



Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Histórias de Vida de Professoras que Desenvolvem
Práticas Docentes Multiculturais

Cristiane Ferreira Fontenele

São Carlos

2008

Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Histórias de Vida de Professoras que Desenvolvem
Práticas Docentes Multiculturais**

Cristiane Ferreira Fontenele

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima

Agência financiadora: FAPESP

São Carlos

2008

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

F683hv

Fontenele, Cristiane Ferreira.

Histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes rmulticulturais / Cristiane Ferreira Fontenele. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
217 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação intercultural. 2. História de vida. 3. Professores - formação. I. Título.

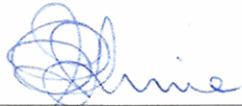
CDD: 370.19341 (20^º)

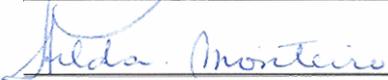
BANCA EXAMINADORA

Prof Dr^a Emília Freitas de Lima

Prof Dr^a Hilda Maria Monteiro

Prof. Dr. Ademar da Silva







Dedico esse trabalho aos meus pais, ao meu companheiro Carlos e à minha filha querida Nahara, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr^a. Emília Freitas de Lima, por acreditar em mim, pela paciência nos momentos em que o trabalho não andava, pelas palavras de encorajamento e por sua orientação sempre segura e competente.

Ao professor Dr. Ademar da Silva, à prof^a. Dr^a. Hilda Monteiro e à prof^a. Dr^a. Selva Guimarães Fonseca, pela leitura atenciosa, sugestões e contribuições feitas para o aperfeiçoamento desse trabalho.

Aos professores da graduação em Pedagogia/UFSCar que foram marcantes em meu processo de formação profissional, Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima, Prof^a. Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Prof. Dr. Valter Silvério, Prof^a. Dr^a. Anete Abramowicz, Prof^a. Dr^a. Regina Tancredi, Prof^a. Dr^a. Claudia Reyes e Prof^a. Dr^a. Roseli Rodrigues de Mello.

Aos funcionários do programa de pós-graduação em educação da UFSCar.

Às professoras participantes do presente estudo, Ana Carolina, Iasmim, Oxumaré e Silvia, por compartilharem comigo suas histórias de vida, por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional e por acreditarem na seriedade desse trabalho.

Aos meus pais, pela amorosidade com que me ensinaram os princípios mais valiosos, pela compreensão e pelo apoio e incentivo a prosseguir os estudos.

Aos meus irmãos Fernando, Ricardo, Ana Lúcia, Sílvia Helena e Cláudio, por tudo que representam na minha vida.

Às amigas Ivana, Bia, Clícia, Cristiane, Gisele, Uliana e Maíra. Pelas conversas e apoios.

A todos os colegas do GEIFoP, André, Adriana, Eliana, Gisele, Regina, Sônia, Thais, Tiago e Viviane. Considero todos/as eles/as co-autores desse trabalho, pois o nosso convívio e as discussões em grupo contribuíram para que eu pensasse sobre as questões intermulticulturais.

À minha filha querida Nahara, por todas as alegrias que me proporciona, por seu amor e por me ajudar a ver o mundo com os olhos de criança.

Ao Carlos, quem mais de perto acompanhou todos os passos dessa pesquisa. Obrigada por me transmitir sua força de guerreiro.

Ao generoso Universo, por me dar forças e saúde para realizar este trabalho.

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

Resumo

No presente trabalho, analiso as histórias de vida e de formação de quatro professoras, atuantes no ciclo I (1ª a 4ª séries) da rede municipal de ensino, no município de São Carlos, identificadas por desenvolverem práticas pedagógicas intermulticulturais. Para me subsidiar teoricamente, procurei estudos relacionados à história de vida, formação docente e perspectiva intermulticultural em educação. Este trabalho possibilitou lançar luz e produzir conhecimentos sobre: as experiências de vida e de formação que contribuíram para as suas atuações de caráter intermulticultural; as razões que as fizeram aderir a esta orientação de trabalho; suas características pessoais e profissionais; as maneiras como vêm buscando efetuar mudanças e inovações dentro do tipo de organização escolar no qual atuam e as dificuldades e possibilidades enfrentadas/criadas por elas no desenvolvimento de seus trabalhos. Os dados analisados demonstram que as professoras foram se constituindo enquanto professoras que desenvolvem práticas pedagógicas intermulticulturais em várias instâncias e momentos de suas trajetórias de vida. As quatro professoras passaram por experiências formativas — experiências de vida, formação formal e no trabalho — e desenvolveram saberes e atitudes que impactam seus trabalhos pedagógicos na direção das idéias intermulticulturais em educação. O impacto dessas aprendizagens em seus trabalhos pode ser percebido já que passaram a nortear a escolha de novos conteúdos de ensino, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula. Acredito que, compreendendo como as professoras foram se constituindo enquanto profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas intermulticulturais, seja possível pensar em modelos e práticas de formação docente mais adequadas para atingir *mentes e corações*.

Palavras-chave: Educação Intercultural. História de Vida. Formação de Professores.

Abstract

In this work, I analyze the life story and education of four elementary school teachers, working in cycle I (Grade 1 to 4) of the São Carlos Municipal education system, selected because of their implementation of inter-multicultural teaching. To substantiate my theory, I researched studies related to life story, teaching graduation and inter-multicultural perspective in education. This work clarified and generated new knowledge in: life and educational background that contributed to the inter-multicultural initiative; the reasons behind this choice of work-orientation; their personal and professional characteristics; their continuous search for change and innovation inside their present school organization system and the difficulties found and the opportunities created by them during their work development. The analyzed results show the progress of the teachers towards the development in the inter-multicultural educational practices in many moments of their life and careers. The four teachers – via life experience, formal education and practical work – acquired and developed knowledge and approaches that influenced their pedagogic work towards the inter-multicultural education ideas. The result of this learning in their work, could have been noticed when it started to guide the choice of new teaching contents, adoption of news procedures and in the establishment of new relationships at school and in the classroom. I believe that understanding how the teachers were constituted as professionals that apply inter-multicultural teaching practices, it will be possible to think about models and teaching application in teachers more adequate to *reach hearts and minds*.

Keywords: Inter-multicultural Education. Life Story. Teachers Training.

Lista de Siglas

UFSCar	-----	Universidade Federal de São Carlos
FAPESP	-----	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
CNPq	-----	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEIMFoP	-----	Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores
ACIEPE	-----	Atividade Curricular de Integração, Ensino Pesquisa e Extensão
CREA	-----	Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
NIASE	-----	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
HTPC	-----	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
MP3	-----	Mídia Player 3

Sumário

INTRODUÇÃO-----	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO-----	19
1.1 Ser professor: perspectiva pessoal e profissional-----	19
1.2 Multiculturalidade e perspectiva intercultural em educação-----	28
2. METODOLOGIA DA PESQUISA-----	47
2.1 Método biográfico e história de vida-----	47
2.2 Percurso metodológico-----	53
3. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA ANA CAROLINA-----	60
4. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA IASMIM-----	86
5. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA OXUMARÉ-----	111
6. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA SILVIA-----	128
7. ANÁLISE DOS DADOS-----	151
7.1 Experiências Formativas-----	151
7.2 Como as Aprendizagens Construídas Nas experiências Formativas Incidem nas suas Formas de Atuar como Professoras-----	168
7.3 Características de Trabalho-----	173
7.4 Dificuldades e Desafios do Trabalho com a Diversidade/Diferença Cultural-----	190
7.5 Propostas e Reflexões Feitas pelas Professoras-----	195

CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	198
REFERÊNCIAS-----	204
APÊNDICES-----	209
Apêndice A – Roteiro das Entrevistas-----	210
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-----	213
ANEXOS-----	216
Anexo A-----	217

Introdução

A experiência de reconstruir com as professoras suas histórias de vida foi um evento único, daqueles que tem o tom de uma experiência estética. Participar dela implicou envolver-me nas tramas das personagens, em suas maneiras de viver e significar e implicou também perceber as consonâncias entre as nossas vivências, o que fez com que eu relembresse momentos da minha própria história de vida.

Nesse movimento de reconstruir experiências passadas vou tentando identificar as razões que fizeram com que eu buscasse a área da Educação, e dentro dela a perspectiva da educação intermulticultural. Trilhei um caminho tortuoso para chegar até aqui. O curso de Pedagogia não foi a minha primeira opção, pois quando terminei o colegial eu queria sim ser professora, mas professora de História. Havia tido aulas com dois fascinantes professores de História, e passava a vê-la não como um conjunto de feitos “mumificados”, mas como processo em construção, atravessado por conflitos. Um desses professores era negro, e rever com ele a história da colonização e da escravidão no Brasil, na perspectiva dos dominados (do índio, do negro, entre outros), foi uma experiência formativa das mais marcantes. Pela primeira vez eu tomava contato com a voz do “outro” (o índio, o negro), com suas razões e sentidos, e não com as visões estereotipadas tão propaladas pela cultura hegemônica.

Até aquele momento eu não havia percebido com tanta clareza as atrocidades cometidas, em nome do progresso (?), da civilização (?), de Deus (?), e que ainda hoje se desenrolam, com outra roupagem. Esse aprendizado de ler a nossa história por outras perspectivas e de fazer leitura crítica da realidade foi acompanhado por um forte sentimento de indignação. Ao mesmo tempo em que eu ia conhecendo as dinâmicas de dominação, material e simbólica, de um grupo que se tornou dominante sobre os outros, no passado e no presente, ia tomando consciência de um mundo dividido, desigual, e ia também desenvolvendo um senso de pertencimento a este tempo e espaço, e de comprometimento com ideais de igualdade e justiça.

Nessa mesma época eu participava de um grupo de teatro e estávamos estudando o período da ditadura militar no Brasil. Lembro-me de que os diretores convidaram intelectuais, artistas e políticos que foram perseguidos politicamente na época, para conversar conosco e contar suas histórias de luta e esperança. Com essas referências montamos a peça *Simulacro*:

uma História inventada, na qual representávamos situações de opressão e luta, vividas por estudantes, trabalhadores no campo, artistas, entre outros, no contexto da ditadura militar. Ela era destinada a estudantes do ensino fundamental de escolas públicas da cidade. Na primeira cena um grupo de crianças encontra, numa sala que sempre permanecia fechada em sua escola, uma caixa, a *Caixa de Pandora*, a qual foi aberta, e como na mitologia, deixou escapar todos os males do mundo. Na cena final, um outro grupo de crianças encontra, em outro tempo, novamente a mesma caixa, na mesma sala da mesma escola, a qual é aberta e faz liberar o que ficou por último dentro dela: a esperança. Foi uma experiência muito marcante, sobretudo por ter tido a oportunidade de, de algum modo, interferir na leitura de mundo daquelas crianças e jovens.

Então veio a época do vestibular e eu estava dividida entre prestar História ou Ciências Sociais. Acabei optando por este último curso, já que não havia o de História em São Carlos. Fiz dois anos de graduação em Ciências Sociais na UNESP de Araraquara e um semestre na UFSCar e pude aprofundar um pouco, sobretudo nas disciplinas de Antropologia, História e Sociologia, o estudo das culturas e das dinâmicas relacionais entre grupos culturais diferentes. Mas houve um momento em que me senti fraca, eu estava adquirindo conhecimento e visão crítica dos processos e problemas sociais, culturais, históricos, mas não encontrava um canal de possibilidade, uma forma de criar alguma coisa com aquilo tudo, como na experiência com aquele grupo de teatro. Tudo se tornou tão pesado! Estudávamos assuntos complexos, e os professores eram muito competentes em fazer leituras críticas da realidade, mas nenhum deles lembrou de acender uma centelha, de abrir a *Caixa*, de acenar caminhos de possibilidade de mudança. Eu tinha a impressão de que todos estavam (momentaneamente?) paralisados diante da retórica do fim da História.

Cheguei a trancar o curso e nesse semestre comecei a trabalhar em uma escola particular de educação infantil, como professora assistente, com uma turma de crianças de 4 anos. Foi uma experiência muito interessante, e acho que bem-sucedida, o que fez com que eu pensasse em transferir o curso de Ciências Sociais para o de Pedagogia. Foi o que fiz.

No curso, houve pelo menos três disciplinas que mexeram muito comigo. A de Sociologia da Educação, com o professor Valter Silvério; a de Didática, com a professora Anete Abramowicz e a de Currículos e Programas, com a professora Emília Freitas de Lima. Em Sociologia da Educação estudamos, entre outros, o livro *Multiculturalismo Crítico*, de Peter McLaren e pela primeira vez falávamos do caráter monocultural da cultura escolar e do ensino; das implicações desse tipo de ensino, assim como da necessidade de formar *trabalhadores culturais* capazes de reescrever a cultura hegemônica e atuar de modo a

contemplar as contribuições dos diversos grupos culturais. Na disciplina de Didática, dois livros merecem destaque: *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire¹ e *A Menina Repetente*, de Anete Abramowicz². O livro de Freire fala de uma pedagogia comprometida com a aprendizagem crítica do mundo e com a emancipação dos educandos da “hospedagem” do opressor, hospedagem essa que faz com que eles se considerem ignorantes e incapazes. O livro de Abramowicz questiona a possibilidade de a escola se tornar democrática de fato, se continuar excluindo de diversas formas aqueles alunos que não se encaixam nos seus restritos e arbitrários padrões de “normalidade”.

Na disciplina de *Currículos e Programas*, estudamos textos de educadores de perspectivas críticas e pós-estruturalistas, como Thomaz Tadeu da Silva, Mário Sérgio Cortella, Peter McLaren, Júlio Groppa Aquino, Corinta Geraldi, entre outros e discutíamos, entre outras coisas, sobre: as causas intra-escolares do fracasso e a responsabilidade do professor frente ao “pedagocídio”; as concepções de currículo (ideal; formal; em ação; percebido; experienciado e oculto); as formas pelas quais o currículo oculto funciona e produz identidades sociais, assim como as possibilidades de desocultá-lo a fim de promover uma educação mais emancipatória.

Grande parte das leituras feitas no curso até então enfatizavam os aspectos estruturais e subestimavam o papel da escola na produção e reprodução das identidades culturais e diferenças sociais. A partir dessas leituras eu tomava consciência de que os professores, na tarefa de ensinar, ensinam não só o que intencionalmente se propõem. Tendo ou não consciência disso, eles ensinam suas orientações gerais de vida, seus valores, suas concepções, contribuindo para produzir determinados tipos de identidades sociais, mais ou menos homogeneizadoras, ou mais ou menos emancipadoras.

Interessada em continuar um estudo nessa linha do currículo, procurei a professora Emília e comecei a fazer parte de seu grupo de estudos, que tinha como foco, na época, a formação de professores, o início da docência e os saberes docentes. Iniciei os estudos nessas temáticas e apresentei um trabalho no XIV Congresso de Iniciação Científica da UFSCar em 2004, intitulado *Saberes Docentes no Ensino Fundamental: Analisando um Caso*, que tinha como objetivo identificar os tipos de saberes construídos/acionados por uma professora a fim de desempenhar suas tarefas profissionais, e de que fontes provinham.

Em 2005 a professora Emília passou a conjugar a pesquisa sobre formação de professores com a perspectiva intermulticultural, linha na qual realizou seus estudos de pós-

¹ Freire (1974).

² Abramowicz (2000).

doutorado na PUC-Rio. A partir daí iniciamos no grupo³, sob a sua orientação, uma série de estudos sobre o multiculturalismo e sobre a perspectiva multicultural crítica em educação, tomando por base autores como Stuart Hall, Andrea Semprini, Peter McLaren, Henry Giroux, Luisa Cortesão, Vera Maria Candau, entre outros.

Neste mesmo período, em 2005, ao me preparar para a prova escrita do Mestrado desta universidade, li um artigo intitulado *O Buraco Negro entre o Conhecimento Científico e o Mundo Real*, de Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares (MOYSÉS; COLLARES, 2003).

O referido artigo é fruto de uma pesquisa realizada com todas as professoras (ao todo, 40) de primeira série da rede municipal de ensino de Campinas, pesquisa na qual ouviram as explicações dessas professoras para os índices de reprovação e evasão de seus alunos a fim de conhecer o que pensavam ser as causas do fracasso escolar. Nessa leitura, pude perceber as concepções das professoras acerca do processo de ensino-aprendizagem e as visões preconceituosas que têm de seus alunos e o quanto tudo isso pode contribuir para determinar o fracasso escolar destes.

Nessa pesquisa foi realizada entrevista no primeiro bimestre do ano, na qual se perguntava às professoras se já era possível apontar os alunos que seriam aprovados naquele ano. Nenhuma professora considerou que não havia tempo suficiente de observação dos alunos para fazer tal prognóstico.

Dos 1289 alunos, 559 foram apontados já no início do ano como os que não “passariam” e destes, 526 efetivamente foram reprovados, o que corresponde a um índice de acerto de 94,1%. As autoras afirmam que, “Com este valor, pode-se afirmar que estamos perante um processo de determinação. Determinação de quem vai passar de ano e de quem não vai” (MOYSÉS; COLLARES, 2003, p.109).

Ainda em relação à previsão/determinação, ouviram as opiniões das professoras sobre as causas do não aprender para cada criança que apontaram. As pesquisadoras dividiram as respostas em categorias: Em 541 respostas, o problema era localizado na própria criança; em 18, na família; em nenhuma, em aspectos pedagógicos ou educacionais.

Analisando estas respostas, as pesquisadoras dizem que no modo de ver das professoras cada criança possui uma enormidade de causas que explicariam seu fracasso

³ Trata-se do Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores (GEIFoP), coordenado pela prof^a dr^a Emília Freitas de Lima, do qual participo desde 2005. Grupo cadastrado no CNPq.

escolar, sendo que “Nessas falas, é possível identificar os preconceitos mais arraigados na sociedade brasileira, com ênfase nos referentes a classe, gênero e raça”. (ibid, p.109) São falas, por exemplo, que dizem que tal criança não aprende por um problema de caráter, de índole. Falas que substituem o conceito de degradação da raça pelo de mentalidade primitiva do homem brasileiro. Falas que afirmam que a criança não tem mentalidade ou que sua mentalidade ainda não está pronta e falas do tipo “não aprendem porque têm verminose, têm “xistose”, giárdia...”, entre outras. (Ibid, p.110).

Compartilho o choque das pesquisadoras diante da mentalidade expressa pelas falas das professoras:

O que nos chamou a atenção foi a intensidade, a atualidade de discursos que tendemos, todos nós, na universidade, a considerar ultrapassados. As teorias que consideramos ultrapassadas, no espaço da ciência, persistem, subjacentes, embasando o discurso que, ainda hoje, impera no espaço real, no mundo em que vivemos. No mundo real da escola, as falas permitem entrever a percepção do deficiente mental como despossuído de alma. Idéias de dois séculos atrás. Neste mundo, pobre, negro e mulher são seres inferiores. A mentalidade que permeia o mundo real ainda está lá atrás, em termos temporais.(Ibid, p.111).

A literatura que vínhamos estudando no GEIFoP, a qual incluía autores de perspectivas multiculturais críticas e intermulticulturais, considera este tipo de professor como “daltônico cultural” (STOER e CORTESÃO 1999, p. 56), como professor monocultural. Faz a crítica ao tipo de projeto cultural hegemônico marcadamente monocultural e “indiferente à diferença” que ainda hoje é levado a cabo pela instituição escolar e pelos profissionais da educação, e que tem contribuído para o desenvolvimento de uma baixa auto-estima dos grupos que não se vêem representados e valorizados por este projeto e para a elevação dos níveis de fracasso escolar e conseqüentes implicações sociais e econômicas deste.

Tal referencial faz a crítica a este modelo hegemônico e apresenta uma proposta de educação intermulticultural como resposta ao caráter multicultural das sociedades contemporâneas. O tipo de professor/a defendido por esta proposta recebe diversas nomeações, entre elas, professor/a intercultural, professor/a culturalmente comprometido/a, professores como intelectuais transformadores. Em síntese, este professor/a é um tipo de

professor reflexivo que pauta seu pensamento e sua prática por um quadro teórico-epistemológico que condena a cumplicidade de processos educativos com situações de marginalização e exclusão social de minorias. É um tipo de professor culturalmente comprometido com a superação de linguagens e de práticas monoculturais, que se estabelecem quando, por exemplo, se trata de forma acrítica os conhecimentos, aborda-se a diversidade com um olhar etnocêntrico, constrói-se um tipo de ensino padronizado e concebe-se um padrão único de excelência a ser atingido por todos, sem levar em conta a diversidade e as diferenças individuais dos alunos, entre outras.

A partir dessas referências, escrevi o projeto de pesquisa para ingressar no mestrado em Educação na UFSCar. Meu interesse inicial era analisar, a partir de relatos de professoras, estratégias pedagógicas apontadas por elas a fim de abordar conflitos envolvendo a presença da diversidade/diferença em sala de aula. Esta primeira proposta foi amplamente debatida durante a disciplina *Seminários de Dissertações* e recebi algumas sugestões de mudança.

Amadureci mais a questão de pesquisa nas discussões feitas nas disciplinas do mestrado e também durante a ACIEPE⁴ intitulada Diversidade/Diferença em sala de aula: Formando Profissionais da Educação, Coordenada pela Prof. Dra. Emília Freitas de Lima, da qual participei na condição de monitora. Fiquei me questionando se seria possível encontrar professores/as que se aproximassem de um tipo de atuação intermulticultural, na forma como atualmente as escolas se organizam e apesar de serem tão poucas as iniciativas relacionadas à formação deste tipo de professor/a intermulticultural⁵.

Inicialmente, supunha que a educação intermulticultural representava mais uma intenção do que propriamente uma realidade, e que professores/as intermulticulturais constituíam mais uma categoria, um “tipo ideal” no sentido Weberiano, construída pela teoria Intermulticultural, do que propriamente pessoas de carne e osso. Fui tomando conhecimento (sobretudo na rede de relacionamentos que foi se tecendo a partir da experiência na ACIEPE referida) de professoras que vinham desenvolvendo, mesmo com dificuldade, práticas que se aproximavam das idéias interculturais. Entrei em contato também com pesquisas feitas com professoras que tinham uma atuação próxima às idéias daquele referencial, uma feita no contexto brasileiro e outra no norte americano. No primeiro caso trata-se de pesquisa em que

⁴Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br/cursos.php

⁵ Algumas iniciativas destacadas por Lima (2006) são: Projeto São Paulo: Educando pela Diferença para a igualdade; Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as-Multiculturalismo e Educação e a ACIEPE-Diversidade/Diferença na Sala de Aula: Formando Profissionais da Educação(coordenada por Lima em 2006).

