fonte de todo mal. In: **Multiculturalismo e Educação – Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as.** Rio de Janeiro: Edição NOVAMERICA, 2004.

TAYLOR, C. **A distorção objetiva das culturas.** In: Folha de São Paulo, Caderno Mais! 11/08/02.

TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. dos. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 3ª ed., 2002.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

WHITAKER, D. Ideologia X Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: SOUZA, Eliana, CHAQUIME, Luciane & LIMA, Paulo. **Teoria e prática nas Ciências Sociais.** Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

Músicas citadas:

Caçador de mim. Composição: Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão.

Nos bailes da vida. Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento

Brejo da Cruz. Composição: Chico Buarque de Holanda

Começar de novo. Composição: Ivan Lins / Vitor Martins

O seu olhar. Composição: Arnaldo Antunes