Canen e Oliveira (2002) acompanharam uma experiência formal de ensino já comprometida com pressupostos do multiculturalismo crítico; o segundo caso refere-se à pesquisa de Ladson-Billings (1994), na qual acompanhou professores/as que desenvolviam práticas culturalmente relevantes e eram bem sucedidos no ensino para estudantes africano-americanos.

Tudo isso fez aumentar meu interesse em conhecer professoras que vinham procurando desenvolver práticas que se aproximavam das idéias interculturais em educação e realizar uma pesquisa na linha das desenvolvidas pelas autoras mencionadas. Conversando com membros do GEIFoP, que conheciam as propostas teóricas da educação intermulticultural e o trabalho de algumas professoras que vinham buscando uma orientação de trabalho nessa perspectiva, recebi deles algumas indicações.

O desafio de como selecionar as/os professoras/es impôs a necessidade de delimitar critérios de escolha. Conversando com a orientadora definimos os seguintes: 1. atuarem como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais; 2. terem vivenciado alguma experiência formativa sistematizada com foco no trabalho com a diversidade cultural; 3. serem consideradas por seus pares como desenvolvendo um trabalho na perspectiva intermulticultural.

Eu quis investigar as formas pelas quais professores/as, que são apontados/as por seus pares por desenvolverem práticas que vão ao encontro da perspectiva intermulticultural em educação, se constituem como tal; as experiências de vida pessoal e profissional que contribuíram para serem o que são e fazerem o que fazem em sala de aula; as concepções que orientam suas práticas pedagógicas; as formas como vinham buscando atuar nessa perspectiva em seus contextos reais de trabalho; as barreiras e as possibilidades que percebiam em um trabalho nessa orientação.

Tais interesses foram sintetizados na seguinte questão central de pesquisa: *Quem são e como se constituem, como pessoas e como profissionais, professoras/es apontadas/os por seus pares como desenvolvendo práticas pedagógicas que se aproximem das propostas intermulticulturais em educação?*

A pesquisa teve como objetivos: registrar e refletir sobre as experiências de vida e de formação que contribuíram para que professoras desenvolvessem práticas de caráter intermulticultural; conhecer e analisar suas características pessoais e profissionais, bem como algumas práticas desenvolvidas nesta orientação e os saberes construídos por meio destas práticas.

A fim de melhor responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos, optei por fazer uso de entrevistas em profundidade como instrumento de coleta de dados para compor com as participantes suas Histórias de Vida.

Organizei o texto da presente pesquisa em sete capítulos. No capítulo 1, Referencial Teórico, o texto está organizado em duas partes. Na primeira, discorro sobre a indissociabilidade entre a pessoa professor e o seu ensino, assim como o papel de uma teoria crítica que favoreça uma *reflexão qualificada*, de caráter emancipatório; na segunda parte caminho no horizonte da educação multicultural como resposta ao caráter heterogêneo e desigual das sociedades contemporâneas, dedicando especial atenção à perspectiva intermulticultural na qual se situa essa pesquisa.

No capítulo 2, Metodologia da Pesquisa, traço um panorama geral sobre os referenciais que fundamentaram a pesquisa com História de Vida e explicito o caminho metodológico para a coleta, organização e análise dos dados.

Nos capítulos 3, 4, 5 e 6, apresento as histórias de vida das professoras da pesquisa.

No capítulo 7 os dados são discutidos com base no referencial teórico adotado.

Por fim, são tecidas considerações sobre o tema da pesquisa, respondidas as questões de pesquisa e levantadas outras que possam inspirar futuros estudos.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está dividido em dois itens. No primeiro, discorro sobre a indissociabilidade entre a pessoa professor e o seu ensino, assim como o papel de uma teoria crítica que favoreça uma *reflexão qualificada*, de caráter emancipatório. No segundo item, caminho no horizonte da educação multicultural como resposta ao caráter heterogêneo e desigual das sociedades contemporâneas, dedicando especial atenção à perspectiva intercultural na qual se situa essa pesquisa.

1.1. Ser Professor: perspectiva pessoal e profissional

As representações acerca do que é ser professor podem variar muito, de acordo com os contextos sociais e históricos em que a ação educativa se desenvolve, e com os variados paradigmas educativos. Assim, cada quadro teórico parte de uma visão de qual é o papel do professor, e essa visão é profundamente marcada pelos imperativos, dilemas e relações de força de um tempo e de um espaço, assim como está engajada e orientada por interesses mais ou menos reprodutores, mais ou menos emancipatórios. Dessa forma, surgiram imagens distintas de professor: como artesão, como tradutor do conhecimento científico, como facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que toma decisões, intelectual transformador, entre outros.

Protagonistas de antigo e singular ofício, os professores têm vivido no Brasil percursos e experiências diversificadas, inseridos nas estruturas e processos históricos mais amplos da formação social brasileira. Assim, ser professor no Brasil hoje é diferente, comparando-se ao século passado, e também o será em tempos futuros. Além disso, como salienta Teixeira (1996), o professorado é uma categoria social heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais — com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo, dentre outros. São ainda pessoas com múltiplas e comuns experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões do país ou de uma cidade ou nos vários níveis e modalidades de ensino. Tais atributos pessoais e

as particularidades da instituição escolar são componentes que se combinam para singularizar a experiência e a identidade docentes. (TEIXEIRA, 1996).

Embora com percursos e experiências diversificadas, como nos lembram (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004), os professores têm em comum, como categoria profissional, a incumbência de proporcionar a aprendizagem cultural dos alunos, embora o conteúdo cultural e as formas de torná-lo apreensível variem nos mais diversos contextos espaço-temporais. O professor recebeu do estado e da sociedade civil o mandato de assumir, para com as gerações mais jovens, um trabalho de difusão da cultura no sentido lato do termo: os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias. Dessa forma ele é, como analisam os autores, “o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de, através delas, modelar o devir da coletividade” (ibid, p.552).

É por causa da importância do seu trabalho, e da potencialidade que tem de formar subjetividades e intervir nos processos sociais que o professor pode representar uma ameaça para os interesses econômicos, políticos ou ideológicos de certos grupos sociais. É por conta disso que ele pode tornar-se motivo de controvérsia, que a interpretação da missão que lhe é confiada pode constituir uma questão capital, que suas maneiras de ver, sua formação, suas práticas, seus métodos e suas relações com os alunos podem ser contestados. (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004).

É também por conta de sua posição estratégica que o trabalho do professor é alvo de tantas políticas de controle que de diversas formas cuidam de impedir vãos autônomos e fazer dele pouco mais do que um implementador de currículos e métodos elaborados por especialistas.

Assim, no Brasil, no período pós-1964 até meados da década de 1980, predominou o "tecnicismo pedagógico", que orientou na área educacional as práticas pedagógicas, tanto nos cursos de formação de professores quanto nas escolas. Segundo Contreras (2002), a idéia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. Tal enfoque vê o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático, como se bastasse ter passado por uma formação teórica e técnica para realizar um ensino eficiente, e como se a aprendizagem fosse produto direto do ensino programado.

Formado nesse paradigma, como nos lembra Contreras (2002), o professor fica em uma posição de dependência, não só em relação a um conhecimento científico prévio, mas

também às suas finalidades, o que constitui uma dependência intelectual e ideológica. Isso ocorre, pois nesse modelo as instâncias da concepção e da execução estão separadas e em posições assimétricas. Nessa hierarquia, de acordo com Contreras (2002), a pesquisa busca a forma de desenvolver os meios para fins que vêm estabelecidos nas políticas educativas ou no pensamento dominante na comunidade, cabendo ao professor apenas assumir a função de aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos. Não faz parte de seu exercício profissional, portanto, o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

Ainda nessa direção, a partir dos anos 1980, como destaca Nóvoa (1992b), observa-se uma multiplicação das instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Tais práticas de controle fazem diminuir o espaço de atuação propriamente profissional (que implica responsabilidade diante do próprio ensino, autonomia e atitudes reflexivas) e forçam a proletarização do trabalho docente. Ginsburg (citado por NÓVOA, 1992) sublinha quatro elementos característicos do processo de proletarização: “a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral”. O professorado vem vivendo as tensões desses dois processos (profissionalização e proletarização), mas a tendência à proletarização tem atingido com mais força seu trabalho. Uma das razões disso é a proliferação de materiais e procedimentos padronizados, “à revelia de professor”, os quais contribuem para o enfraquecimento de seu desenvolvimento profissional, já que fazem diminuir as suas capacidades de deliberação, reflexão e juízo.

Embora o modelo da racionalidade técnica e as estratégias de controle prezem por expurgar tudo o que parece subjetivo na atuação docente e reduzam a profissão a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica, o professor de fato, em sua prática, escapa dos planos dos modelos racionalistas do ensino. Isso ocorre principalmente por duas razões: primeiro porque o professor é uma **pessoa** e não um sistema programável e, segundo, por que em sua atividade lida com a **complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores** (PÉREZ GÓMEZ, 1992) dos fenômenos práticos que são impossíveis de serem equacionados pelos esquemas preestabelecidos da racionalidade técnica.

A concepção do professor como pessoa é uma resposta à visão reducionista do professor como um técnico. Tal concepção é coerente com a visão dos professores como

profissionais reflexivos e concebe a prática como espaço privilegiado para a construção do conhecimento docente. Entende que o “eu pessoal” e o “eu profissional” são indissociáveis e que, portanto, a maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que ele é como pessoa. (NÓVOA, 1992a). O que os professores são como pessoa, as suas identificações, apreciações gerais de mundo, valores, saberes e aspirações, orientam a sua maneira de ensinar. Dessa forma, em sua prática, não acessam exclusivamente técnicas e conhecimentos científicos aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada (saberes disciplinares e curriculares), acessam diversos saberes (saber; saber fazer e saber ser) e também constroem saberes em suas trajetórias de vida e durante a carreira profissional.

Mas o que é como pessoa um professor? Parafraseando Jennifer Nias⁶, Teixeira (1996) considera que “o professor é um sujeito sócio-cultural e parte desse sujeito é o professor.”(ibid, p.181). Seguindo a perspectiva de análise da autora, os professores são um “dado-dando-se”, ou seja, estão permanentemente se fazendo, se constituindo, em contextos sociais e históricos. Em decorrência dessa idéia:

Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais, fluentes em tempos históricos de curta média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade. (TEIXEIRA, 1996, p.180).

Tais experiências são tecidas no decorrer de uma trajetória de vida e em interação com os outros, nos mais diferentes espaços (casa, rua, escola, igreja, movimentos sociais, entre outros) e momentos e recebem as marcas das dinâmicas sócio-culturais de seu tempo.

Para Teixeira (1996), o corpo é a primeira dimensão constitutiva desses sujeitos sócio-culturais individuais e coletivos, já que “Sua possibilidade de experienciar o mundo da vida se dá a partir dessa existência corpórea.” (ibid, p.182). Assim, pode viver e significar o mundo de formas bastante diversas, conforme seja um homem, uma mulher, um adulto, uma criança, membro dos grupos minoritários⁷ ou do grupo hegemônico. É a partir dessa existência

⁶ A formulação original de Jennifer Nias, citada por Nóvoa na apresentação do livro *Vida de Professores*, é: O professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.”

⁷ Aqui entendidos como os grupos diferentes do hegemônico, que não são minoritários numericamente, mas em termos de poder.

corpórea que os sujeitos “comunicam-se, aproximam-se, afastam-se, conflitam uns com os outros, numa convivência que, significada pela cultura, torna signo o corpo: algo que fala para além do que se vê, preche de visíveis e invisíveis sentidos.” (ibid, p.182).

Isso nos leva a pensar que aquilo que um sujeito sócio-cultural é — individual ou coletivamente —, não é definido exclusivamente por ele mesmo. Aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos tanto com nossos “semelhantes” quanto com os que diferem de nós. Nossas identidades se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. (MOREIRA & CÂMARA, 2008). Nesta direção, Cuche (2002) analisa que somos resultantes de processos de identificação que se dão sempre no interior de situações relacionais que muitas vezes envolvem relações de força, e assim “a (nossa) identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma ‘auto-identidade’ definida por si mesmo e uma ‘hetero-identidade’ ou uma ‘exo-identidade’ definida pelos outros.” (SIMON, apud CUCHE, 2002, p.184). Dependendo da situação relacional e do jogo de forças (que pode ser uma relação de forças simbólicas) entre os indivíduos em contato, a auto-identidade terá maior ou menor legitimidade que a hetero-identidade. Esse processo “envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa” (ANYON, citado por CATANI et al, 1997, p.39-40), gerando muitas formas de acomodação e resistência diante das expectativas estereotipadas (*atribuições*⁸) de papéis de gênero, classe, raça, profissão, religião, entre outros.

Para Moreira e Câmara (2008) a identidade se cria também por certos atos de linguagem, “particularmente por enunciados que ‘fazem com que alguma coisa aconteça.’” (ibid, p.42), que são os enunciados de tipo performativos. Portanto, segundo os autores, quando proferimos enunciados desse tipo estamos contribuindo para criar e/ou reforçar uma identidade que, em muitos casos, pensaríamos estar apenas descrevendo. Eles dão alguns exemplos:

Tanto se tem dito que os assaltantes costumam ser negros (como se transgredir a lei fosse algo decorrente da cor da pele), que os motoristas negros tendem a ser parados pela polícia em *blitz*. Vejamos outro exemplo, familiar aos/às professores/as. Quando dizemos que ‘Renata é uma menina esperta’, podemos estar favorecendo — em um sentido amplo — a produção de um ‘fato’ que pensávamos estar simplesmente descrevendo. Podemos, por

⁸ Convergente às noções de *hetero-identidade* e *auto-identidade*, Dubar (2005) elabora as de *atribuição* e *pertença*.

consequente, concorrer para a definição e para a preservação de aspectos identitários do/a estudante. Os elos entre identidade e o processo pedagógico configuram-se, por conseguinte, evidentes. (ibid, p.43).

Penso então que o sujeito sócio-cultural professor leva para o seu ensino as marcas de suas experiências vividas em suas relações com os outros, no interior de contextos históricos e culturais, marcas estas que configuram formas de ser e de pensar, de se relacionar, e de comprometimento com determinadas causas e valores.

Essa concepção do professor como pessoa chama a atenção para o fato de que, em sua prática, os professores não acessam exclusivamente técnicas e conhecimentos científicos aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada, acessam diversos saberes (saber; saber-fazer; saber-ser) construídos em suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Ela nos autoriza a pensar a formação de professores em um espectro mais amplo, como um *continuum*, um processo permanente, que se inicia bem antes da formação inicial e que continua por toda a carreira profissional. Como uma “ação vital de construção de si próprio” (PINEAU, apud MOITA 1992), na qual a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. Tal formação não se encerraria, portanto, nos cursos sistematizados (formação inicial e continuada), embora eles constituam momentos imprescindíveis na formação profissional dos professores.

Isso porque os conhecimentos advindos dos cursos (saberes curriculares e disciplinares) só ganham “existência” quando apropriados pela pessoa-professor, e essa apropriação acontece quando conseguem estabelecer relações significativas entre suas identificações, aspirações e saberes (que são dinâmicos, estão em constante processo de elaboração-reelaboração) e os novos conhecimentos. Como analisa Nóvoa (1992b), “o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade.” (ibid, p.25). O que puder reter, fará parte de si, compondo, como analisam Connely e Clandinin (1998), o seu *conhecimento prático pessoal*. Apenas quando isso acontece, quando incorporamos a teoria, ou o novo conhecimento, como conhecimento significativo, pois encontra ressonância naquilo que somos, é que podemos agir de uma maneira que seja coerente com essa teoria, ou novo conhecimento. Como consideram os autores, quando incorporamos uma idéia, teoria, ou novo conhecimento, por que faz sentido para nós, podemos dizer que a idéia não é mais uma idéia em si, mas uma idéia na prática, na nossa prática. Isso acontece porque “trabalhamos a idéia em nós. Nós a ruminamos. Pensamos sobre o que ela significa nas coisas que fazemos” (ibid, p.*). A idéia, ou novo conhecimento nos habita, integra-se em nosso ser e se torna operativa no conjunto de nosso conhecimento prático pessoal, funcionando como um filtro por meio do

qual avaliamos as situações práticas, e como uma orientação para a nossa ação. Em contrapartida, como salientam Connely e Clandinin (1998), algumas idéias sempre permanecerão teóricas para nós, elas nunca se tornarão parte do nosso conhecimento prático pessoal, por que não ressoam naquilo que somos, e assim nunca agiremos em coerência com elas.

Nesse sentido os professores atuam de fato não como técnicos, aplicando princípios teóricos elaborados por especialistas, mas como pessoas que detém e que constantemente elaboram um conhecimento prático pessoal.

Como nos lembra Pérez Gómez (1992), os professores desenvolvem os seus trabalhos em contextos específicos, marcados por uma complexidade social e cultural, e em interação com pessoas concretas e diversas. Nesses contextos de múltiplas interações surgem condicionantes que não são problemas abstratos, passíveis de serem resolvidos mediante a aplicação de princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Ao contrário, nas situações concretas da prática, mais do que problemas, surgem situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como “casos únicos” que “requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social” (PERÉZ GÓMEZ, 1992, p.102). Atuando em contextos em que o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, e atitudes, são desafiados a enfrentar situações de grande complexidade e incerteza o que lhes exige improvisação e habilidade pessoal, assim como a capacidade de interpretar e agir na urgência. (TARDIF, 2002).

Diante de situações singulares e variadas o professor se coloca como pessoa inteira, envolvendo-se afetiva e cognitivamente, e avalia tais situações, pensa estratégias de ação e age “na urgência”, mobilizando um amálgama de saberes (saber, saber-fazer e saber ser) incorporados, que compõe o seu conhecimento prático pessoal. Pérez Gómez analisa, com base em Zeichner (1987) e Clandinin & Connely (1986) que “Ainda que possam ser explicitados e consciencializados mediante um exercício de meta-análise, a maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito.” (ibid, p.103)

Mas se essa concepção que prevê a indissociabilidade entre a pessoa e o professor representa um grande avanço em relação à visão do professor como um técnico, nos coloca também diante de um problema candente que não pode deixar de ser considerado: vivendo e

se formando em uma cultura, entendida como uma “teia de significados”⁹, em que se cristalizaram “vieses culturais”¹⁰, ou seja, preconceitos, estereótipos, etnocentrismo, entre outros, não devemos considerar a possibilidade de que estes tenham sido incorporados pelos professores e atinjam também o seu ensino? Diante disso, não deveríamos considerar as implicações no ensino de toda uma série de representações carregadas de preconceitos e visões estereotipadas em relação às diversidades de gênero, raça, classe social, sexo, religião, implicações estas tão bem representadas e discutidas na pesquisa de Moysés e Collares (1996)¹¹ ?

Ainda sobre esta problemática, Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que:

... uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis de professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. (ibid, p.260-261)

Portanto a imersão no ambiente escolar é formativa e contribui para a constituição, em certo nível, da maneira de ser professor. Isso se torna ainda mais problemático quando muitas pesquisas indicam sobre o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural que predomina na *cultura escolar* e na *cultura da escola*¹². (CANDAUI, 2008). Segundo a autora, a cultura escolar, em geral, ignora a realidade social multicultural e apresenta um caráter monocultural, e isso se expressa não apenas pelo que seleciona (textos da cultura dominante), mas também pelo que deixa de selecionar. Nessa direção, Gimeno Sacristán (1995) observa que:

⁹ Expressão de Geertz (1989) para designar a cultura.

¹⁰ Mellouki e Gauthier (2004) se utilizam dessa expressão para designar os preconceitos, estereótipos, etnocentrismos etc.

¹¹ Essa pesquisa foi abordada na introdução desta dissertação.

¹² Cultura escolar para Forquin (1993) está referida aos conhecimentos intencionalmente trabalhados na escola e, particularmente na sala de aula. Cultura da escola diz respeito às suas dinâmicas enquanto “mundo social”, que têm suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.” (ibid, p.95)

Essa seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros (considerados menos importantes) e a abordagem desses como elementos isolados, descolados de seu processo social de construção, ensinam, entre outras coisas, a aceitar as versões e perspectivas dominantes como as únicas existentes e como verdades inquestionáveis. Mais do que isso, por traz dessa noção hegemônica de conhecimento que embasa o currículo, move-se um discurso que corporifica narrativas particulares e tal discurso atua fortemente no processo de constituição dos sujeitos.

Estariam, então, os professores enredados em uma teia da qual não se pode escapar? Penso que levar em conta a força dessas influências (da cultura hegemônica, da cultura escolar e da cultura da escola, marcadamente monoculturais) não supõe pensar que elas sejam as únicas em jogo, ou que sejam onipresentes e funcionem como um mecanismo inescapável de reprodução. É certo que algumas pessoas, mesmo sentindo o peso dessas linhas de influência, tiveram contato com outras, mais carregadas de sentido para si, o que fez com que desenvolvessem certa resistência ao seu poder uniformizante.

Diante disso caberia perguntar: haveria então a possibilidade de uma tomada de consciência de que tais influências incidem sobre si e sobre seu ensino, assim como a criação de novos marcos de referência, novas perspectivas de perceber e agir? Se sim, o que poderia favorecer tal ocorrência?

Nesse ponto, cabe destacar o relevante papel desempenhado pelo conhecimento das teorias. Como Contreras (2002), penso que é necessário recolocar as teorias em seu patamar de importância na formação de professores, valorando o papel do conhecimento teórico para a ação e a reflexão, mas de um conhecimento teórico de caráter crítico¹³, que possa favorecer a desnaturalização daquelas linhas de influência mencionadas. Penso que se em sua base de conhecimentos os professores não puderem dispor de elementos teóricos que lhes auxiliem a compreender de forma crítica a realidade em que atuam, assim como as suas próprias concepções e valores, não terão como perceber as múltiplas implicações de seu ensino.

¹³ Essa questão foi muito bem discutida por Mariano (2006).

Tenderão a continuar reproduzindo esquemas de pensamento e ação apreendidos em suas trajetórias de vida pessoal e profissional, os quais, como vimos, nem sempre implicam conseqüências educativas positivas para a formação dos alunos, e sendo dependentes intelectuais e ideológicos das influências exógenas. Nessa situação, serão mais provavelmente conduzidos a práticas educativas injustas e alienantes do que a práticas que buscam como finalidade a equidade e a emancipação cultural e social dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas educativas.

Em relação à pergunta anteriormente feita, penso como Contreras (2002), que uma tomada de consciência, assim como a possibilidade de criação de novas perspectivas de perceber e agir, só será possível se os professores puderem lançar mão, de forma significativa, de uma teoria crítica que possibilite matizar sua reflexão com questionamentos críticos da realidade e de suas próprias representações. Ou seja, se puderem conduzir uma *reflexão qualificada*, com conteúdo e objetivo, uma reflexão que possua uma finalidade explícita, de caráter emancipatório. (LIMA, 2004).

Considero que a perspectiva de educação intermulticultural pode ajudar os professores nessa tarefa, pois une a análise crítica à linguagem da possibilidade¹⁴, oferecendo bases teóricas para que estes encarem e desenvolvam seu trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora.

No item a seguir discorrerei sobre o caráter multicultural de nossas sociedades; sobre as implicações do modelo de escola monocultural, assim como a perspectiva de formação e de educação intermulticultural.

1.2. Multiculturalidade e perspectiva intercultural em Educação

Há no mundo contemporâneo sociedades multiculturais, que embora se constituam de formas distintas, possuem pelo menos uma característica em comum: são culturalmente heterogêneas e “suas diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p.52). Apesar das diferentes comunidades¹⁵ culturais manterem algumas características

¹⁴ Giroux (1997) procurando superar o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, pensa em uma “pedagogia da possibilidade”.

¹⁵ O termo comunidade (como em “comunidades de minorias étnicas”) reflete precisamente o forte senso de identidade grupal que existe entre esses grupos. (HALL, 2003, p.65).

específicas, não são sistemas fechados e não estão congeladas em uma tradição imutável, pelo contrário, a situação de contato faz verter grandes modificações. (HALL, 2003). Como nos lembra este autor, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais.”(ibid, p.62), no sentido de que suas comunidades já não podem mais ser vistas como puras, unificadas ou homogêneas. Em contato, essas diversas comunidades interagem, de forma mais ou menos conflitiva, e se co-influenciam, se hibridizam. O termo hibridismo tem a ver com os processos de tradução cultural movimentados nessas dinâmicas de contato, (HALL, 2003) e não se reduz simplesmente à apropriação ou adaptação, mas expressa “um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores...”.

Esses processos de hibridismo podem se dar em condições relacionais muito diversas, das mais harmônicas às mais conflitivas, dependendo dos interesses em jogos, das relações de força entre os grupos, das representações que tenham uns dos outros e das vontades de perpetuar ou de modificar seus *regimes de verdade*. Em função disso, o negociar com a diferença do outro, tanto pode provocar a emergência de sínteses culturais novas, se constituindo mesmo na forma “como a novidade entra no mundo” (RUSHDIE, 1991, apud, HALL, 2003, p.75), como também pode intensificar processos de fechamento em torno das próprias referências grupais.

O multiculturalismo¹⁶ não é um fenômeno novo, embora tenha se intensificado no mundo contemporâneo mais e mais globalizado, impelido, sobretudo, pelo aumento dos fluxos migratórios e pelo desenvolvimento de tecnologias da informação e da comunicação que intensificaram a velocidade e o alcance da interação entre as pessoas ao redor do mundo¹⁷.

No Brasil, sua gênese pode ser situada desde os primeiros contatos entre índios, portugueses, africanos, e imigrantes advindos de diversos países. Mas a história da nossa formação cultural, longe de ser a expressão de uma multiculturalidade harmônica e celebrativa, é marcada por intensos processos de dominação de um grupo que se considerava civilizado e superior, sobre outros, considerados primitivos e inferiores. Como nos lembra Candau (2002), toda a nossa história tem sido marcada por relações interétnicas, “uma história

¹⁶ Entendido como: 1. a complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje; 2. e como maneira de atuar, um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.(CANDAUI, 2008, p.07)

¹⁷ Sobre a globalização ver Giddens (2000)

dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes.” (ibid, p.126). A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física desses grupos, ou sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Neste sentido, a mesma autora enfatiza que:

(...) o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nova sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (Ibid, p.126).

Entretanto, como destaca Corsi (2007), esta marca que nos caracteriza do ponto de vista cultural não advém somente da presença de pessoas de diferentes etnias em nosso país, mas compreende também as que decorrem das diferenças de gênero, classe social, religião etc.

Não somos fruto de relações culturais harmônicas, não conflitivas. Todas essas dinâmicas culturais que estiveram e estão presentes na nossa formação histórica não se desenvolvem apartadas de processos de desigualdade e de exclusão. Stoer e Cortesão (1999) analisam esses dois processos com base em um artigo de Boaventura Sousa Santos¹⁸. De acordo com os autores desigualdade e exclusão, enquanto “sistemas de pertença hierarquizadas”, manifestam-se na sociedade de diferentes maneiras: no caso das situações de desigualdade, pela integração subordinada dos grupos subalternizados; no caso das situações de exclusão, por meio do afastamento, da expulsão ou da eliminação dos grupos minoritários.

Eles analisam que numa situação de desigualdade esses grupos são tolerados e mantidos na sociedade dominante, desde que se submetam, e mantenham uma postura dócil, já que são funcionais ao sistema. Portanto, nessas situações, quem está em baixo está dentro. Exemplos disso é o caso de trabalhadores indiferenciados que constituem a mão-de-obra barata, ou dos trabalhadores migrantes. O grau extremo de desigualdade se traduz em escravidão. No caso da exclusão, a relação da sociedade dominante com o grupo que é objeto

¹⁸ Texto policopiado a partir da palestra “Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença” no VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, ocorrido na UFRJ em 1995.

dessa situação é diferente. De acordo com os autores, nessas situações, a presença desses grupos já não é tolerada e considera-se mesmo impossível a convivência com eles, razão pela qual serão afastados ou eliminados. Nesse caso, quem está em baixo está fora. Exemplos dessa situação em nosso contexto, passado e presente, ocorrem com os índios, homossexuais e com todas as pessoas que não operam dentro do modelo cultural hegemônico. Os autores destacam:

A exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e de regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável e também o que é desviante, portanto proibido. O que é considerado interdito, irá decidir quem irá ser, arbitrariamente, objeto de eliminação: será assim eliminado quem não se situe dentro do estabelecido como sendo normal, e quem transgride os limites do aceitável. (STOER & CORTESÃO, 1999, p.15).

Apesar de ambos serem sistemas de hierarquização social, apresentam algumas características distintas. Os autores destacam que, enquanto a desigualdade é predominantemente um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é frequentemente informada por características sócio-culturais. Pessoas que são excluídas por esse sistema classificatório de exclusão, além de todo sofrimento sentido, têm mais problemas para a ascensão sócio-econômica, porque as marcas (características físicas e culturais) pesam no sistema de desigualdade. Além disso, mesmo quando pessoas dos grupos minoritários conseguem chegar a posições econômicas mais favorecidas, nem por isso deixam de sofrer discriminações.

A nossa formação histórica é marcada por uma profunda desigualdade e por situações de exclusão, movimentadas por um grupo dominante (homem, branco, cristão, rico, heterossexual) sobre os grupos diferentes do dominante (mulheres, indígenas, afro-descendentes, pobres, homossexuais), que mesmo constituindo a maioria numérica, são minorias no sentido do acesso a uma vida digna e a cidadania. Estes grupos são constituídos pelos “outros”.

Por seu interesse de manter e alargar a sua dominação social, política e econômica esse grupo cuida de estender e sobrepor as suas representações de mundo às dos outros grupos, e faz isso com tal engenho que até pode fazer crer aos outros que apenas as suas representações são dignas de significar a realidade. É dessa forma que, como analisa Cortella

(1998), “Por imposição ou convencimento, a maior parte dos valores e conhecimentos oriundos do escopo mais exclusivo daqueles que detêm o poder sócio-político-econômico é seguida e acatada como tendo extensão globalizante e sempre verdadeira.”(ibid, p.49). É por que detêm as posições de poder e decisão na sociedade, incluídas aí aquelas mais diretamente ligadas à veiculação dos significados, valores e normas (meios de comunicação, **escolas**, entre outros) que conseguem disseminar as suas versões.

O problema é que estes valores e conhecimentos, que querem representar toda a realidade, e falar pelos “outros”, estão constituídos por uma perspectiva única, etnocêntrica, que vê a si mesmos como referente absoluto, como norma, verdade, grau máximo de desenvolvimento humano, e aos outros como inferiores, incapazes, anormais. Essa visão de mundo etnocêntrica é em grande medida aceita tacitamente pela maioria das pessoas. Elas aderem aos significados hegemônicos sem levarem em conta os mecanismos de poder que fazem com que os elementos de uma cultura prevaleçam sobre as outras, ao mesmo tempo em que provocam uma desqualificação dos conhecimentos e valores, das formas de ser e de ver a realidade dos outros grupos culturais. Não levam em conta que esses sinais, esses marcadores valorativos que constituem as diferenças, não são naturais, mas produzidos em relações sociais de poder. Seguindo o raciocínio de Silva (1999):

(...) é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente ‘não-diferente’. Mas essa ‘outra coisa’ não é um referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘não-diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação da diferença’ que a opõe ao diferente.(...) Assim são relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’. Inversamente se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o ‘não-diferente’) e o outro negativamente (o ‘diferente’), é porque há poder. (ibid, p.87)

Portanto, nessa configuração os conflitos não se resumem (se é que algum dia já se resumiu) à luta pelo controle dos bens materiais e do poder político, mas são também a expressão de conflitos identitários que se dão em torno da produção e da distribuição dos significados e dos símbolos sociais. (SEMPRINI, 1999).

Essas dinâmicas que se expressam por meio de discursos e práticas sociais, se fazem presentes nas mais variadas instâncias (escola, rua, locais de trabalho etc.) e influenciam fortemente a construção e reconstrução das nossas identidades. Cuche (2002), já havia

chamado a nossa atenção para o fato de que nossas identidades são construídas em situações relacionais nas quais estão envolvidas relações de força, e que dependendo da situação relacional e do jogo de forças (que pode ser uma relação de forças simbólicas) entre os indivíduos em contato, a auto-identidade teria maior ou menor legitimidade que a hetero-identidade. O autor analisa que:

Em uma situação de dominação caracterizada, a hetero-identidade se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários. Ela leva frequentemente neste caso ao que chamamos de uma “identidade negativa”. Definidos como diferentes em relação à referência que os majoritários constituem, os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa. Também pode-se ver o desenvolvimento entre eles dos fenômenos de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos são freqüentes entre os dominados e são ligados à aceitação e à interiorização de uma imagem de si mesmos construída pelos outros. A identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau, o que se traduzirá muitas vezes como tentativa para eliminar, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa. (ibid, p.184/185).

O autor salienta, ainda, que todo o esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e transformar a hetero-identidade, que é frequentemente uma identidade negativa, em uma identidade positiva. A perspectiva de educação intermulticultural, a qual embasa esta pesquisa e que tratarei a seguir, ao contrário das outras abordagens multiculturais, leva em conta essas dinâmicas e se propõe a problematizar esses relacionamentos a fim de emancipar os sujeitos das classificações estereotipadas impostas e do sofrimento emocional pelo qual tem passado as minorias de classe, cor, entre outras¹⁹.

Esses processos culturais mais amplos presentes na sociedade também atingem a escola. Como nos lembra Candau (2008), toda educação está imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. De fato, embora a diversidade cultural presente na sociedade adentre a escola e esta receba crianças com saberes, tradições, gostos e sonhos bastante diversos, grande parte das escolas continua trabalhando com currículos monoculturais e sendo palco de cenas que envolvem preconceitos e discriminações contra aqueles percebidos como diferentes.

Por conta dessa situação ocorrem todos os dias em salas de aulas de escolas brasileiras, de forma velada ou explícita, cenas de discriminação e de exclusão de muitos

¹⁹ Ver Giroux (1997), p.51)

estudantes de grupos subalternizados. Isso ocorre quando, por exemplo, os professores dão atenção desigual e desenvolvem baixas expectativas frente a crianças advindas de meios econômicos menos favorecidos, a crianças negras, a crianças de famílias tidas como desestruturadas; quando os professores silenciam diante de discursos e práticas que inferiorizam aqueles percebidos como diferentes ou desviantes de um arbitrário padrão de normalidade; quando a escola trabalha com currículos monoculturais que não contemplam os saberes e tradições de grupos minoritários, negando-lhes a possibilidade de contar com referências que legitimem ou afirmem positivamente seu pertencimento cultural e contribuindo para sua baixa auto-estima e para o seu fracasso escolar.

Como Moreira (2001), entendo que o multiculturalismo²⁰ é condição inescapável do mundo contemporâneo e compartilho com ele a idéia da necessidade de se pensar em respostas adequadas a esta condição em ambientes educacionais. A educação multicultural se situa nesse horizonte de preocupações, no entanto, são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais, abarcando posturas epistemologicamente diversas, e mesmo conflitantes. Candau (2008) refere-se a três abordagens por considerar que estão na base de diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, ou intercultural. Mas se a educação é um elemento chave na mudança social, não é, contudo, qualquer educação que tem esse poder de provocar mudanças, no sentido de uma maior equidade de sucesso escolar e da justiça social. A perspectiva de educação intercultural tem essa proposta explícita.

A abordagem assimilacionista admite que vivemos em uma sociedade multicultural em que não existe igualdade de oportunidade para todos. Uma política assimilacionista procura favorecer que todos se integrem na sociedade, ou seja, que os grupos marginalizados também sejam “cultivados” nos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica, sem que se abale, contudo, o status-quo. No âmbito da educação, promove-se uma política de universalização da educação. Todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão seu caráter monocultural e homogeneizador, que se expressa não só nos conteúdos do currículo, mas nas interações entre os diferentes atores, nas estratégias utilizadas em sala de aula, nos valores privilegiados, entre outros. Estratégias de caráter compensatório são criadas, a fim de regularizar “déficits culturais”. A diferença é vista aqui como desvio, como falta, algo que é necessário corrigir. O

²⁰ Entendido como a complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje. (CANDAU, 2008, p.07)

objetivo é garantir a apropriação de uma “cultura comum”, que é expressão, no entanto, da cultura de um grupo específico, o grupo dominante. Em função desse objetivo deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes” do modelo hegemônico, considerados inferiores. (CANDAUI, 2008).

A segunda concepção, denominada multiculturalismo diferencialista, ou monoculturalismo plural, parte da suposição de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença, ou por silenciá-la. Ressalta, então, a necessidade do reconhecimento das diferenças, porém propõem espaços próprios para que estas se expressem, acreditando que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais. Tal proposta deixa entrever uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais e pode favorecer, na prática, a criação de *apartheids* socioculturais. (CANDAUI, 2008). O que essa concepção ignora é que as comunidades culturais em contato se hibridizam de formas próprias, portanto são dinâmicas, e é um erro continuar vendo-as de forma congelada, fixando e essencializando suas características. Procedendo assim caímos em uma armadilha e não podemos ultrapassar uma visão folclórica e estereotipada das diferenças.

Em uma vertente mais crítica, denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, trata-se, de acordo com Canen e Oliveira (2002):

(...) de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes no seio de sociedades desiguais e excludentes. No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios à noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas. (Ibid, p.61-62).

As autoras argumentam que a valorização da diversidade cultural sem que se questione a construção das diferenças e estereótipos, pouco pode contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que vivemos:

Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. **Identificar tais mecanismos e lutar por sua superação passa a ser, justamente, o cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica.** (ibid, p.63)

Portanto, o ponto central da perspectiva intercultural é fazer conhecer — e também desenvolver capacidades para enfrentar — mecanismos (discursivos e práticos) opressivos que fazem perpetuar situações de desigualdade e de exclusão, já que constroem ou perpetuam posições de inferioridade e de superioridade entre as pessoas com base em marcadores de gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, entre outros.

No contexto brasileiro, a entrada da diversidade cultural na escola implicou uma resposta multicultural condizente com os dois primeiros enfoques apontados anteriormente por Candau (2008), como procuro mostrar a seguir. Na seqüência, apresento algumas propostas educativas de autores ligados à perspectiva intercultural.

A partir da década de 1930 a demanda das classes populares força a expansão do ensino no Brasil. As mudanças introduzidas nas relações de produção, provocadas pela revolução industrial no país, tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas, e de fato, nesta nova configuração, as aspirações sociais por educação adquirem uma pressão cada vez mais forte, segundo ROMANELLI (2000).

Na tentativa de apressadamente atender à demanda social o Estado toma a frente na expansão do ensino, empenhando-se, sobretudo, em resolver os problemas de escassez crônica de recursos materiais e humanos nas escolas. No entanto, embora tenha afluído à escola, pouco a pouco, todo um grupo de pessoas que possuía características bastante divergentes em relação ao grupo sociocultural para o qual a escola havia sido concebida, o tipo de escola que o Estado passou a expandir foi ainda aquela que estava habituada a trabalhar para um público pouco numeroso e relativamente homogêneo, majoritariamente constituído por alunos brancos, oriundos das classes mais favorecidas econômica e socialmente.

Com o advento da escola de massa, muitos professores não sabem o que fazer com a diversidade cultural do novo público, já que não receberam formação que os instrumentalizassem para o acolhimento desta. Por conta disso continuam agindo da mesma forma, tendo como norte um modelo de aluno ideal, explicando as lições de forma descontextualizada, tentando manter a ordem e avaliando os alunos de acordo com as metas estabelecidas.

Esse novo público, por ser socializado noutros valores e por possuir outros interesses, freqüentemente entra em choque com as regras de comportamento, os valores, os níveis de aprendizagem exigidos e vigiados pela avaliação e as hierarquias de organização característicos da racionalidade técnica que modela esta escola marcadamente monocultural²¹. Essa situação de inadequação, que se configura em uma incapacidade da escola para trabalhar com as diferenças culturais dos alunos, provoca o que Cortesão (2002) denomina de mal-estar educativo. Obrigados a freqüentar uma escola que não foi concebida para eles e que é indiferente à diferença, os alunos se sentem mal e reagem, muitas vezes, de forma violenta. Os professores também se sentem mal e se interrogam sobre o seu papel. Apesar disso, o currículo permanece monocultural, representação única e exclusiva da cultura hegemônica e nessa perspectiva curricular, os saberes, histórias e contribuições dos diversos grupos não são contemplados. Isso porque a epistemologia monocultural concebe como conhecimento apenas aquele que é construído pela elite, considerando que este reflete a totalidade da experiência social²².

Configura-se, assim, uma inadequação do modelo de ensino monocultural/meritocrático frente às novas dinâmicas sociais.

Neste modelo o professor recorre a manuais e apontamentos para realizar um ensino expositivo. Dedicar-se simplesmente em traduzir, simplificar, clarificar os conhecimentos sem a preocupação com os significados e sentidos atribuídos pelos alunos a tais conceitos. Trata-se de um tipo de ensino ‘de cima para baixo’ no qual, quem detém o conhecimento é o educador, cabendo a este, enquanto sujeito, depositar tal conhecimento na mente dos educandos, enquanto objeto. Segundo Cortesão o quadro teórico de formação docente deste professor caracteriza-se pela:

²¹ Cortesão (2002)

²² Em Fontenele e Lima (2006) abordamos as concepções de cultura para os universalistas e para os particularistas.

(...) preocupação de uma busca de neutralidade no ato educativo, pela idéia de que se conseguirá proporcionar igualdade de oportunidade aos alunos (que são vistos como iguais em diferentes aspectos) proporcionando-lhes o acesso ao sistema educativo e oferecendo um ensino idêntico a todos. Deste ensino terão proveito os que forem, naturalmente, mais dotados e/ou os que se esforçarem mais. E uma das funções do professor será a de garantir que a seleção, que irá forçosamente ter que acontecer, se processará de uma forma “justa”, eliminando os “menos trabalhadores”, os “menos persistentes”, os “menos dotados”. Trata-se pois de um professor cujo perfil se enquadra bem na escola meritocrática-monocultural que, como se sabe, é concebida de acordo com perspectivas de consenso, das teorias funcionalistas e estruturais-funcionalistas. (CORTESÃO, 2002, p.55-56).

Dentro desse modelo de ensino parece haver uma suposição de que se transmite bem os conteúdos e alguns alunos não aprendem é por que estes não se esforçam, ou porque são indolentes, ou porque são menos dotados. O fracasso escolar é explicado aqui pelas teorias do *handicap* biológico (como sendo um problema exclusivo do aluno, que é naturalmente menos capaz) e *handicap* sociocultural (porque vêm de grupos socioculturais menos valorizados, considerados naturalmente menos capazes de elaborar raciocínios de tipo científico). Os alunos são tratados de forma homogênea, pois entende-se que todos devem aprender tudo o que é ensinado, e da mesma forma, e no mesmo tempo. Parte-se da suposição errônea “de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação”(GIROUX, 1997, p.161). De acordo com Giroux os princípios subjacentes a este modelo de ensino estão “em desacordo com a premissa de que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam”(ibid, p.160).

Pautado na racionalidade técnica o professor tem aqui o papel de executar um ensino planejado, “eficiente”, que, no entanto, não foi concebido por ele próprio, mas por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. É um ensino padronizado que não leva em conta as características dos alunos reais, pois organiza-se em função de um aluno genérico. Este enquadramento não favorece o desenvolvimento da investigação na prática pedagógica dos professores²³.

Mas a idéia veiculada pelos teóricos tradicionalistas de que se conseguirá democratizar a escola e proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos dos diferentes grupos socioculturais pelo simples fato de garantir-lhes o acesso ao sistema educativo e de oferecer a todos o mesmo ensino, vai progressivamente caindo por terra, como analisa Cortesão (2002):

²³ Sobre essa questão ver Cortesão (1999, p. 75).

O fato de o sistema se limitar a oferecer a um público de alunos crescentemente heterogêneo uma igualdade de oportunidade de acesso, acompanhada de uma semelhança de tratamento dentro da escola e de idênticas propostas de ensino/aprendizagem, significa, pelo contrário, muito provavelmente, a obtenção de uma desigualdade ao nível de distribuição de sucessos/insucessos. (Cortesão, 2002, p.65-66.)

Diversas pesquisas desenvolvidas no quadro da teoria da reprodução revelaram a forte relação entre a classe social e a cultura dos grupos que frequentam a escola e a distribuição dos níveis de sucesso e insucesso. Tais pesquisas chamaram a atenção para o fato de que os grupos de alunos não socializados dentro do padrão cultural dominante, ao ingressarem nesta escola, estavam já em situação de desigualdade em relação aos alunos socializados neste padrão cultural, visto que a cultura escolar toma como norma e ideal a serem atingidos os conhecimentos objetivados da cultura hegemônica. (FONTENELE & LIMA, 2006). Dessa forma penaliza, através da avaliação, a dificuldade ou a incapacidade de atingir os níveis de aprendizagem impostos, bem como o desinteresse pelo que o currículo oficial considera importante adquirir. (STOER & CORTESÃO, 1999). Agindo dessa forma a escola confirma e privilegia os estudantes da classe dominante ao passo que, invalidando as histórias e saberes dos grupos subordinados, agrava as situações de insucesso e abandono escolar destes, contribuindo mesmo para o não cumprimento da escolarização obrigatória.

Tendo em vista essa tendência nada natural da cultura escolar de pairar em um universo monocultural, discriminando, assim, parte de sua clientela é possível re-significar o que se convencionou chamar de fracasso escolar: “Em última instância, o fracasso pode corresponder à inabilidade de um determinado aluno ou aluna, ou de um grupo de alunos/as em corresponder aos objetivos estabelecidos nos currículos escolares”. (Candau, 2003, p.26).

Assim os que não conseguirem corresponder às expectativas desta escola, fracassam. Os que não derem uma resposta convincente de que se despiram de suas referências identitárias e aprenderam adequadamente as representações da cultura dominante não tem sucesso nesta escola.

Provocando uma inversão de perspectiva de análise, inúmeros autores passam a considerar que não é o contexto social e cultural dos alunos que se constitui como maior problema e sim o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, especialmente presente no que se denomina como *cultura escolar* e *cultura da escola*.

Neste sentido, Candau (2002), de acordo com as perspectivas do multi/interculturalismo, defende que “tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças” (Ibid, p.70). Para ela igualdade não se opõe à diferença e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização. Dessa forma, igualdade e diferença são desejáveis e padronização e desigualdade não o são. O que se quer então “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”. (Ibid, p.70). Ela acrescenta que “Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades”. (Ibid, p.70).

Movidos por uma preocupação quanto às possibilidades reais de a escola tornar-se democrática de fato²⁴, desenvolve-se a idéia de que isso só será possível se ela passar a acolher as diferenças ao invés de excluir, e puder contribuir para uma maior semelhança de resultados de sucesso escolar. Isso será possível à medida que a escola consiga oferecer aos diferentes grupos de alunos situações de ensino-aprendizagem que lhes sejam mais adequadas. Vai-se pouco a pouco falando da necessidade de “despadronizar”, “desenrigecer”, “desomogeneizar” o ensino²⁵, de se reinventar a educação escolar, “para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens.” (CANDAUI, 2008, p.13).

Diversos autores que pensam a partir da perspectiva do multi/interculturalismo desenvolveram referenciais próprios que dialogam e convergem em vários aspectos.

Canen e Moreira (2001) entendem que tal perspectiva, além de visar a promoção do respeito à diversidade, preocupa-se também em preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social. Destacam que:

No primeiro caso trata-se de reduzir preconceitos, de estimular atitudes positivas em relação ao “diferente”, de promover a capacidade de assumir outras perspectivas, de propiciar o desenvolvimento da empatia. No segundo, trata-se de evidenciar as relações de poder envolvidas na construção da diferença, de criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, de incentivar habilidades e atitudes necessárias ao fortalecimento

²⁴ Aqui entendida não apenas como a garantia do acesso de TODOS/AS à escola, o que pouco vale sem que se ofereçam oportunidades para que TODO/AS aprendam.

²⁵ Sobre o assunto ver Cortesão (2002)

do poder individual e coletivo bem como de desenvolver habilidades de pensamento crítico. (ibid, p.30)

Giroux (1997), enquanto teórico crítico, não entende as escolas como simples locais de instrução, mas como “esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes” (ibid, p.162). De acordo com a orientação filosófica que lhe serve de modelo, as escolas podem preparar os estudantes ou para adaptarem-se à sociedade atual ou para comprometerem-se com o seu aperfeiçoamento no sentido de busca da justiça social.

Contrariamente à ideologia fatalista neoliberal, a qual apregoa que a prática educativa deve se dirigir à adaptação do educando a esta realidade que não pode ser mudada, a perspectiva de Giroux apregoa que a ação educativa deve fomentar a crítica às pautas injustas da sociedade capitalista e fazer desenvolver conhecimentos e habilidades para que os educandos possam viver em uma democracia autêntica.

A fim de atingir esta meta que se traduz em um compromisso político com a equidade, a justiça e a emancipação, os professores devem agir como intelectuais transformadores, como herdeiros, mediadores, interpretes e críticos da cultura (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004), assumindo responsabilidade ativa na concepção e execução da ação docente. Assumir tal responsabilidade implica transformar as condições em que trabalham.

Crítico do currículo oculto da escola tradicional que se caracteriza pela “classificação e seleção social, relações sociais hierárquicas, correspondência entre avaliação e poder e dinâmica interpessoal fragmentada e isolada do encontro em sala de aula”, Giroux (1997, p.74) considera que este promove a competitividade, o individualismo e o autoritarismo, e contribui mais para a submissão do que para a aprendizagem dos educandos.

A fim de promover valores e crenças que estimulem modos críticos e democráticos de participação e interação entre professores e alunos, Giroux propõe novos modos de organizar o tempo, o espaço, as relações sociais e o conhecimento no cotidiano da escola. Em linhas gerais, propõe um trabalho com turmas heterogêneas, onde os alunos mais hábeis possam liderar pequenos grupos no direcionamento do trabalho; o rompimento dos papéis e regras hierárquicas rígidas para explorar relacionamentos democráticos; compartilhamento e exame coletivo da teoria e prática pedagógica entre os professores e com os alunos; avaliação dialógica; oportunidades de trabalho em grupo para o aprendizado da dinâmica da democracia

participativa, valorização do capital cultural do estudante; ritmo de aprendizagem agradável, entre outros.

O desenvolvimento desse trabalho demanda que os professores se dirijam a cada um dos seus alunos não como sujeitos genéricos, ao contrário, “O ponto de partida desses intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (ibid, p.163).

Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser padronizado e busca implicar os alunos (contemplando-os em suas diferenças) em processos de construção do conhecimento de forma mais democrática e crítica, favorecendo a estes o estabelecimento de nexos entre os conteúdos curriculares e seus sistemas de referências culturais.

Luiza Cortesão (2002) é uma autora que, como Giroux, pensa a escola dentro de um quadro teórico que condena a cumplicidade de processos educativos com situações de marginalização e exclusão social de minorias. Diante de populações educativas cada vez mais diversificadas ela considera crucial: 1. 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 a que recorrem” (ibid, p.16); 2. que atuem no campo educativo “numa postura que questione um etnocentrismo geralmente hegemônico e que deverá ser informada por uma consciência da incompletude de qualquer cultura com que contactem. (cf. S. Santos, ibid, p.16)”; 3. que os professores impregnem seu cotidiano com atitudes reflexivas e de pesquisa.

Ela admite que no campo do discurso oficial vem surgindo uma série de preocupações que vão ao encontro do respeito e valorização das diferenças, no entanto, pondera que o que muito freqüentemente se pratica é fruto de um entendimento superficial da questão das diferenças. Segundo ela, “essas situações decorrem de se encarar a diversidade somente através das manifestações mais visíveis, enfatizadas pelo que poderá designar-se por folclorização das diferenças” (STOER, citado por CORTESÃO, 2002). Nesse plano, portanto, as diferenças culturais não podem ser apreendidas em suas características imanentes, mas apenas em imagens mais ou menos folclorizadas.

Para que se ultrapasse esse nível de consideração das diferenças é necessário, segundo a autora, ocorrer certas mudanças significativas:

Terá de se conseguir a compreensão da necessidade de encontrar respostas variadas mais adequadas a aspectos socioculturais e aos problemas sentidos por cada um desses grupos. Terá sobretudo de fazer com que se esteja atento às relações de poder, sempre complexas, que se estabelecem entre grupos dominantes e minoritários. E, em consequência, acarretará a existência de preocupações de reorganização/recriação de conteúdos e/ou de metodologias e/ou de materiais. Estes serão os que se admite poderem contribuir não só para que as propostas de aprendizagem sejam mais adequadas a características, necessidades e interesses daqueles grupos de alunos mas também da sua afirmação como cidadãos”. (CORTESÃO, 2002, p.68).

Este processo exige que os professores conheçam seus alunos. Portanto, o primeiro passo desse professor não-daltônico cultural²⁶, que tem consciência da diversidade cultural presente na escola, é produzir conhecimento sobre as características grupais, socioculturais e até idiossincráticas de seus alunos. Ela defende que tal conhecimento deva ser usado para:

repensar formas (e até conteúdos) de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm, seja qual for sua origem social e étnica, mas que a sociedade e a escola atuais nem aproveitam nem valorizam, nem aceitam. (ibid, p.69).

Este tipo de trabalho exige que os professores sejam mais do que meros aplicadores de materiais didáticos. Trata-se, antes, de produzir, enquanto professor-investigador, *dispositivos de diferenciação pedagógica*. Cortesão (ibid, p.70) considera que através do recurso a estes dispositivos se terá uma maior possibilidade de “oferecer aos alunos o domínio de competências curricularmente consideradas relevantes e, simultaneamente, oferecer também a valorização da imagem do seu grupo de origem”, favorecendo o desenvolvimento de um *bilingüismo cultural* nos alunos, ou seja, uma capacidade destes para se movimentar em mais de um campo cultural — no âmbito de suas culturas e na cultura escolar. Chama, ainda, a atenção para o fato de que esta capacidade pode possibilitar o acesso a algumas situações de aquisição de poder, de usufruto de cidadania por parte de grupos minoritários.

²⁶ Stoer e Cortesão (1999, p. 56), partindo da noção de Boaventura Sousa Santos, para quem o mundo é um “arco-íris de culturas”, constroem a analogia do “daltonismo cultural”. Assim como os daltônicos não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris, a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”. Dessa forma diferenciam o tipo de professor daltônico-cultural ou monocultural (que percebe apenas alguns grupos culturais) do professor não-daltônico cultural ou multicultural.

Como Cortesão, acredito que quando os professores pautam suas ações por preocupações dessa natureza terão muito provavelmente uma maior possibilidade de implicar os alunos na construção do seu próprio saber. Os professores, ao recorrerem a *dispositivos de diferenciação pedagógica*, caracterizados por relacionar os saberes curriculares com problemas sentidos, com valores e com conhecimentos que os alunos possuem, podem mais facilmente implicá-los na construção de aprendizagens mais significativas. Eles estariam, entre outras coisas, respondendo de forma aproximada a problemas e indo ao encontro de interesses, de características socioculturais e etárias dos diferentes tipos de alunos. Dessa forma, podemos esperar que um trabalho educativo realizado com base nessas preocupações possa contribuir para o enfrentamento do mal-estar educativo existente na escola, visto que ele parece ser, em grande parte, decorrente do fosso que aí existe entre as propostas educativas oficialmente estabelecidas e problemas, desejos e saberes dos alunos.

Mas, ao mesmo tempo em que defendem a formação de uma atitude multicultural entre os professores, formação esta que poderia capacitá-los a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar, Stoer e Cortesão (1999) chamam a atenção, citando Reis (1995), para alguns perigos inerentes ao processo de construção de dispositivos pedagógicos:

A dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como a escola se apropria da ‘cultura de origem’ dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à ‘cultura legítima’, ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença. (REIS, citado por STOER e CORTESÃO 1999, p.53).

Um dos desafios parece consistir então em se aproximar do “outro” procurando conhecê-lo em suas características iminentes. Seria algo parecido com incentivar traduções culturais operando dentro de uma racionalidade transcultural, “racionalidade esta que é, ao mesmo tempo, antipositivista, rejeitando a universalidade da razão do iluminismo, e anti-idealista, rejeitando o idealismo cultural de muitas teorias pós-modernistas”. (ARCHER, citado por, STOER e CORTESÃO, 1999, p.52-53).

Nessa direção, Candau (2008) sugere que os cursos de formação favoreçam a identificação e a desconstrução pelos professores de representações enviesadas dos “outros”, daqueles que consideram diferentes, representações estas predominantemente construídas a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Como nos lembra Moita (1992),

a imagem que nós temos de outros povos ou de nós mesmos, está associada à História que nos contaram em crianças. Sobre essas representações do mundo, do passado das sociedades humanas se construíram e se constroem as opiniões, as idéias mais ou menos fugidias ou duráveis (...) tal como os traços das nossas primeiras emoções, essencialmente estruturantes.

Tal perspectiva vem dominando os imaginários sociais sobre a alteridade, fazendo com que a encaremos ou como fonte de todo mal, ou como sujeito pleno de um grupo cultural, ou como alguém a tolerar. (SKLIAR e DUSCHATZKY, apud CANDAU, 2008). Tais visões não nos permitem uma aproximação aberta e empática com a realidade dos “outros”. Na perspectiva intercultural dessa autora, o educador teria o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, assumindo os conflitos e desafios que isso supõe. Esse trabalho suporia “promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas nem estereótipos.” (ibid, p.32), com vistas a facilitar o reconhecimento entre os diferentes. Um dos objetivos disso é favorecer que se coloquem no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, a fim de descentrar visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os únicos válidos, ao mesmo tempo em que os tornam mais permeáveis à visão do outro a respeito de seus próprios sentimentos e impressões, o que os permite avaliá-los desde outra perspectiva. (CANDAU, 2008).

Também como Giroux e Cortesão, essa autora, chama a atenção para a necessidade de questionar um currículo escolar que se organiza em torno de conhecimentos arbitrariamente considerados universais. Nesse sentido, alguns dos desafios para a perspectiva intercultural parecem ser: 1. pensar um currículo cujo texto explora as interdependências entre as culturas e se abre aos saberes dos diversos grupos, não se limitando, portanto, aos referentes da cultura hegemônica; 2. abordagem do currículo que prevê a contextualização das contribuições dos diversos grupos culturais, tomando-o como texto interpretável.

A orientação quanto ao trabalho docente defendida por estes autores parece convergir para um tipo de professor reflexivo intermulticultural. Mizukami et al (2002, p.56-7) utilizam em seu livro uma tipologia dos professores práticos reflexivos de acordo com níveis de reflexão que vão de 1 a 6²⁷. O que diferencia professores que atuam majoritariamente no nível reflexivo 6 é que estes refletem sobre “as implicações sociais e políticas do ensino e da escolarização” (ibid, p.57). Professores desse tipo têm a capacidade de colocar para si

²⁷ Níveis de reflexão: 1. comportamental; 2. tomada técnica de decisões; 3. reflexão-na-ação; 4. deliberativo; 5. personalista; 6. crítico. As autoras salientam, no entanto, que um mesmo professor pode apresentar características do nível 4 em certas situações e do nível 6 em outras situações.

próprias questões como: “se uso esse processo ou conteúdo, qual efeito a longo prazo terei em relação aos valores de meus alunos e da sociedade?” (ZEICHNER, citado por MIZUKAMI, 2002). Os processos reflexivos movimentados por professores com práticas intermulticulturais estão embasados por pressupostos éticos e políticos que orientam a prática docente na direção dos ideais de emancipação, igualdade e justiça. (MOREIRA e MACEDO, 2001). Nessa ótica, o professor, mais do que um ‘conhecedor cultural’, atua como um ‘trabalhador cultural’, ou seja, como um agente cultural, que busca transformar relações desiguais e que cruza fronteiras culturais em seus discursos e práticas. (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em dois itens. No item 2.1 tratarei do referencial teórico metodológico sobre Histórias de Vida e no item 2.2, descreverei o percurso metodológico da pesquisa.

2.1. Método Biográfico e História de Vida

Se até pouco tempo atrás, as investigações pedagógicas insistiam em estudar a educação, a escola e o ensino ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro do debate, e isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação nem ensino sem professor, e o professor é uma pessoa. (FONSECA, 2006).

Esse interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos dos atores sociais vai pouco a pouco se expandindo nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial nas ciências humanas, como expressão de um movimento mais amplo que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX. Tal movimento se inicia devido à insatisfação com o modo de fazer ciência inspirado pela racionalidade positivista o que gera uma busca por novos métodos de investigação, ou mais do que isso, a busca por um novo modo de conceber a própria ciência (BUENO, 2002). Para Nóvoa (1992a) esse processo adquiriu tamanha dimensão que constituiu um tipo de mutação cultural “que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. (ibid, p. 18).

O início dessa virada subjetiva no campo da educação, segundo Nóvoa (1992), se dá com o livro de Ada Abraham — O professor é uma pessoa — publicado em 1984, pois, como observa Nóvoa (1992, p.15), “Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Na contramão das outras linhas de investigação pedagógicas, até então dominantes²⁸, vai-se construindo uma nova que está interessada em explorar aspectos da subjetividade do professor, em conhecer a pessoa-professor, a sua trajetória de vida e de desenvolvimento profissional, as suas orientações, saberes, valores e gostos, pois acredita que tudo isso atravessa sua forma de ensinar. Essa idéia está em desacordo, portanto, com a redução da profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades que realçam essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica, como se o professor fosse um mero aplicador de idéias e materiais científicos elaborados por especialistas.

Mais do que um executor, o professor é visto como autor da sua obra, ou seja, a sua prática, a maneira como ensina, é idiossincrática. Interessa então para esta vertente de pesquisa pedagógica conhecer a pessoa-professor, pois se entende que o conhecimento de sua história de vida²⁹ pode revelar muito sobre sua forma de ensinar, sobre suas escolhas e tomadas de decisão, assim como permite compreender melhor o porquê faz o que faz em sala de aula, ou seja, permite lançar luz sobre as razões de suas atitudes e posturas.

Goodson (2002) é um entusiasta da investigação sobre as histórias de vida e considera surpreendente que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. Ao contrário, ele considera que esta vertente de estudo pode contribuir muito para a análise do currículo e da escolaridade. O autor revela que o estudo do etnólogo Pegg e de Robin Morton, (s.d., apud GOODSON, 1992) sobre música popular reforçou seu interesse na linha de investigação sobre histórias de vida. As citações dos dois estudiosos nos farão entender por quê:

Comecei a refletir que, para mim, as pessoas que cantavam as canções eram mais importantes do que as próprias canções. A canção é apenas uma parte da vida do cantor e a vida foi sempre algo de fascinante. Não poderia compreender as canções sem saber alguma coisa sobre a vida do cantor. (...) Eu necessitava de saber o que as pessoas pensavam acerca das canções, que papel desempenhavam na sua vida e na da comunidade. (PEGG, s.d., citado por GOODSON, 1992)

Goodson traz um depoimento de Robin Morton (s.d) que vai nessa mesma direção:

²⁸ Nóvoa (1992, p.14-15) menciona três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: 1. a que se caracteriza pela procura das características intrínsecas ao “bom professor”; 2. a que se define pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; 3. aquela que concede grande importância à análise do ensino no contexto real de sala de aula.

²⁹ De seus ambientes sócio-culturais de vida, das pessoas marcantes, dos incidentes críticos, das experiências formativas que se deram nos vários contextos e momentos de suas trajetórias pessoais, entre outros.

Apoderou-se de mim a convicção de que era no cantor que a canção se tornava relevante. Analisar a canção em termos de tema, ou de estrutura rítmica, ou de variações de compasso, torna-se, em minha opinião, irrelevante, se se esquecer a pessoa que nos transmite a canção. Já todos nos temos cruzado com o especialista que é capaz de falar, horas à fio, eruditamente, sobre canções populares e folclore, de um modo geral, sem mencionar o cantor. Já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas, quando se trata de esquecer o contexto individual, castra-se a canção. (citado por GOODSON, 1992).

É nesse sentido que Goodson vai defender um projeto de reconceitualização da investigação educacional, para que esta se preocupe mais com “o cantor, e não com a canção”, de modo a assegurar que “a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. (ibid, p.67).

Teixeira (2004) também pensa na mesma direção. Tratando dos pressupostos teórico-epistemológicos da História de Vida, a autora destaca que os sujeitos ou atores sociais são “seres de memória, de cultura e de história (...) criadores e criaturas das circunstâncias em que se inserem, inscritos em temporalidades, inseridos em territorialidades, em redes de sociabilidade, os sujeitos sociais têm e sabem o que dizer sobre si mesmos e sobre o mundo” (ibid, p.154). A autora destaca que a História oral está centrada nos sujeitos, em suas narrativas, na forma como interpretam, nos sentidos atribuídos e nos conhecimentos gerados. Tal metodologia reúne esses registros e os reconhece e legitima como conhecimento.

Esta concepção nos autoriza a pensar, então, que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica, ao currículo e a escolaridade também procedem da experiência pessoal e social dos sujeitos, não estando encerrados, portanto, exclusivamente na teoria educacional. Há um saber importante, e há muito tempo ignorado por esta teoria, como analisa Goodson (1992), que advém da experiência dos professores, e que só pode vir à tona por meio de sua voz, de sua narrativa. O trabalho com histórias de vida pode propiciar a emergência desses registros, ao mesmo tempo em que garante o direito dos professores de falarem e de serem representados por si mesmos. (GOODSON, citado por BUENO, 2002, p.24-25).

Connelly & Clandinin (1995) entendem que as histórias de vida são tanto as narrativas (orais ou escritas) produzidas pelos sujeitos em situação de interação com o pesquisador, quanto o método de investigação. De acordo com Denzin (citado por MINAYO, 2004, p.126) “A história de vida apresenta as experiências e as definições vividas por uma pessoa, um

grupo, uma organização, como esta pessoa, esta organização ou este grupo interpretam sua experiência”.

Na construção das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, o investigador faz entrevistas intensivas, em profundidade, tendo como base um roteiro previamente elaborado (ou não) a fim de conduzir a narrativa do sujeito sem, contudo, cerceá-la, a fim de obter detalhes de suas trajetórias de vida na forma como são significadas pelos próprios sujeitos.

Vários autores, entre eles Connelly & Clandinin (1995), Minayo (2004) e Moita (1992), enfatizam a importância da interação sujeito-investigador nessa modalidade investigativa. De acordo com Moita (1992), o tipo de relação a manter com os narradores deve ter o tom da colaboração, da partilha e da escuta empática, de forma a garantir que se estabeleça uma situação de paridade. Como nos lembra a autora, esta atitude não é uma estratégia para se obter informações com mais facilidade, mas decorre de um posicionamento de princípio e de correção metodológica. Com base em Gaulejac, Moita (1992) nos lembra que “a qualidade do material produzido depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e capacidade de fazer memória da sua vida para a encontrar, exprimir e analisar”. Esta implicação gera-se também a partir de um “contrato de confiança” que é favorecido quando a negociação em torno dos objetivos do trabalho e do que se espera de cada um dos participantes é feita de forma clara. Esta clarificação também diz respeito ao destino do material recolhido e ao eventual anonimato dos intervenientes.

Para Minayo (2004) estudos de história de vida têm o potencial de conseguir dados quase inacessíveis através da observação ou dos *surveys*, o que permite abrir caminhos de investigação em áreas que pareciam resolvidas. (ibid, p.127). Para a autora a história de vida é ainda instrumento privilegiado para se interpretar o processo social a partir das pessoas envolvidas, na medida em que se consideram as experiências subjetivas como dados importantes que falam além e através delas. Quando se concebe, como Ferrarotti (citado por BUENO, 2002), o indivíduo como sujeito ativo em seu processo de apropriação do mundo social, e a subjetividade não apenas em sua dimensão intrapessoal, mas como produto dinâmico produzido em relações sociais, então é possível compreender que:

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, citado por BUENO, 2002, p.19).

É nesse sentido que a subjetividade pode se constituir uma via de acesso ao conhecimento científico do sistema social, pois, como entende Ferrarotti “[...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual.” (citado por Nóvoa, 1992a, p.18).

A opção pelo método biográfico, construído a partir de relatos de vida, de histórias de vida, deve-se a esta possibilidade dele abrir o acesso à realidade, sem a exclusão do particular.

Além das vantagens já referidas, diversos autores, entre eles Catani (1997) e Cunha (1997), vêm chamando atenção para o fato de que o trabalho com as narrativas, e logo, com histórias de vida, é profundamente formativo, e isso por que:

Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato — quer escrito, quer oral — ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. (CUNHA, 1997)

Narrando suas vivências e em seguida lendo esses escritos, os sujeitos não apenas têm a oportunidade de trazer à consciência e tornar vivíveis, para si e para os outros, as maneiras como foram se constituindo enquanto pessoas e enquanto professores, mais do que isso, “ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito (é possível) que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência.” (CUNHA, 1997). Ao narrar suas experiências produzem discursos, ao produzirem discursos passam a dispor de um material mais organizado sobre o qual refletir, e refletindo sobre ele, podem rever concepções, refazer identidades e reorientar o curso de suas ações. Cunha (1997) considera que este pode ser um processo profundamente emancipatório, já que o sujeito pode encontrar um canal para conduzir a sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Indo ao encontro desta linha de análise, Nóvoa (1992b) entende que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”(ibid, p.25). Para ele a formação, “está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (ibid, p.26). Portanto, o envolvimento nesse processo de rever a vida, de perceber/refletir sobre as próprias concepções e valores, assim como sobre a forma como vêm conduzindo a própria prática pedagógica, que é favorecido pelo trabalho com histórias de vida, pode implicar os narradores

em processos formativos individuais e coletivos. Cunha (1997) pondera, no entanto, que essa possibilidade requer algumas condições, entre elas, a de que o sujeito esteja realmente disposto a analisar criticamente a si próprio e a pôr em dúvida crenças e preconceitos.

Além disso, um outro aspecto revela-se de especial importância para o que esta pesquisa tem em vista. Como destaca Goodson (citado por BUENO, 2002), ao assegurar que os professores sejam ouvidos, ao se abrir um canal para a sua voz, a história de vida pode possibilitar a produção de uma contra-cultura, à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado. (GOODSON, citado por BUENO, 2002, p.24-25).

Nessa mesma direção, como destaca Bueno, estudos de histórias de vida relacionados às experiências de ensino e de vida profissional específicas das mulheres³⁰, vêm chamando a atenção para a importância de estudos nessa direção. Tais estudos argumentam que “ a história pública frequentemente ignora a visão das minorias e nesse contexto a vida das mulheres é ainda mais oculta, porque informações importantes são ignoradas, conscientemente evitadas ou distorcidas” (NELSON, citado por BUENO, 2002, p. 25). Quanto a este aspecto, Bueno refere-se ainda ao trabalho da socióloga Sue Middleton (1992), que afirma que “escrever a própria biografia equivale em parte a um processo de desconstrução das práticas discursivas, por meio da qual a subjetividade tem sido constituída”. (MIDDLETON, citado por BUENO, 2002, p. 26). Parece, portanto, que a história de vida oferece um canal para que a auto-identidade dos narradores ganhe mais força que a hetero-identidade atribuída pelos outros.

Dessa forma, entendo que os estudos de história de vida, ao lançarem um foco de luz nos discursos e significados produzidos por sujeitos que têm frequentemente estado à margem da produção discursiva hegemônica, ajudam a tornar visíveis esses sujeitos, suas idéias e seus movimentos. Mas apesar disso, concordo com Goodson (citado por PEREIRA, 2006) quando este autor entende que essa metodologia não é inerentemente emancipadora e capaz de transferir poder para os participantes dessas pesquisas pertencentes a grupos minoritários, pois, como ele, acredito que os movimentos sociais e culturais (e eu acrescento, educacionais) progressistas dos quais a maioria dos participantes desse tipo de pesquisa está ativamente envolvida, é que na verdade são transformadores, emancipadores e revitalizadores. Como Pereira (2006), acredito que uma das grandes vantagens da história de vida é “ajudar a fazer esses movimentos, suas lutas e principalmente, as vidas de seus protagonistas, mais visíveis,

³⁰ Alguns desses estudos estão na coletânea de Goodson (1992b)

enfatizando-se a capacidade dos seres humanos de responderem a todos os tipos de opressão, ao mesmo tempo que se mantém a esperança na construção de uma sociedade verdadeiramente justa e não-discriminadora”. (ibid, p.7).

Apesar de vivermos atualmente sob a força da ideologia fatalista neoliberal que quer nos fazer acreditar, como aponta Freire (1996), que “só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”, e de assistirmos à proliferação, em nome do “profissionalismo”, de diversas reformas educativas que vêm se impondo sobre o trabalho docente e expropriando o professor da condição de sujeito do próprio ofício (CONTRERAS, 2002), com a finalidade de melhor controlá-lo para que cumpra os objetivos daquela ideologia, considero, sem negar sua hegemonia atual, que esta força não é intransponível e muito menos definitiva.

O estudo das histórias de vida das professoras da pesquisa me fez ver que há ações que vêm sendo empreendidas em outra direção e estão sendo bem sucedidas. Como Apple (2003), penso que é importante “mostrar lutas vitoriosas para construir uma educação crítica e democrática em escolas reais e em comunidades reais com professores e alunos reais hoje”, na medida em que “tornar públicas essas histórias faz com que a educação crítica pareça realmente factível, e não apenas uma visão utópica sonhada pelos “teóricos críticos” da educação”. (ibid, p.281).

Tenho a esperança de que o presente estudo sobre histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas pedagógicas interculturais cumpra também, dentro de seu alcance, o papel de tornar visíveis práticas emancipadoras, não como receitas a serem seguidas, mas como modelos críticos capazes de mostrar que as coisas podem ser feitas de outro jeito.

2.2. Percurso Metodológico

Após ter recebido a indicação de sete professoras e um professor eu me sentia fascinada com a possibilidade dessa experiência de contato, e de trazer para o centro do debate vozes de diferentes professores/as, mas ao mesmo tempo não me julgava em condições teóricas e emocionais para enfrentar tal desafio. Então, a partir daí, iniciei um trabalho de levantamento bibliográfico sobre histórias de vida, sobre a preparação para a realização das entrevistas e sobre os procedimentos para a classificação e análise dos dados.

Nessa etapa entrei em contato com o livro *Ser Professor no Brasil - História Oral de Vida*, de Selva Guimarães Fonseca (1997), o qual se apresentou para mim não apenas como

uma referência de como trabalhar, já que ela traça com detalhes toda a sua trajetória de pesquisa, mas também como um modelo de como proceder de forma ética e sensível no trabalho de pesquisa.

Após fazer essas leituras, eu me senti mais capaz de realizar a pesquisa. Elaborei então — tendo em mente algumas hipóteses iniciais, a questão de pesquisa e os objetivos — um roteiro para as entrevistas. Em seguida tratei de iniciar os contatos com as sete professoras e o professor indicados, com alguns pessoalmente e com outros por telefone. Nesses contatos eu me apresentava como mestranda que estava realizando uma pesquisa; dizia em que consistia a pesquisa; informava que seu nome havia sido indicado por uma pessoa (ou mais, e revelava quem o/a havia indicado) que identificava suas práticas como aproximadas das idéias intermulticulturais em educação; falava brevemente de algumas dessas idéias e finalmente lhes perguntava se tinham interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, informando-lhes sobre sua forma de participação, a saber: responder a perguntas de uma entrevista em profundidade para compor suas histórias de vida.

Nesse primeiro contato quatro professoras e um professor manifestaram interesse em participar. Tive de abrir mão, com pesar, das outras três pessoas já que, no momento, duas delas não estavam atuando em sala de aula e sim na direção de escolas e a outra estava afastada para realizar sua pesquisa de doutorado. Destaco também que tive de abrir mão de entrevistar o professor indicado, pois apesar de ter manifestado interesse em participar da pesquisa seus horários disponíveis eram inviáveis para mim.

Em um segundo contato com as professoras, agora pessoal, nas escolas em que trabalhavam, apresentei mais detalhadamente a proposta de pesquisa, fizemos as últimas combinações de horários e locais em que se realizariam as entrevistas e entreguei-lhes também, por escrito, um termo de consentimento³¹ no qual constavam as seguintes informações: que ela estava sendo convidada a participar da pesquisa por ter sido indicada; alguns elementos importantes das propostas de educação intermulticultural; objetivos da pesquisa; justificativa da pesquisa; procedimentos utilizados na pesquisa; explicitação dos cuidados que seriam tomados a fim de evitar possíveis riscos relacionados com a sua participação na pesquisa; benefícios da sua participação na pesquisa. Definimos que as entrevistas aconteceriam nas escolas em que trabalhavam, nos horários de educação física das crianças ou em horários de HTPC³².

³¹ Tal termo foi um dos documentos exigidos para o processo de submissão do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos.

³² Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo.

O roteiro contemplava questões relativas: aos dados de identificação pessoal e profissional; a seu ambiente sócio-cultural de vida; às experiências formativas que contribuíram para seu aprendizado de como ser uma professora e às suas práticas pedagógicas.

Utilizei-me do roteiro como um instrumento para orientar uma “conversa com finalidade”³³, que é a entrevista, como um instrumento facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação. Procurei assumir uma postura dialógica e colaborativa nas interações de “entre-vista”, e me colocar em uma posição não hierárquica em relação às professoras, sem, contudo, me eximir do papel de condutora da pesquisa.

Eu tinha consciência de que a entrevista, mais do que um instrumento de coleta de dados, se constituía como uma situação de inter-relação pesquisador/pesquisado. Minayo (2004) traz a reflexão que Goffman e Berreman fazem sobre esse intercâmbio. Esses autores usam a imagem do teatro para mostrar que pesquisador e pesquisados são simultaneamente atores e público “na montagem de um espetáculo singular: sua inter-relação mediada por códigos culturais específicos e de interesses diferenciados que ambos tentam preservar e projetar.”(ibid, p.116). Na relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, diz Goffman:

Frequentemente descobrimos uma divisão entre a *região interior*, onde a representação de uma rotina é preparada; e a *região exterior*, onde a representação é apresentada. O acesso a essas regiões é controlado, a fim de impedir que a platéia veja os bastidores e que estranhos tenham acesso a uma representação que não se dirija a eles. (citado por MINAYO 2004, p.116)

Citando Berreman, Minayo (2004) aponta que numa situação de entrevista ambos os atores julgam os motivos e atributos uns dos outros e definem a imagem que lhes convém projetar, ou seja, o que devem revelar e o que desejam ocultar. (ibid, p117). Diante disso procurei acolher a narrativa oferecida por meio de uma escuta que interroga sem invadir.

Fiz todas as questões do roteiro para todas as participantes além de perguntas particulares para cada uma, a fim de esclarecer pontos específicos de suas narrativas.

Percebi que a presença do gravador foi encarada com tranqüilidade pelas professoras, mas uma delas me sugeriu, de início, uma outra dinâmica: levar o roteiro para casa, ler com atenção e entregar por escrito suas respostas. Ela disse ter o receio de ao responder

³³ Conforme Parga Nina, (citado por MINAYO, 2004, p.99 e 121).

instantaneamente, sem conhecer as questões do roteiro, esquecer de falar aspectos importantes. Como a entrevista gravada era um procedimento geral na pesquisa, entramos no acordo de que sua entrevista seria gravada e que, ao trazer as transcrições, ela poderia ler e acrescentar aí aspectos não mencionados.

Ainda nesse segundo contato com as professoras iniciamos as entrevistas. Impressionou-me a forma como cada uma organizava sua narrativa. Algumas seguiam uma ordem cronológica de acontecimentos, outras mencionavam vivências da infância e já relacionavam com experiências da fase adulta. Percebi em todas um profundo envolvimento na conversa, e uma motivação para mergulhar fundo e lembrar. Nesse movimento, vertiam lembranças, muitas vezes com riqueza de detalhes, reconstruindo e reinterpretando acontecimentos passados e atuais, memórias de pessoas, coisas, lugares, com o olhar de hoje, imbricando razão e emoção. O que eu vinha observando nesse sentido ia ao encontro da concepção de memória de Éclea Bosi, citada por Fonseca (1997, p.51), na qual “ Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.”. Impossível manter uma postura neutra e não se envolver com o narrado; muitas vezes eu o senti como uma corrente elétrica de humanidade e chorei, e ri, e me indignei, e me encantei.

Tinha a impressão que as participantes sentiam confiança para falar. Para isso, talvez, tenha contribuído o fato de ter chegado a elas por indicação dos pares. O fato de terem sido indicadas era uma forma de reconhecimento de seus trabalhos, além disso, fazia com que elas não me vissem como uma pessoa estranha. Acredito que também tenha contribuído a postura de me manter próxima, envolvida em uma escuta atenta e sensível, o que favoreceu diálogos éticos e fecundos.

A segunda entrevista com as professoras era uma continuidade da primeira, e eu procurei diminuir ao máximo o intervalo de tempo entre uma e outra, pois temia que um longo espaço de tempo entre as entrevistas pudesse provocar cortes e perdas de continuidade. Entre uma entrevista e outra costumava perguntar se as professoras teriam lembrado de mais alguma coisa que gostariam de acrescentar às respostas anteriores. Logo após os encontros também costumava anotar algumas informações ou impressões em um caderno de registros, anotando, entre outras coisas: data, horário e local da entrevista; o que a professora falou em linhas gerais; até onde avançamos, assim como detalhes, acontecimentos e informações não gravadas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e novembro de 2007. A maioria delas foi realizada nas escolas, geralmente na própria sala de aula, ou na sala multiuso

localizada na biblioteca. Uma das entrevistas se deu na casa de uma das professoras e outra em uma sala na UFSCar. Em todas elas tivemos privacidade, mas nem sempre silêncio. Realizei com cada uma o mínimo de 4 encontros e o máximo de 7, variando o tempo dos encontros entre 30 minutos e 2 horas, de acordo com a disponibilidade das professoras. Ao final tivemos um tempo mais ou menos proporcional de entrevistas, em média 4 horas de conversa gravada com cada uma das professoras.

Após esse período de encontros quase diários com elas, mergulhei em uma etapa mais solitária, de transposição das entrevistas, do discurso oral para o escrito. Após transferir os áudios das entrevistas do MP3 para o computador, iniciei o trabalho de transposição ouvindo pequenos trechos e digitando as falas. Esta foi uma etapa mais lenta, em parte porque freqüentemente fazia várias audições de alguns trechos em que, devido a ruídos captados pelo aparelho de MP3, a fala das professoras não era perfeitamente audível. As entrevistas foram transcritas diretamente no computador. Após transcrever uma parte relativa a uma entrevista eu fazia uma cópia impressa e ouvia novamente a narrativa fazendo um trabalho de conferência.

Optei por transcrever integralmente o discurso oral, com todos os seus “né”, “olha”, “assim”, eliminando apenas uma ou outra digressão durante a conversa. Para marcar as pausas, silêncios e enunciados incompletos fiz uso de reticências. Nessa transposição do oral para o escrito tive dificuldades em pontuar o fluxo da narrativa, de modo que esta se mantivesse a mais fiel possível aos seus significados originais. Como Fonseca (1997), senti essa etapa como um “momento de reviver a experiência, de aprofundar-se no conhecimento do outro”.

Nessa época eu já havia entrado em contato com o livro de Fonseca (1997) e achei muito interessante o recurso da textualização utilizado por ela para organizar as narrativas dos sujeitos entrevistados em histórias de vida. Esta autora, citando Bom Meihy, entende que a textualização:

é um estágio mais graduado na feitura de um texto de história oral. Consta dessa tarefa a reorganização do discurso, obedecendo à estruturação requerida para um texto escrito... Faz parte do momento da textualização, a rearticulação da entrevista de maneira a fazê-la compreensível, literariamente agradável. Nessa fase anula-se a voz do entrevistador e passa-se à supressão das perguntas e sua incorporação no discurso do depoente. [Isso], além de possibilitar textos mais agradáveis, provoca a realização do envolvimento do leitor. (citado por FONSECA, 1997, p.55).

Nessa segunda fase de transposição do discurso oral para o escrito organizei a narrativa em primeira pessoa, como se as próprias professoras estivessem escrevendo suas histórias. Para chegar a essa produção final, parti do material transcrito impresso e cumpri os seguintes passos: primeiramente fui numerando os dados nas transcrições impressas de acordo com a numeração dos itens do roteiro da entrevista; em seguida, no computador, fui agrupando os dados brutos (já retirando as perguntas feitas às professoras) de acordo com a ordem de perguntas do roteiro e, por fim, fiz uma articulação mais fina da seqüência da narrativa, sintetizando respostas repetitivas, mas tentando preservar o conteúdo, a beleza e a intensidade dos discursos originais.

Assim o texto foi assumindo uma forma mais contínua, na medida em que eu ia livrando-o das interferências da entrevistadora, eliminando os vícios da linguagem oral e retirando informações repetitivas nas falas. Na organização dos textos muitos parágrafos foram deslocados da ordem em que estavam na transcrição original, a fim de favorecer a coerência e o entendimento do texto. Para sua produção fiz uso também das anotações realizadas no caderno de registros. Embora tenha seguido os mesmos procedimentos para a elaboração das quatro histórias de vida, percebi que cada uma delas “solicitava” uma ordem singular. Enfrentei, diante de cada uma, dificuldades diferentes, já que, em algumas, a ordem do discurso era mais linear, e em outras, passado e presente se misturavam constantemente. Esse trabalho também foi realizado diretamente no computador, já que assim eu tinha a possibilidade de lançar mão de recursos de edição de textos e ter uma economia de tempo no trabalho.

Experimentei, nessa etapa, o envolvimento em um processo criativo, de tentativas, erros e acertos e me preocupava em manter, o máximo possível, os sentidos e a força das narrativas originais. Ao finalizar essa etapa de textualização, estabeleci novo contato com as professoras e entreguei-lhes as histórias de vida para que lessem e avaliassem. Algumas delas sugeriram pequenas alterações, sobretudo na parte ortográfica e quanto ao anonimato de nomes revelados por descuido.

Por fim passei à fase de seleção, organização e análise dos dados. Tive muita dificuldade em selecionar os dados a serem analisados, pois isso implicava escolher alguns e deixar outros de lado e aos meus olhos tudo era relevante e significativo para tentar responder à questão de pesquisa: Quem são e como se constituem, como pessoas e como profissionais, professoras que desenvolvem práticas pedagógicas intermulticulturais. Lendo várias vezes as narrativas, comecei a identificar temas que eram recorrentes nas falas de todas elas e alguns

específicos de uma ou outra professora. Após ter identificado os temas comuns e específicos entre as narrativas criei, a partir deles, categorias organizativas dos dados. Daí em diante, fui agrupando os dados de todas as narrativas dentro dessas categorias-temas e esse também foi um processo difícil, pois algumas vezes o narrado tratava respectivamente de vários temas e eu sentia dificuldade em definir o tema mais apropriado e temia que, ao recortar o narrado, a sua coerência e significado se perdessem. Uma das formas que encontrei para enfrentar esse dilema foi o de trabalhar com trechos maiores das narrativas.

Após fazer essa organização, passei a analisar cada bloco de dados à luz do referencial teórico adotado. Finalizando as análises, optei por retirar grande parte dos trechos das narrativas que estavam agrupados por categorias. A presença dos trechos agrupados facilitou a análise dos dados, mas, por outro lado, deixou o capítulo extenso.

Os capítulos 3, 4, 5 e 6, a seguir, trazem as histórias de vida das professoras da pesquisa.

O capítulo 7 traz as análises das histórias de vida à luz do referencial teórico adotado.

CAPITULO 3

História de Vida da Professora Ana Carolina³⁴

Nasci em 27 de agosto de 1976 em Lucélia, uma pequena cidade no interior de São Paulo, quase divisa com o Mato Grosso. Mudei várias vezes de cidade até me fixar definitivamente em São Carlos em 1997, com 21 anos, e a razão disso é que meu pai era muito inquieto, enjoava fácil das cidades. Meu pai e meus avós maternos e paternos são baianos, minha mãe nasceu em Lucélia, eles são primos em quarto grau. Ele saiu da Bahia muito novinho, morou um tempo em São Paulo, foi para o Paraná e então voltou para Lucélia, onde encontrou minha mãe.

Até meus 5 anos, morei em um sítio em Lucélia com meus pais e avós. Meus pais trabalhavam na roça e minha mãe também costurava para fora. Então recordo que toda a minha primeira infância foi muito ligada ao mundo da costura. O lugar onde eu mais brincava era na máquina de costura, uma Singer, na qual minha mãe trabalhava fazendo roupas para fora e para mim. Enquanto ela costurava, eu ficava sentada no chão brincando com linhas, retalhos, botões e eu me lembro do cheiro de óleo de máquina, e tudo girava em torno disso, as minhas bonecas... Enquanto ela costurava, eu ia perguntando, “- E esse vestido, e esse tecido?”, até que chegou uma época em que eu sabia o nome de todos os tipos de tecido. Minha avó também era costureira e sempre morou em sítio e ela encomendava umas revistas de São Paulo que eram revistas da França, dos Estados Unidos dos anos 50, 60 e 70. Então eu fui rodeada por revistas de modelo que eu não conseguia ler porque estavam em outra língua, mas eu ficava imaginando o que estava escrito. Então minha primeira infância foi do outro lado da máquina de costura.

Com seis anos mudamos para São Carlos e eu fui fazer a pré-escola. Fiz um ano de pré-escola, em 1982. Mas eu odiava. E odiava a professora também, fui porque minha mãe me obrigou a ir. Eu vinha de um ritmo de brincar sozinha em casa e como eu não tinha irmãos, então era difícil para mim brincar com as outras crianças. Tinha dias em que eu não queria

³⁴ Destaco que cada professora escolheu um nome fictício e que atribuí nomes fictícios para as escolas em que trabalham.

brincar, queria ficar quieta, só olhando. E eu lembro de que a professora me pegava pelo braço e dizia “–Você vai brincar com tal menina!”, e era justamente uma menina que eu odiava também, uma muito metidinha. Então era um ambiente em que eu não me sentia bem e tudo me irritava. Eu mais faltava do que ia. Tanto é que eu adorei um mês em que eu peguei caxumba. Para mim era preferível ficar com caxumba que ir para aquele lugar!

E eu lembro que tinha umas atividades que eram detestáveis, sabe aquela coisinha de ficar ali colando feijão? Para mim era muitíssimo mais interessante ficar na minha casa vendo aquelas revistas, vendo as clientes que iam lá ver que modelos que iam fazer. E isso ficou em mim como professora hoje em dia. Uma coisa que eu acho que ninguém tem que obrigar ninguém é brincar. Acho que há momentos em que as crianças não querem brincar. Mas ela ficava insistindo e era obrigação mesmo, se ela mandasse brincar naquela hora, era para brincar. Outra coisa que eu achava estranho é que nessa turma ela conversava com três crianças apenas, de quem eu acho que ela gostava mais. Comigo e com os outros ela não conversava, era como se não fizesse diferença.

Então isso também está impregnado em mim hoje, eu me polio muito nas relações que eu mantenho como professora com as crianças com quem eu convivo. É lógico que com algumas eu tenho maior afinidade, mas não que a não afinidade se torne alguma coisa que impeça o contato. Acho que quem é professor precisa ter contato com todos, independente de gostar mais de um ou mais de outro, mas você tem que ter uma relação e de preferência uma relação de respeito com todos. Mesmo que às vezes seja difícil, por serem muito diferentes de mim, por exemplo, ou de não quererem fazer as coisas do jeito que eu acho que devem ser feitas, acho que tem que ter essa aproximação com todos. Então na época eu achava que a escola era uma perda de tempo, eu detestava aquilo tudo, mas se minha mãe estava falando para mim que era bom, quem sou eu não é?!

E eu lembro que nesse período que ficamos em São Carlos, dos 6 aos 10 anos, eu brincava muito com a minha vizinha. Nossa casa era separada por uma cerquinha e era um quintal grande, tanto o meu quanto o dela. Foi uma das melhores épocas da minha vida a gente brincando ali naquela cerquinha. Era aquela cerquinha de bambu misturado com algumas estacas e com um monte devão, mais eravão do que era cerquinha. E aí era muito bom, a gente brincava de tudo ali. A nossa brincadeira preferida era de boneca, mas não era de mamãe e filhinha, as bonecas não eram nossas filhinhas. Eu lembro que minha mãe fazia as bonecas para mim, eu não gostava daquelas bonecas prontas, e aí era muito legal porque as bonecas eram como se fossem adultas. Na época passava uma novela que se chamava Tititi

que tinha uns estilistas e foi uma época muito interessante porque a gente começou a criar modelos para aquelas bonecas.

Nós não ficávamos muito na rua por que era um bairro industrial de muito movimento. Perto dali ficava a maior indústria da cidade na época, então era conturbado e, além disso, tinha o tráfico de drogas, então nossas mães não deixavam. Nosso mundinho era aquela coisa lá da cerca. De manhã e nos fins de semana inventávamos muitas brincadeiras. Até hoje quando eu vejo aquele musguinho que forma nas árvores depois de uma boa chuva é como se eu revivesse... Eu me lembro do cheiro. Com aquilo fazíamos bolo, enfeitávamos a casa das bonecas. E aí tinha as flores. Teve uma época em que a gente enjoou das bonecas e ficamos com a mania de querer ajudar as borboletas, a gente achava que as borboletas estavam precisando de ajuda. Capturava-as, colocava-as num potinho e dava água, dava folhinha, dava flor para elas comerem, ficamos um bom tempo nisso. Aí teve um tempo em que a gente pegava pedras, fizemos coleção, era uma mais bonita que a outra. Aí teve a época de fazer tinta com terra, a gente pintava os quadros e fazia a exposição, chamava as mães, os irmãos dela, era gostoso.

Nós íamos e voltávamos juntas da escola, embora não estivéssemos na mesma sala. Fiz da primeira até metade da quarta série em uma escola perto de onde morávamos. A primeira e a segunda série fiz com a mesma professora, que eu adorava. Na época eu adorava, achava que ela era uma boa professora, mas tem coisas que eu relembro hoje e vejo que não eram boas. Eu lembro que tinha um menino chamado David e ela sempre pegava esse menino para ser o contra modelo da sala: “-Olha, vocês nunca devem ter o caderno desse jeito!”. E eram vários comentários que ela fazia, nesse sentido “-Ai, aquele lá não tem mais jeito, olha lá o jeito que ele é!”. E ele não conseguia aprender a ler e escrever no mesmo ritmo que os outros... E aí eu lembro que ele repetiu a primeira série e a gente foi para a segunda, e que depois ele sumiu da escola. E é lógico que quando eu estava lá eu não conseguia perceber isso, mas ele era um menino negro, ia para a escola com roupas velhas, então aí acho que unia as duas coisas, a classe e a raça. Lembro que quando a mãe dele ia à escola ela falava “-Olha só seu filho, como pode ser desse jeito?”. Era bem chato ouvir isso. E o engraçado é que ela era a professora de quem eu mais gostava na época. Talvez porque, tirando seu comportamento com esse menino, ela conversava com a gente, com as mães, se interessava, dava atenção. Eu gostava do jeito que ela ensinava, ela passava muita lição e eu adorava isso na época, e acho que pelo fato de ela ser bonita também, eu a achava uma pessoa bonita.

Na terceira série tive outra professora com um estilo diferente, ela era mais fria, mal conversava com as mães, mal conversava com a gente. Ela chegava, enchia a lousa e nem

cumprimentava a gente. Acho que a gente nunca conversou com ela, a não ser para perguntar “-É pra pular linha...?” Mas não era uma conversa. E do começo do ano até o final nesse mesmo ritmo. E aí eu acho que dela o que eu não gostava era esse jeito frio, que parecia que a gente nem era pessoa, era como se a gente fosse um monte de sei lá o quê.

Nessa época minha mãe trabalhava de dia em uma fábrica e meu pai no turno da noite. Então ele chegava cedo, dormia um pouco, pois eu acordava tarde, e quando eu o acordava ia esquentar a comida que minha mãe já havia deixado pronta. Ele perguntava se eu tinha lição para fazer, se tivesse eu fazia, e aí ficava nisso, assistia à televisão, varria a casa... Que nessa época eu já comecei a varrer a casa. Brincava com minha vizinha... Mas então no meio do ano em que eu fazia a quarta série voltamos para Lucélia e aí foi um momento complicado, de adaptação à nova escola, à cidade, a tudo. Demorei o ano todo para me adaptar em Lucélia, mas aí, no final do ano, mudamos novamente. Fomos para Marília onde eu fiz a sexta série. A sétima série eu fiz em Oswaldo Cruz. E da oitava até o fim do magistério fiz em Lucélia. Essas mudanças de cidade eram como se fossem mortes para mim, como se eu também tivesse ficado naqueles lugares e a cada ano eu tivesse que me reconstruir. No final eu acabei me acostumando com isso.

Quando eu mudei para Lucélia, já tinha uns 10 anos, minha mãe ficou um tempo em casa, mas logo arrumou um emprego e eu comecei a ficar mais tempo sozinha, mas nunca tive problema de ficar sozinha, sempre lidei muito bem com isso. Nessa época eu lembro que eu já dava conta de um monte de coisa, comecei a limpar a casa e com uns 12, 13 anos eu já fazia comida. Então fui assumindo uma maior responsabilidade de cuidar da casa. Eu fiz amizade com uma vizinha, mas lembro que eu brincava muito sozinha com as minhas coisinhas e com os retalhos das costuras da minha mãe. Eu desenhava modelos de vestidos e como minha mãe era costureira e tinha muitas clientes, alguns daqueles modelos viraram mesmo vestidos. E eu me sentia muito bem porque eu desenhava e minha mãe fazia os vestidos e teve uns que foram para festas. Mais tarde esta foi uma das profissões que eu pensei em seguir, eu queria ser estilista.

Apesar de ter outros parentes, eu sentia que a minha família éramos nós três e estar junto era e é muito valorizado. Cresci com meus pais contando histórias dos meus avós da época em que eles moravam lá na Bahia, então tem coisas que eu não vivi, mas eu sei porque minha mãe e meu pai me contaram. Até mesmo de instrumentos que usavam e que hoje não se usa mais, meu pai contava como que a sua mãe fazia os serviços domésticos. Aí tinha as histórias de assombração que eu adorava e que eles contavam não para me amedrontar ou como brincadeira, contavam como se fosse verdade. E mesmo a gente tendo televisão eles

sempre contaram histórias e continuam contando, lembrando até hoje. Eu gosto de ouvir as histórias, sinto como se o passado não fosse tão passado assim.

Desde que eu me entendo por gente uma coisa que os dois valorizam muito é o estudo. Minha mãe estudou até a quarta série e meu pai também, então eles sempre acreditaram que para ser alguém na vida tinha que estudar. E eu nem sei quando isso começou, mas teve uma época em que eles falaram para mim que nós éramos negros. E diziam que mesmo se alguém falasse para mim que isso era uma coisa ruim, que eu devia achar que era bom. E que eu tinha que ser muito boa, pois sabiam que para muitas pessoas quem é negro não sabe fazer as coisas. Então eles sempre falavam que eu tinha que estudar bastante porque eu teria que ser melhor do que os outros, porque podia ser que alguém achasse que eu não era boa pelo fato de ser negra. Então foi uma coisa que de uma determinada época para cá eles falaram bastante para mim.

Outra coisa que desde sempre eu escuto deles é que tem que trabalhar. Quando meus pais viam alguém que não trabalhava eles já falavam “- Não pode ficar assim, tem que trabalhar viu, não vai ficar igual a fulano não”.

Então dessas referências há coisas que eu preservei e também coisas que eu ultrapassei. A questão do estudo eu continuo achando fundamental. Penso que talvez até um tempo atrás a gente conseguisse dar conta de um monte de coisas sem estar na escola e, mesmo se você não tivesse muito estudo, ainda conseguia arrumar um emprego e até ganharia bem, mas em um mundo igual ao de hoje é impossível você pensar assim. E acho que não é apenas o título que importa, você tem que dominar muitas habilidades, por isso penso que a escola hoje é ainda mais importante do que quando eu fiz a minha primeira série.

Uma coisa que eu mantive, mas que ao mesmo tempo eu ultrapassei, foi em relação ao pensamento de que os negros têm que ser melhores, têm que ter as melhores notas. Acho que não depende apenas da vontade do negro de querer ser melhor. Há pesquisas que indicam que mesmo que um negro tenha a mesma formação que um branco, no campo do trabalho, o branco vai sempre ter uma maior tendência de ficar com o emprego. Então não depende apenas de o negro ser bem formado, depende de uma porção de coisas que estão em volta, não tem só o peso individual. Vai depender do que está na escola, no ambiente da própria família, dos vizinhos, de tudo de uma forma geral. Então não vale só o negro sentir que ele é bom, mas os outros também têm que pensar isso, que não é a raça, não é a cor que vai definir quem é bom e quem não é.

Eu mantenho a valorização do trabalho que meus pais me passaram. E agora, depois de ter estudado um tanto da teoria marxista, penso mesmo que é pelo trabalho que o Homem

se torna Homem, se torna ser humano. Por que aí ele começa a inventar, a se criar e a criar um mundo a partir do trabalho. Acho que não dá para pensar na história do ser humano sem o trabalho e não dá pra pensar que ninguém esteja completo sem o trabalho. Acho que a vida sem trabalho vira uma mesmice, de você nem ter sonhos.

Mas então, quando mudamos de São Carlos para Lucélia, eu estava na quarta série e foi um baque, pois também o modo como a professora trabalhava era diferente do que eu tinha visto até então. Eu lembro que ela fazia mais trabalho em grupo e eu não conseguia grupo porque eu era nova ali, mas ela sempre dava um jeitinho para que eu ficasse em algum deles. Ela conduzia bem isso, para que ninguém ficasse fora de nada e foi uma das professoras de quem eu mais gostei na minha vida, porque ela sempre demonstrava um tipo de relação boa com a gente, assim de carinho.

Fiz a quinta série na mesma escola em Lucélia, e aí tínhamos vários professores, mas eu não me lembro de nenhum. Era aquela coisa bem corrida, aulas de 50 minutos, eles mal sabiam o nosso nome. E eu lembro que também foi muito difícil porque na sala tinha uma turma de meninos bem sarristas que em tudo encontravam motivo para piada. Vira e mexe eles davam risada de todo mundo, seja por causa de raça, seja por causa de alguém que não sabia de alguma coisa. E eu lembro que tinha um menino que sentava atrás de mim e que ele sempre me infernizava e me cutucava e falava que eu tinha o cabelo feio e era todo dia essa coisa. Aí eu lembro que um dia ele falou que eu tinha o cabelo feio que nem Bombril e nesse dia eu bati nesse menino e a gente foi para a diretoria. Eu nunca tinha ido para a diretoria. A diretora ficou brava com ele, mas em nenhum momento perguntou por que nós dois estávamos ali. Ela me recriminou por ter batido nele, mas não perguntou por que eu tinha feito aquilo.

Esta é uma cena que me marca muito porque eu nunca tinha quebrado a regra, entendeu, de ir para a diretoria ou de terem mandado bilhete para meus pais. Mas a situação tinha se tornado tão insuportável que a única maneira que eu via para sair daquela situação era batendo nele, e eu bati. Depois disso o menino nunca mais mexeu comigo, mas também ninguém resolveu aquela situação. Eu tive que resolver sozinha e com as armas que eu tinha na época.

Na sexta série eu mudei para Marília e eu me lembro, sobretudo, do professor de Ciências, ele era fantástico, levava a gente para fazer experiências e também passeios pelo bairro para ver tipo de solo e coisas assim. Mas tinha também a professora de Português que costumava punir os nossos erros mandando a gente copiar a mesma palavra até encher uma folha inteira.

De volta para Lucélia eu fiz da sétima ao magistério. Tive na sétima uma ótima professora de História porque ela não ficava só no livro didático, sempre contava alguma coisa de suas viagens e de outras coisas que tinha lido fora do livro. Pedia para a gente fazer trabalhos em grupo, em duplas, era interessante e foi daí que eu comecei a gostar de História. Tinha também a professora de Matemática, a gente aprendia com ela, suas aulas tinham uma dinâmica gostosa. Na oitava eram praticamente os mesmos professores, mas eles já começavam a falar no vestibular e a trazer cópias de exercícios da FUVEST para a gente. Daí entrou uma de Geografia que era muito boa, ela também não ficava muito no livro didático, trazia outros materiais.

Então eu fui para o primeiro colegial e este ano e o segundo foram bem complicados porque havia um grupinho na minha sala formado pelo filho da diretora, filhos de advogados, rapazes e moças da elite da cidade e eles eram muito racistas. Sei que eles tinham sido expulsos de outras escolas e acabaram parando por lá. Eu lembro que tínhamos uma professora negra de química e era constante eles falarem “–Ah, é aula da macaca”. E era uma coisa que a gente ouvia, e ela também ouvia, mas ninguém fazia nada, era um silêncio, fazia de conta que não se estava ouvindo. E além dessas situações que eram declaradamente racistas e discriminatórias eles aprontavam muito, quebravam ventilador e tal. E era muito visível que por serem filhos da diretora, por serem amigos dos filhos dela, eles aprontavam e nunca acontecia nada, era uma coisa de impunidade. E eu lembro que eu nunca tive contato com eles, era um grupinho de uns 8 ou 10 e era aquela coisa bem fechada, eles só conversavam entre eles, não tinham nenhum contato com ninguém de fora do grupo. Esnobavam, porque a gente não era rico e, além de tudo no meu caso, eu era negra. Então era uma divisão de classe e raça, eu tinha um outro grupo de colegas que eram pobres e negras também, então a gente ficava entre a gente ali.

No segundo colegial eu lembro que tinha uma professora de História que era negra e ela foi a única, desde a primeira série, que tinha contado alguma coisa que não fosse do negro enquanto escravo. Ela contava sobre a resistência dos negros, histórias da África, era bem interessante. E era bom porque a gente saía daquela coisa de só se enxergar nas aulas enquanto escravos. Mas esse grupo nem dava bola, ela lá explicando e eles conversando no fundo da sala.

Eu fiz o segundo ano colegial junto com o primeiro do magistério. Nessa época eu passava o dia inteiro na escola. De manhã no colegial, à noite no magistério e à tarde eu fazia os estágios na própria escola, nas turmas de primeira à quarta, respirava a escola 24 horas por dia e adorava viver lá. E o magistério eu achava melhor porque eram pessoas que tinham mais

a ver comigo, era um grupo mais amistoso, todo mundo conversava com todo mundo. Eu gostava de ir para encontrar o grupo, me sentia pertencendo a ele. Quando fui fazer o magistério fui muito movida por aquela coisa de ser um curso técnico do qual eu sairia com uma profissão. Cheguei a pensar em fazer curso de jornalismo, ou Geografia ou História, mas para tanto eu teria que sair da cidade e isso não era viável para a gente. Então acabei ficando no magistério, por ser ali na escola mesmo e por me proporcionar um emprego fixo.

Eu estava experimentando uma coisa nova, pois até então eu só tinha vivido o papel de aluna. Quando comecei os estágios eu gostei muito, talvez também porque a minha relação com aquela escola era muito forte. Eu não tive maiores dificuldades nos estágios porque era como se eu estivesse na minha casa mesmo porque era a escola onde eu ficava o dia inteiro, onde eu conhecia todo mundo, muitas daquelas crianças moravam perto de casa... Eu conhecia todo mundo e todo mundo me conhecia. Outro facilitador era o fato de a gente não ir para o estágio sozinha, eram sempre duas colegas na mesma turma, isso também fazia diferença. E quando eu ia para o estágio eu gostava de estar com aquelas crianças e aí eu acho que começou minha escolha de ser professora. Lembro-me de que teve um dia em que a professora não foi e eu e minha amiga assumimos a sala, estávamos sendo as professoras e adoramos aquilo.

A própria professora era muito receptiva, sempre nos apoiava. Ficava com a gente durante os primeiros dias, ia lá na sala para ver como estávamos indo. Então para mim era tudo ótimo, tanto é que na época era um certo número de horas de estágio e eu lembro que fiz muito a mais do que precisava fazer. Mesmo depois de ter cumprido a carga horária eu continuei indo até o final do ano, porque gostava.

O curso foi aquela coisa mais instrumental, de aprender a escrever na lousa, fazer plano de aula, fazer enfeites, que também são coisas válidas, porque eu uso ainda hoje. Mas quanto à parte de metodologia era meio indefinida, a gente estudava que tinha que trabalhar com palavras com as crianças, mas era ainda aquela coisa estilo cartilha e não tinha nenhuma fundamentação teórica que mostrasse por que você ia trabalhar com as palavras e com as sílabas primeiro ao invés de trabalhar com textos. Em matemática eu lembro que a gente tinha três metodologias e era interessante porque a gente usava alguns outros materiais que até hoje eu uso, como material dourado, como fazer cartaz de prega para ensinar a dezena e a unidade, são coisas que eu uso e que eu aprendi lá. E era bom porque a gente contava na sala como tinha sido o estágio, eu achava muito válido isso de estar dividindo e de ver o que as outras pessoas estavam passando. Mas no magistério nenhuma professora tocou na necessidade de ter posturas de não preconceito.

Acabando o curso em 97 nos mudamos para São Carlos e eu fui procurar emprego como professora achando que ia ser fácil encontrar. Deixava currículo nas escolas, pegavam meu telefone para o caso de substituir alguma professora e nada. Mesmo tendo estagiado tanto tempo eu não tinha pontos de aulas dadas, e aí ninguém me chamava, era aquela bola de neve. Como não conseguia aulas fui trabalhar no comércio, onde fiquei de 97 a 98, até que eu consegui trabalho em uma creche filantrópica. Mas era estranho porque, mesmo estando ali, eu não me sentia professora, sentia-me mais como uma babá. Eu tinha o desejo de ser professora, mas de crianças maiorezinhas, talvez pelo fato de ter saído do magistério com a noção de que só é professora aquela lá de primeira a quarta série, que ensina a ler e a escrever. Era uma visão.

Eu ficava o dia inteiro nessa creche, almoçava lá e ganhava muito pouquinho. Fiquei sozinha com uma turma de 25 crianças. Sobretudo no almoço era muito complicado, eu não comia, porque tinha que ficar com os 25 na hora de comer, e aí como você vai comer tendo que dar de comer para todo mundo? Então eu acabava ficando doente também por causa disso. Por isso resolvi sair. Tentei escolinhas particulares, consegui uma onde fiquei um ano. Aí eu já achava que era mais professora porque eram crianças de 5, 6 anos. Foi uma experiência legal.

No final de 98 prestei o concurso municipal motivada por duas coisas: porque eu seria professora das séries iniciais e porque eu teria um emprego fixo, uma certa estabilidade até o resto da minha vida. Em 99 resolvi prestar vestibular para pedagogia, pois tínhamos visto no magistério, na LDB de 96, que para ser professora das séries iniciais tinha que ter o curso superior. Fui fazer o vestibular, mas não tinha esperança nenhuma de passar, pois já fazia cinco anos que eu tinha acabado o colegial e não tinha feito cursinho. Fui estudando em casa e penso que muito do que eu acertei foi porque eu fiz um colegial bom, que nos preparou desde o começo para o vestibular. E eu passei no vestibular! Nesse mesmo ano, em 2000, fui chamada para assumir, pelo concurso da prefeitura, como professora efetiva.

Foi tudo muito junto e eram coisas muito novas. Eu não tinha noção do que era ser uma professora, professora mesmo. Fui me sentir professora de verdade quando assumi a turma de quarta série da escola da Fonte em 2000. Era eu sozinha pela primeira vez. E aí a grande dificuldade foi que era tudo muito diferente do que eu tinha vivido no estágio, porque eu saí com a idéia de que seria fácil, de que eu já tinha jeito com criança, mas não foi nada daquilo. Eu tinha mudado para a cidade há pouco tempo, não conhecia nada direito e lembro que o primeiro dia em que eu fui conhecer a escola, o cobrador do ônibus me falou que era um bairro muito violento. E sabe aquele tipo de medo, de terror que as pessoas vão colocando

em você? Que “– Lá é um morto a cada esquina... Você vai dar aula lá? Ah, não vai dar aula lá não! Lá só tem bandido, nossa lá é...” E aí quando cheguei o guarda da escola me falou “– Ó aqui é meio complicado heim, você tem que tomar cuidado... muita violência, aqui as pessoas matam...” Mas quando eu vi aquela escola, ao mesmo tempo em que era novo, era como se eu estivesse voltando para a escola onde eu fiz o magistério. Porque era uma escola imensa também, e eu já estava acostumada a viver em uma escola grande. Ela tinha uma estrutura parecida, mesmo sendo uma escola só de primeira à quarta série: 3 andares, imensa, com mais de 2000 alunos. Então aquilo ali era ao mesmo tempo novo e familiar.

A primeira semana foi muito difícil, eu chegava em casa todo dia chorando, porque eu não conseguia dar conta de nada, eram 38 crianças e eu lembro que desses 38, 20 mal sabiam escrever o nome. E eles não paravam, brigavam, xingavam, batiam-se e me xingavam também, porque queriam jogar bola no horário de aula, e aí saiam da sala a hora em que eles achavam que deviam sair. Era aquela confusão generalizada. E havia uns que já tinham até 15 anos, tinha gente que estava entre os 13-15 anos. Muito diferente das crianças com quem eu tinha trabalhado no estágio e que eram de primeira e segunda série. Eu não dava conta daquelas crianças, era uma indisciplina terrível, e todo dia eu saía chorando, porque também não dava conta daquilo que eu devia ensinar, e eu estava sozinha. Na primeira semana eu ainda não conhecia ninguém daquelas pessoas lá da escola.

Um dia um menino que era terrível, tinha muitos terríveis, mas aquele lá era demais, ele prensou a minha mão entre a mesa e a cadeira porque falou que não queria que eu desse aula para ele. No outro dia eu quase não fui, eu não ia mais, eu ia desistir mesmo. Foi um desespero de só chorar, chorar, chorar... A única coisa que eu conseguia fazer era chorar. Lembro que a diretora chegou para mim e disse que eu não poderia ficar chorando ali, na frente deles, que eu tinha que mostrar que eu era forte. Mas eu não tinha como mostrar para eles que eu era forte, eu estava muito fragilizada.

A escola tinha mais de 40 professores e lembro que eu fui ficando mais próxima de quem dava aula nas mesmas séries que eu e aí a gente foi vendo que tínhamos muitas coisas em comum. Era o nosso primeiro ano, ninguém nunca tinha dado aula, e a gente foi buscando apoio uma na outra porque todo dia a gente saía muito desanimada de lá. Acho que foi isso que fez com que eu continuasse, porque eu ia ter que enfrentar, como eu podia abrir mão de um emprego fixo?

Só consegui tomar pé da situação, e apenas um pouco, lá para outubro. O que ajudava era quando a gente sentava junto para preparar as aulas, mas estava todo mundo bem perdido nesse primeiro ano. A coordenadora e a diretora não davam dica nenhuma para a gente, a

única coisa que elas queriam saber era o que eles estavam aprendendo, só viam as notas. Era até complicado para avaliar porque a gente não sabia direito o que estava ensinando. E as crianças eram terríveis! Não adiantava aquela coisa de conversar. Eles se socavam mesmo, de um bater no outro até sangrar, de ter que chamar inspetor porque eles estavam lá se matando, tudo muito complicado. Lembro bem de uma coisa que, quando eu estava lá no estágio, achava que não ia fazer, que era gritar com eles. Uma das coisas que eu mais criticava nas professoras era que elas gritavam e eu dizia “- Nossa eu não vou gritar, quando eu estiver dando aula vai ser bem diferente...” Então eu falava que não iria fazer e a me pegava fazendo aquilo, entendeu? Eu gritava, brigava, não sabia como lidar com eles... “-Ah é, então você não quer? Então...” Aí eu gritava e gritava e gritava, e tinha dias que eu enchia a lousa, mesmo sem fazer sentido, mas eu tinha que me ver livre daquela situação. Porque o tempo ia passando, eu sabia que ia chegar o final do ano e que aquilo ia acabar. Nem eu sei como é que fiquei.

Mas ao mesmo tempo não era de todo ruim, porque tinha também as outras crianças. E mesmo eles, se formos olhar hoje, querendo ou não, estavam aprendendo alguma coisa comigo, estavam melhorando... E chegou uma época em que eles foram se acalmando, bem para o final do ano. Aqueles alunos acabaram passando para a quinta série em outra escola, já que a escola da Fonte atendia até a quarta. Acho que isso foi uma irresponsabilidade tanto da direção, como minha e das outras professoras também. Eles foram porque a escola tinha que se ver livre deles. Mas dos 38, pelo menos uns 12 deveriam ter ficado, por que o nível de escrita deles era de uma primeira série, não faziam textos, não liam quase nada, não estavam aptos de jeito nenhum a ir para uma quinta série. Mas a gente que estava entrando não tinha muito essa noção e o complicado era que 80% eram professores iniciantes na escola, apenas uns seis ou oito tinham experiência anterior.

No ano seguinte peguei uma primeira série achando que teria mais facilidade já que havia estagiado nessa série. Eram oito primeiras séries e a maioria ficou com professoras ACTs que já tinham mais experiência de ensino. E eu lembro que era muito comum a gente ouvir, eu e outras professoras iniciantes, que a gente não sabia dar aula. Da própria direção ficava muito nítido isso, de que a gente não ia dar conta, e era aquela coisa de ouvir isso todo dia. Quando tinha conselho de classe se ouvia isso, e aí ficava complicado, era uma expectativa negativa em relação à gente.

Fomos percebendo, porém, que essas professoras que se diziam tradicionais, com orgulho, estavam na verdade fazendo coisas arcaicas. Eu e minha colega estávamos na mesma turma no curso de pedagogia e esse ano tínhamos pegado a mesma série na escola da Fonte.

Então observávamos a forma de atuar dessas professoras e com as leituras do curso fomos percebendo que o que elas estavam fazendo eram coisas arcaicas mesmo. Elas trabalhavam com a silabação, enchiam a lousa de AAAAA, BBBBB e mantinham as crianças ocupadas mandando fazer milhões de vezes a mesma letra. Nossa, quando a gente passava pela sala delas, não se ouvia nada, nenhum barulho, nem um mosquito passeando. E na nossa sala não, era aquele movimento, sabe, e para a direção isso não era uma coisa boa. Para elas a nossa sala era muito bagunçada. E era daquele jeito por quê? Pelo fato de a gente ser professora iniciante. E no curso a gente estava lendo Piaget, Vigotyski e acabávamos sendo influenciadas por essas coisas, queríamos tentar fazer uma outra alfabetização. Mas todo dia a gente ouvia “-Ah, vocês estão indo pelo caminho errado, as crianças não vão conseguir aprender”.

A partir do segundo ano foi ficando mais nítido um movimento de divisão entre os professores em dois grupos: um grupo que tentou se virar sozinho e começou a procurar novas referências para um trabalho diferente e outro grupo que se aliou às professoras que tinham mais experiência. E a diretora falava para a gente “-Vocês podem usar o material que quiserem, desde que todos saiam lendo e escrevendo no final do ano”. Mas na prática do dia-a-dia ela queria que todos fossem iguais àquelas professoras que ela considerava boas. Formamos um grupo para tentar entender essas questões de alfabetização e então passamos a ler, além do que víamos na Pedagogia, Emília Ferreiro, Piaget, Vigotyski e direcionamos nossa prática para o que era ler e escrever para esses autores.

Um risco que todo grupo corre é o de ser dogmático, de falar que só o nosso é que estava certo, que o que elas estavam fazendo era ruim porque era velho. Bem no fundo achávamos isso. E tinha a questão da idade, porque aquelas professoras já tinham 55, 60 anos. Mas elas também confundiam pelo fato de a gente ser jovem e de ter um contato diferente com as crianças, desconfiavam, achavam que a gente não estava ensinando. E a grande surpresa foi que, quando acabou o ano, a grande maioria das nossas crianças estava alfabetizada. Mesmo assim elas duvidavam, até no final do ano a gente tinha que ouvir isso. E era impressionante a diferença entre o que era ser alfabetizado para elas e o que era ser alfabetizado para a gente. Para elas, lendo sílabas simples... Não que as crianças delas não soubessem ler, mas eram textos tipo, “a casa é bonita”, “a menina pegou a bola”, bem curtos e frágeis. Já a gente não, tinha outra vivência do que era texto, porque desde o começo a gente estava trabalhando textos, textos mais fluidos, de acordo com um determinado gênero. Era mais divertido, eu lembro que as crianças gostavam, por que tinha música, tinha brincadeira.

No período de 2001 a 2002 eu comecei a participar com algumas professoras de um grupo que estava querendo repensar algumas coisas em relação ao Estatuto da Educação. Foi uma época em que tudo estava em ebulição, eu estava na escola, no curso de pedagogia, no MOVA como supervisora e também nesse grupo de discussões sobre o novo estatuto. Na verdade foi a primeira idéia de se pensar um novo estatuto para o magistério aqui de São Carlos, pois o que a gente estava vivendo já tinha alguns anos, era de 1989, e muitas coisas já tinham mudado na própria rede. Era também um movimento para pensar uma nova Secretaria de Educação, pensávamos nas diretrizes que a secretaria deveria ter, pois nessa época nós não tínhamos uma diretriz, era um pouco aquela coisa de cada escola fazer do jeito que achava que tinha que fazer e pronto. É lógico que cada escola tem que ter certa autonomia, mas achávamos que a Secretaria Municipal precisava ter um norte, algumas diretrizes comuns para todas as escolas.

Nós nos reuníamos aos sábados e discutíamos coisas da categoria, como piso salarial, como deveria ser a progressão dentro da própria categoria, a questão da titulação, porque antes os cursos de 30 horas que fazíamos iam sendo acumulados e trocávamos por um acréscimo de 5%. Então pensávamos em outro tipo de progressão e queríamos também que títulos de formação, como especialização, mestrado, passassem a ser incorporados ao próprio salário e não como um abono de 10%, como era na época. Também pensávamos no número de crianças por sala de aula, como seria a proporção de criança-adulto, e isso pensando desde a creche até a quarta série.

Quando tratávamos desses assuntos acabávamos discutindo alguns outros temas, como por exemplo: O que é formação continuada? O que é formação inicial? Para que servem? Era um grupo interessante, com professoras de vários níveis, tínhamos desde a pajem até a professora de quarta série, então a gente estava pensando desde lá, da base, da creche, até o Ensino Fundamental. Muitas coisas a gente viu sendo implementadas e outras não, até por questões políticas acabaram não entrando. Mas valeu a pena, foi um bom período, acho que alargou muito o meu campo de visão, foi válido pela própria discussão e porque acabei tendo uma visão geral da educação.

Então, nesse segundo ano, mais para o final, eu fui me animando de novo. Mas era complicado e ainda é. Vira e mexe tem algumas coisas que põem você para baixo, mas agora é mais fácil lidar. Fiquei cinco anos e hoje não estou mais lá por alguns motivos, porque era longe demais, eu me cansava muito... mas é um lugar em que eu queria estar, sinto muita saudade de lá, foi um lugar onde me constitui como profissional, enquanto pessoa. Eu sinto falta. E há uma lembrança de lá que me marca mais do que todas. Logo no primeiro ano de

trabalho, com aquela turma que era bem complicada, havia um menino que me detestava, havia vários que me detestavam, mas esse verbalizava e falava assim “-Ó cê fica esperta que quando eu tiver 16 anos eu vou te matar heim, então cê fica esperta.”

Fui ouvindo isso durante um ano inteiro e era uma luta porque ele não escrevia, não queria nem parar para tentar fazer. Aos poucos fui meio que conseguindo isso com ele, de ele parar um pouco. E eu dizia “- Olha, fulano, tem que começar por alguma coisa!”. Mas a gente brigava muito, sabe, aquelas brigas horrorosas, em que ele me xingava e eu ficava nervosa e acabava xingando-o também. Uma das coisas que me marcaram foi o último dia de aula em que ele chegou com a caixinha de música e falou assim “- Olha, você foi a pessoa que... a única pessoa que nesses anos todos ligou para mim...” Isso me marcou bastante porque eu estava vendo que para aquelas pessoas eu era importante, entendeu? Porque eu estava me preocupando com eles quando eu brigava, ou quando a gente discutia, não era porque eu queria o mal deles, nunca foi. Foi legal porque a ficha dele caiu também e ele viu que eu não estava fazendo aquilo por que eu queria o seu mal, muito pelo contrário. E fora isso há os alunos que até hoje ligam para mim, mesmo daquela época. Ainda os encontro pela rua, são moços e moças já.

As coisas foram acontecendo e fui entendendo o que era ser professora. Além das questões de alfabetização, atrás do que corríamos para tentar encontrar novas referências, outra coisa que me mobilizava bastante e de que eu não estava conseguindo dar conta nesse início eram os conflitos entre os alunos em torno da questão racial. Vira e mexe surgia briga por causa disso, de alunos negros xingando outros alunos negros, um que tivesse o tom de pele mais claro xingava os outros de macaco, de carvão. E a minha única reação era de repreender, falava que não podia, mas não trabalhava de uma forma pedagógica com isso. Era angustiante porque eu não conseguia lidar com aquilo e a todo o momento tudo que eu tinha vivido na minha infância, durante esses anos todos na escola, parecia que se repetia ali com aquelas outras crianças, e eu como professora não estava conseguindo direcionar para lugar nenhum. Eu me lembrava de algumas situações de quanto estava naquela creche filantrópica. As professoras chegavam a comentar que as crianças negras davam trabalho e que davam mais trabalho porque eram negras. Na época eu ouvia aquilo, mas também não conseguia reagir. Fingia que não ouvia e não retrucava.

No curso de Pedagogia, porém, houve dois momentos, duas disciplinas que me trouxeram elementos importantes, além de alguns cursos de formação continuada. Fui adquirindo conhecimentos para começar a enfrentar essa problemática. Acho que tudo começou em 2001 quando o livro “Multiculturalismo crítico” foi apresentado para a gente na

disciplina Sociologia da Educação. Antes desse, vimos um texto sobre indústria cultural e o professor Valter tocava nessa coisa de como o modo de você se vestir, o modo como as outras pessoas vêem você, que tudo isso está muito ligado com a forma com que elas vêem o mundo de um modo geral. Por trás do fato de uma pessoa que não pertence a uma turma porque não usa determinada roupa, existe um preconceito de classe, de raça. Eram discussões muito boas.

Lembro-me também de uma ocasião em que uma menina da sala lhe fez uma pergunta e no final ela disse “– Então, eu estou sendo clara?” E ele disse: “-Está, porque você já é clara, o quê você está chamando de ser clara?”. Ele estava tentando chamar nossa atenção para o fato de que às vezes a gente acaba cometendo uma coisa pela própria linguagem. Quer dizer que ser claro está ligado à idéia de que você é coerente? E ser escuro é alguma coisa que você não entende? E como que na nossa linguagem isso está mesmo presente. Falamos que a coisa está preta quando não é uma situação boa. Ele chamava a atenção para o fato de que quando a gente fala há várias coisas por trás. Foi muito bom perceber isso, ter consciência sobre isso. E aí vieram as leituras do livro Multiculturalismo crítico, de Peter McLaren. Lembro que alguém na sala perguntou se o McLaren era negro ou branco, e acho que perguntou pensando “-Ah, se ele está preocupado com essas questões é por que ele é negro”. E então ele respondeu: “- Não vou falar, procura ele aí pela internet”. Eu fui procurar, encontrei as informações e fiquei com a idéia na cabeça de que não é preciso ser negro para se pensar em questões raciais, que não é preciso viver ou sentir na pele discriminações para pensar criticamente sobre a questão. Eram aulas muito boas e eu admiro sua inteligência e competência de tratar de assuntos difíceis de uma maneira muito interessante, porque ele não dava respostas prontas, ele fazia questões para a gente pensar e ia dando umas pistas. Foram aulas que fizeram toda a diferença em tudo que penso e faço hoje.

Outra disciplina que foi muito importante, um divisor de águas na minha vida, foi a disciplina Currículos e Programas com a professora Emília Freitas de Lima. Lemos um texto do Cortella no qual ele vai desfazendo o argumento fatalista do “porque aqui é assim”. Era como se a gente estivesse lendo o mundo pela primeira vez. Nesse texto ele vai analisando mais a fundo coisas que são vistas pela maioria das pessoas como dadas, como naturais. Por exemplo, que o bandaid é cor de pele, mas que cor é essa? Cor da pele de quem? E também o caso do índio que vai a uma feira livre em uma grande cidade, vê uma criança catando frutas podres no chão para comer, pergunta por que ela não pode pegar as frutas boas e o homem branco responde “porque aqui é assim”. Mas por que aqui é assim? Será que tem que ser desse jeito? Foi a disciplina mágica para mim e fez toda a diferença também.

E aí vieram os textos sobre o currículo, de ver como o currículo oculto funciona, o que ele produz e como o nosso gestual também vai produzindo coisas, como aquilo que a gente fala e o que a gente cala... Fui percebendo que, se nós como professoras não direcionamos algumas coisas, podemos produzir pessoas preconceituosas, pessoas racistas e acabar colaborando para que o mundo da escola seja ainda mais difícil e mais dividido do que já é. Então parei para refletir sobre o que eu falava e o que eu deixava de falar com os meus alunos e estava sempre me perguntando por que eu falei e por que eu não falei determinada coisa. Por muitas razões eu admiro a professora Emília, por sua competência profissional, por sua forma de ser e se relacionar com as pessoas, por mostrar para a gente que as coisas não têm que ser desse jeito, podem ser diferentes, e pela sua busca de coerência entre aquilo que ela estuda, fala e faz em sala de aula.

Na formação continuada eu fiz dois cursos com a professora Petronilha, um de 180 horas dirigido para a produção de materiais didáticos anti-racistas e outro de 30 horas sobre o negro no livro didático. Esta professora tem muito domínio daquilo que está falando e foram cursos muito significativos, que contribuíram para que eu pensasse nas relações raciais dentro e fora da escola. Além dos dois fiz também um outro excelente de 30 horas sobre História da África, em 2001.

Assim esses cursos de formação inicial e continuada contribuíram muito para que eu conseguisse direcionar minha prática e passar a tratar pedagogicamente questões multiculturais. Também aprendi com a forma de ser e de atuar desses professores que se tornaram modelo para mim. É difícil explicar exatamente como foi todo esse processo em que eu ia aprendendo e ia me tornando uma professora comprometida com as questões multiculturais. Muitos fatores contribuíram, acho que foi um somatório de tudo, daquilo que eu vivi enquanto criança, daquilo que eu vivi enquanto jovem, daquilo que eu vivo hoje enquanto adulta. É uma somatória daquilo que eu aprendi com a minha família, daquilo que eu aprendi nos cursos e acho que é uma coisa de processo de dia-a-dia mesmo. E daí entra tudo, coisas que eu li, coisas a que assisti, coisas que presenciei, coisas que vão ficando na mente e vou pensando. É esse processo da própria reflexão mesmo, de vivenciar, refletir sobre aquilo e voltar para sala de aula de novo e tentar direcionar novamente. Não consigo precisar exatamente como foi o processo de estar aprendendo, talvez porque eu esteja aprendendo ainda, não é um processo que já passou. Mas o que teve mais peso foi a formação acadêmica. Parece que quanto mais a gente vai lendo sobre essas questões mais vai percebendo as coisas, tendo outro olhar sobre elas. Parece que a gente vai vendo lá nas entrelinhas mesmo, seja em filmes, seja em revistas, em livros, nos programas de domingo, em tudo.

Um ponto importante nesse processo é a minha participação a partir de 2005 no GEIFoP (Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalismo e Formação de Professores) coordenado pela professora Emília Freitas de Lima da UFSCar. São encontros em que nos envolvemos em leituras e discussões que nos põem para pensar. Desde então fui mantendo um contato mais próximo com algumas pessoas do grupo, que hoje são amigas, pessoas com quem eu tenho aprendido muito, conversado de tudo, do mundo de uma maneira geral. Como eu, elas pesquisam sobre educação multicultural e buscam incorporar essas idéias em seus trabalhos e em suas vidas. As conversas que temos abarcam quase todas as categorias que a gente estuda, são conversas sobre raça, classe social, religião, escolhas sexuais, gênero. Além dessas, outras pessoas com quem aprendi e aprendo muito são as colegas professoras da época da escola da Fonte. São pessoas com as quais, além de discutir coisas relacionadas à escola, discutimos muito sobre a vida. A relação que eu mantenho com essas pessoas contribui para que eu me forme, para que eu pense sobre o que faço em sala de aula.

Posso dizer que não tive nenhum aprendizado nessa orientação com meus coordenadores ou diretores. Nenhum. Era sempre aquela coisa "–Ah porque aqui todo mundo é igual" e ponto. Passei quatro anos por uma direção extremamente autoritária e aprendi muita coisa, aprendi a como não ser. Porque a gente acaba aprendendo também com os contra-modelos.

E olhando os meus cadernos esses dias vi que bem na época em que freqüentava aquelas disciplinas e cursos da formação inicial e continuada, eu começo a direcionar os conteúdos. Primeiro começo a trabalhar com a questão indígena, em 2002, com uma turma de quarta série. Pensei em um projeto que começaria no dia que é considerado a data do descobrimento do Brasil. Foi um desafio que lancei a mim mesma o de pensar como trabalhar uma data comemorativa, só que de outro viés. Foi um projeto que durou uns quatro meses. Iniciei-o no dia do “descobrimento do Brasil”, lendo com eles a carta do “achamento” do Brasil, que foi escrita pelo Historiador Marco Vila, professor aqui da UFSCar, na qual conta a História não pela ótica dos portugueses, mas mostrando como os índios viram a chegada. Com base nisso fizemos várias atividades: leituras mostrando o ponto de vista dos índios; estudo da cultura de um povo indígena; criação de uma peça de teatro, entre outras.

Para aprofundar o estudo nessas questões, a sala escolheu um grupo indígena, o povo Pataxó. Fizemos uma pesquisa em diversos materiais para ver como era o modo de vida daquele povo antes da chegada dos portugueses e depois. Ensaíamos por um mês inteiro um teatro sobre os costumes do povo Pataxó e o apresentamos para as outras salas. Era uma turma muito interessante porque os alunos queriam mesmo saber e era aquela coisa de se perguntar o

que tinha por trás daquilo tudo, de querer descobrir o que tinha por trás daquela história que era contada.

Em outra atividade eles tinham que escrever e fazer um desenho contando a história entre portugueses e índios aqui no Brasil até mais ou menos o ano de 1530. Lembro que de um modo geral ficou para eles a idéia de que os portugueses não deveriam ter agido daquele jeito, porque como disse um garoto “-Onde já se viu alguém querer destruir as coisas dos outros?”. Lembro de um texto de um grupo que resumia bem aquilo que eu estava querendo que eles percebessem: que um dos grandes embates nessa convivência entre portugueses e indígenas foi justamente na questão da cultura, de como um via o outro e de como os portugueses tentaram e conseguiram, em certa medida, apagar a cultura dos indígenas. Nesse texto eles falavam que tinham gostado de ter aprendido tudo aquilo e que para eles ficava de lição que não existem culturas melhores e nem piores, eram apenas culturas diferentes.

Foi um trabalho complicado porque eu não estava estudando primeiro para depois ir para a sala de aula. Eu estava vivendo as duas coisas ao mesmo tempo. Não estava apenas pensando academicamente sobre elas, estava interessada em incorporar efetivamente essas questões ao meu trabalho diário em sala de aula. E é claro que eu errei muito e ainda erro, mas agora tenho consciência de que preciso fazer alguma coisa com o currículo para que as crianças pensem sobre tais coisas. Era difícil e causava uma grande angústia, e causa ainda, porque o fato de eu estar lendo e discutindo sobre esses assuntos não implicava que o trabalho se tornasse mais fácil, pelo contrário, acho que ia ficando mais complexo porque eu começava a ver coisas que não dava para deixar passar. E pensava em como atuar para que as coisas não fossem daquele jeito. Causava, e ainda causa, certa angústia, pensar que o mundo dentro e fora da escola vai ensinando qual que é o tipo ideal de gente, e que eu tenho que, na sala de aula, tentar nadar contra a maré.

Lembro que, em 2003, eu estava com uma primeira série e propus a eles uma atividade com o intuito de conhecer como as crianças viam a si próprias para tentar fazer com elas um trabalho de se perceber e de se gostar. Pedi-lhes que procurassem em revistas pessoas que fossem fisicamente parecidas com elas. Lembro-me de uma menina, uma menina negra, de tom de pele bem escuro, de cabelo bem crespo, que, naquela dinâmica toda da gente lá escolhendo figuras, pegou uma mulher loira de olhos azuis e falou que era daquele jeito. Ela quis recortar essa mulher loira porque acreditava que era daquele jeito. Isso causou um reboliço na sala porque os outros falavam que ela não era daquele jeito, e ela chorava... E para mim ficou aquela coisa: “E agora, o que é que eu faço?” Enquanto eu pensava um dos alunos falou: “É lógico, ela escolheu aquela mulher loira e bonita por que ela é feia!” Eu tinha que

dar um jeito naquela situação naquele momento, pois a menina estava chorando. Tentei consertar aquilo, perguntei por que eles achavam uma pessoa loira bonita e uma pessoa negra feia. E eles foram falando um rosário de preconceitos: “–Ah, porque tem o cabelo feio, porque é sujo, porque fede...”. Percebi que tinha que parar aquela situação naquele momento, acabar com o assunto para que ela não sofresse mais, porque eu também não estava mais sabendo como lidar com aquilo. Encerramos, eles colaram as figuras e eu falei para ela: “– Então você cola. Se você acha que é com essa, então cola.”.

Era uma situação nova para mim, mas fui tentando, porque fiquei dois anos com essa mesma turma. Depois disso, em outras aulas, comecei a ler livros infantis cujos personagens eram meninas negras, eram negros. Em várias aulas fomos discutindo que o que é conceito de beleza em um lugar pode não ser em outro, que é muito subjetivo e que tínhamos que parar para pensar por que alguns modelos a gente acha bonitos e outros acha feios. Fui tentando fazer isso durante todo o ano, contando histórias que falavam de princesas da África. E teve um momento em que fizemos uma dramatização em que a personagem principal era negra e aquela menina quis fazer a personagem. Lembro que quase no final da segunda série, quando a gente já tinha feito um trabalho na primeira e na segunda série, em uma das atividades eu pedi para que eles se descrevessem por escrito e a menina escreveu: “–Eu sou menina, e sou negra, e sou bonita. Eu fiquei emocionada. Foi um momento em que eu percebi como fazia diferença, como fez diferença ter pensado nisso, e que não poderia ser uma coisa de que uma aula apenas desse conta.

No final de 2004 saí da escola da Fonte e em 2005 assumi a direção de uma EMEI. Achei que foi uma experiência complicada porque competia a mim orientar as professoras a pensarem na questão das relações com a diversidade e diferença entre os alunos. Eu tentei, mas elas resistiram, não queriam pensar sobre o assunto. Acho que fazia toda a diferença o fato de eu ser negra e ser a chefe delas. Sentia que isso as incomodava. E era bem aquela coisa de relação de poder mesmo. Elas me ouviam por que eram obrigadas a ouvir já que naquele momento eu era a chefe delas. Acho que não fazia diferença aquilo que eu estava falando, sentia que para elas era como uma *encheção* de saco, do tipo “– Pra que isso? Pra que ficar dando mais trabalho?”. Elas ficavam na defensiva, falavam que já faziam isso e que não eram preconceituosas, tinham até amigos negros, mas nos registros que eu vi dos outros anos não havia nenhum indício. Então tentei iniciar um trabalho passando nas salas e contando alguns contos africanos, contos indígenas e tocando em algumas questões ligadas a gênero. Sempre que eu presenciava alguma situação de discriminação ou de preconceito eu questionava e deixava uma pergunta no ar para a pessoa pensar. Era uma escola pequena com 10 professores

e desses, apenas dois, um professor que dava aula à tarde e uma professora da manhã se interessaram mais e foi com quem tive um contato mais próximo para tentar pensar nessas questões. Depois de um ano eu saí e fiquei pensando que talvez o meu trabalho funcionasse melhor mesmo em sala de aula.

No início de 2006 comecei a trabalhar na escola da Luz, que ficava mais próxima de minha casa. Lembro que já no final desse ano, depois de ter discutido com os alunos diversas coisas sobre preconceito, racismo e discriminação, discriminação não só em relação aos negros, mas de outros tipos também, perguntei-lhes por que nas revistas, pelo menos nas de grande circulação, a gente não encontrava muitas pessoas negras e nem pessoas que não pareciam ser famosas e ricas. Eles me explicaram que a gente não via essas pessoas porque quem faz a revista não gosta de mostrar esse tipo de coisa, esse tipo de gente. Iam falando em grupo, mas lembro que na sala um menino falou assim: “- É por que eles querem que a gente continue acreditando que quem é gente bonita, inteligente e rica tem que ser igual a quem tá na revista.”. E outro menino descendente de japoneses falou assim “-Ah, devia colocar mais gente assim como a gente é, só coloca esse povo loiro, que parece que só tem gente loira no mundo, e não coloca japonês, não coloca negro...” Ele estava muito bravo com essas coisas e falou “- Se eu tivesse uma revista ia ser diferente, ia ter gente de todo jeito”. É uma batalha muito grande, mas em um ano vai se conseguindo algumas coisas.

Em 2007 peguei um grupo que me assustou muito, pois eram extremamente preconceituosos e demorou em conseguir fazer com eles o que tinha conseguido com outras turmas, porque eles se fechavam. Ao contrário de outras turmas que estavam dispostas ao diálogo, com essa eu não consegui conversar tanto, e talvez nem tenha conseguido mexer com algumas de suas idéias porque tinham uma atitude de nem querer ouvir, o que dificultava ainda mais o trabalho. Tanto assim que só no final do ano eles deixaram de dar risada quando eu falava de alguém negro ou quando liam alguma história com personagens negros. E não só negros, tudo que fugia daquilo que é considerado padrão era motivo para eles darem risada e terem atitudes muito agressivas, como falar carvão e tal. Assusta pensar que eram crianças de oito anos apenas que já tinham uma carga incrível de preconceitos.

Com eles eu aprendi que muitos dos embates não devem ser feitos diretamente. Então fui pelas beiradas, lia histórias, fazia perguntas e deixava no ar para eles pensarem. Lemos, por exemplo, o livro “Menino brinca de boneca” e depois fiz uma pergunta. Nem queria que eles me respondessem no momento, era só para eles pensarem: “Por que lá no livro o pai do menino que começa a brincar com as meninas começa a achar que ele é mariquinha?” E eles falavam “-Ah é gay, é gay...” Lá para o fim da estória os pais percebiam que não tinha nada a

ver, que o fato de menino brincar com menina não ia fazer com que ele se tornasse gay, ou que mesmo que ele fosse não ia abalar o que ele é enquanto gente. E eles falavam: “– Ah, eu é que não brinco com essas coisas de menina, credo, vira gay”. Então eu falei: “– Ah tá, quer dizer então que quando você tiver um filho nem vai pegá-lo no colo?”. Fizeram uma cara de espanto. E fui conversando e colocando-os para pensar que os pais deles, ou as pessoas que cuidam deles os pegaram no colo e ajudaram e ajudam nos serviços da casa e que isso não fez com que eles deixassem de ser homens. Alguns meninos mudaram de idéia, mas outros continuaram achando que não. Com essa turma eu vi que era bem devagar, que não adiantava atropelar as coisas, que tudo ia ter o seu tempo mesmo. O que não significa, por exemplo, que quando eu escutava algum comentário preconceituoso eu não chamasse a atenção para aquilo. Em outras aulas eu trabalhei a situação de uma maneira indireta.

Tenho aprendido que não é pelo fato de eu saber mais coisas agora que consigo dar um jeito em tudo. Tenho esperado alguns momentos. Acho que é uma orientação de trabalho muito difícil e exigente, porque não é mais apenas ensinar determinados conteúdos que as crianças precisam sair sabendo, mas é construir esses conteúdos com base em outra lógica. Tomando, por exemplo, o caso da História, eu posso planejar aulas em que eu apenas conte os fatos históricos, posso chegar e contar a história como eu aprendi, e seria mais confortável porque eu não iria causar nenhum tipo de conflito. Mas é muito mais complicado eu mostrar a outra versão. Tento mostrar o outro lado e quebrar aquela coisa de que não foi tranqüilo e de que não é nem um pouco tranqüilo mesmo hoje.

Então eu tenho que ter o domínio do que é a história oficial, o domínio do que não é história oficial e além de tudo tenho que ter outro domínio que é o da sensibilidade para perceber que tipo de pergunta eu faço, aquilo que eu já respondo e aquilo que eu deixo para eles pensarem. E ficar atenta à minha postura também, numa busca por coerência entre aquilo que eu penso, aquilo que eu falo e aquilo que eu faço. Envolve ainda a procura de materiais, demanda mais tempo e custos, já que são livros que não se encontram em qualquer biblioteca. Por tudo isso é um trabalho mais exigente porque temos que dar conta de um monte de coisas ao incorporar isso no dia-a-dia, seja no português, seja nas ciências... E às vezes faltam forças, falta tempo e, é claro, muitas coisas ficam de fora.

Também é um aprendizado, uma busca geralmente solitária. Quando eu estava na escola da Fonte, não que fosse mais fácil, eu contava com outras cinco professoras que pensavam na mesma direção e a gente trocava livros, conversava. Mas depois que mudei para a escola da Luz ficou mais complicado porque apenas uma professora mostrava uma preocupação maior. É dela que estou mais perto e com quem troco mais coisas. Tentamos

atrair outras professoras. Sempre em reuniões de Conselho de Classe ou planejamento tentamos lançar algumas perguntas, algumas questões para a gente pensar, e uma ou outra professora nos procura, pergunta como poderia trabalhar e pede material. Nessa escola a maioria das professoras já tem mais de 30 anos de carreira. Uma das que está se aproximando de nós já tem mais de 35. É uma pessoa muito aberta a ouvir coisas novas, a pensar sobre coisas novas, então eu acho que está valendo a pena.

Entretanto a direção dessa escola, assim como a da escola da Fonte, é indiferente à nossa orientação de trabalho. Temos que tomar cuidado porque corremos o risco de virar as chatas da história por estarmos atentas a qualquer coisa que aconteça, seja em relação à questão racial, ou de gênero, ou comentários de algum filme. Lembro que em uma de nossas reuniões uma professora comentou que só eu via as coisas e as via onde nem existiam.

Temos na cidade a Assessoria de Educação nas Relações Étnico-Raciais que eu acho uma boa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mas gostaria de ver uma maior presença dessa assessoria dentro das escolas, acompanhando, desenvolvendo projetos com o pessoal das escolas. Ela existe, mas não se faz sentir nas escolas. Vejo que há professoras que até querem trabalhar nessa perspectiva, mas por falta de conhecimento, por falta até de material ou de alguém que as acompanhe mais de perto acabam não fazendo. Acho que faz falta um trabalho de instituição, sobretudo porque se ele fica restrito a uma ou duas professoras acaba não tendo continuidade, embora eu acredite que alguma coisa fique para nossos alunos, mesmo que o nosso trabalho não tenha continuidade.

Tenho aprendido nesses anos todos que há muitas coisas que dependem de políticas públicas, de condições de trabalho, de salário, mas muito também depende de mim, de que eu perceba as coisas e busque caminhos novos.

Vejo que o meu trabalho está incidindo nas crianças e chegando a suas famílias. No ano passado, aqui nessa escola, uma mãe em uma de nossas reuniões falou que era bom que seu filho estudasse comigo porque ele não aprendia só coisas da escola, mas que ele estava vendo coisas da vida. Até falou que ele cobrava deles em casa, que não fossem preconceituosos, prestassem atenção ao que eles estavam falando. Em minhas conversas com os pais, percebo que eles acham que é importante a gente conversar sobre essas questões dentro da escola, mesmo porque não querem que os filhos sejam pessoas preconceituosas.

É uma característica minha, eu converso muito com meus alunos, sempre estou procurando saber o que está acontecendo. Eles também sempre perguntam coisas da minha vida e eu acabo falando. Envolve-me demais e é tão intenso que às vezes causa certo sofrimento tanta preocupação com aquelas pessoas. Procuo pautar nossa relação pelo respeito

e pelo diálogo e deixo claros para eles os nossos papéis aqui. Porque, por eles serem crianças, até confundem mesmo essa coisa de achar que por serem amigos então podem fazer tudo. Não, a gente tem uma função para estar na escola. Então tenho que estar sempre conversando e lembrando que mesmo que a relação se pautar pela amizade, venho para a escola porque tenho um objetivo e que eles também têm que vir para cumprir um objetivo. Nada que uma boa conversa não coloque isso em pratos limpos, mas é preciso explicar bastante porque fica meio confuso mesmo.

Talvez uma dificuldade seja que, no começo de cada ano com cada turma, é complicado porque acham que discutir um tema não é aula. Chegam, via de regra, com a idéia de que aula é quando há coisas na lousa e quando têm que ficar copiando, e que a conversa não faz parte de aula. Então quando chegam não têm ainda esse ritmo de conversar, de ouvir outras pessoas. No começo é bem complicado porque vira aquela confusão, mas a gente vai combinando regras de que, por exemplo, quando alguém está falando o outro não pode falar, porque ninguém escuta; e de sempre pensar que quando as outras pessoas falam a gente tem muito a aprender. Quando vai chegando do meio para o final do ano eles acabam percebendo isso. Lembro que ano passado um menino falou que não era muito comum ter aulas como eu fazia, porque a gente conversava sobre tudo e que não era só aquela coisa de aprender a ler e a escrever e pronto. Achava estranho porque não era assim que tinha aprendido o que era ser professora.

Outra coisa que também tento lhes passar é que quando a gente está em uma turma viramos um grupo. Então peço para aqueles que terminam primeiro a atividade irem ajudar os outros. No começo é complicado, alguns não querem, acham que não têm que ajudar, que cada um que se vire sozinho. Mas é uma questão de conversar com eles, que todo mundo sempre está precisando de alguém, que ninguém não sabe nada e que também ninguém sabe tudo. Com o tempo eles ficam habituados, vira uma rotina. E é bom porque a gente está pensando em um conhecimento que não é para ser guardado para uma pessoa só, que ele só tem graça quando pode ser compartilhado com outras pessoas e que quanto mais você ensinar alguma coisa para outra pessoa mais você aprende com isso. Rompe-se um pouco com essa lógica que a gente está vivendo de uns tempos para cá, a de que eu sozinho é que interessa. Talvez a gente não consiga mudar isso em escala mundial, mas se cada um começar com quem está do seu lado já é alguma coisa e é uma rotina que acaba sempre acontecendo.

Outra coisa que fazemos é tentar resolver as coisas com conversa. Sempre que acontece algum incidente eu ouço todas as partes envolvidas. E conversamos, digo-lhes que muitas coisas do nosso mundo de hoje e de outras épocas deram errado justamente pela falta

de conversa, muitas guerras e muitos ódios que até hoje a gente cultiva poderiam ter sido evitados se tivesse havido conversa. E aí é esse exercício diário, de toda hora, que às vezes aparentemente não surte efeito, mas que depois começamos a perceber que eles vão tentando pensar nisso. Também digo-lhes que mesmo eu sendo a professora e sabendo determinadas coisas eu não sei tudo, que eles podem me ensinar um monte de coisas e que posso aprender com outras pessoas também, e eles também. É lógico que tenho que saber algumas coisas para poder lhes ensinar, mas não que eu tenha que saber tudo, ou ser sempre a que tem razão. A gente tem que negociar.

Costumo começar a aula todos os dias com uma pergunta e as respostas vão indicando os caminhos que tenho que percorrer para chegar àquilo a que me propus ensinar. Ao tentar responder eles buscam o que é da vivência deles, o que aprenderam em outras séries ou que assistiram em algum lugar, ou de alguma conversa que tiveram com a família ou com os colegas. E vou tentando encaminhar as respostas para aquilo que pretendo ensinar.

Sei que todos são diferentes, que aprendem de maneiras diferentes, mas na escola acho que a gente não pode perder de vista que o mínimo comum para todos a gente tem que garantir. Então, mesmo partindo de caminhos diferentes, procuro fazer o máximo para que todos cheguem a uma coisa comum. Por exemplo, na questão da linguagem escrita e da leitura, no final do ano o desejável, pelo menos o mínimo, é que todos cheguem lendo, para não ter aquela distância de que o que chegou bem tem que continuar bem e o que chegou mais "atrasado" vai continuar atrasado. E não são eles que têm que fazer, depende de mim que as condições sejam dadas, eu que tenho que propor coisas que desencadeiem aprendizagens. É fácil? Não é fácil, dá muito trabalho, cansa e às vezes, em alguma aula, acabo passando por cima, não levando em conta, isso acaba acontecendo. Mas sempre tento pensar e preparar atividades em que todos os níveis sejam contemplados.

Quanto à diversidade não de aprendizagem, mas deles enquanto pessoas, o que tenho tentado fazer é mostrar-lhes, e também aprender com isso, que todo mundo é diferente, mais isso não significa que uns ou outros devam ser tratados de maneira desigual. E mesmo nas minhas preferências, ou quando tenho mais afinidade com determinados alunos do que com outros, não significa que eu vá tratar os outros de uma maneira negativa, desprezar ou deixar de lado, porque tenho que aprender a ver em cada um as coisas boas que eles têm, e de tirar partido disso. E na minha atuação de tentar diminuir atitudes de discriminação e visões preconceituosas em relação ao "diferente" é importante a conversa, que tem que ser muito honesta todo dia, uma conversa diária mesmo, de não deixar passar xingamentos, de não ficar esperando um momento para se trabalhar diretamente com isso. Se eu ouvir algum aluno

discriminando outro, não tenho que ficar quieta, tenho que falar naquele momento, porque quando calo sei que estou contribuindo para que aquilo aumente e estou também compactuando com aquilo. Depois por meio da aula tento trabalhar com atividades pedagógicas, histórias de livros, histórias da minha vida, entre outros.

Então acho que é insuficiente reconhecer que as crianças são diferentes, há que se dar um passo além, ter o domínio técnico, que eu até considero técnico, que é do como fazer, do que você faz com essas diferenças. Passa pela questão de dominar muito bem os conteúdos, e também tem que ter muito jogo de cintura, porque pode ser que uma coisa que você diga, ou uma atitude sua, coloque todo o trabalho desenvolvido por água abaixo. Por exemplo, se você está com um discurso de que não deve discriminar e aí, por algum motivo, numa determinada hora, você faz a mesma coisa que você falou que não é certo. E precisa também estar disposta a aprender, porque como não são coisas dadas você que vai ter que buscar. Também acho que não dá para falar de uma coisa em que você não acredita, então tem que acreditar e viver aquilo que você está se propondo a ensinar. Talvez não consiga isso as 24 horas do dia, mas acho que é essa busca incessante mesmo, por uma coerência interna com você.

Com os anos eu tenho aprendido a ter mais paciência, antes eu era muito mais ansiosa, queria ver as coisas acontecer num estalar de dedos e a profissão tem me ensinado que tem tempo que é de espera, de semear e esperar um tempo, como se fosse uma planta mesmo, você não pode falar pra natureza: "Rápido, cresce!". E também me sinto mais competente em alguns aspectos, sobretudo no trato com as questões raciais e com o conteúdo de História.

Pensando nos piores e melhores momentos na carreira, acho mesmo que o início da docência foi o pior momento, porque eu me sentia muito mais sozinha e impotente do que às vezes me sinto hoje. E talvez hoje, mesmo dominando algumas coisas, ainda é difícil quando, por exemplo, eu me deparo com situações de discriminação em sala de aula e percebo que, mesmo tendo trabalhado o ano inteiro, quase nada mudou. Não que eu ache que em um ano você vá conseguir dar conta de tudo, mas existem crianças que a gente passa pela vida delas e não consegue fazer nem que elas pensem em algumas coisas, e isso eu acho muito ruim, me sinto impotente. Também considero como piores momentos quando o grupo de professoras com quem trabalho não dá nenhuma importância às questões ligadas à raça, ao gênero, à classe social. Lembro-me da fala de uma colega de trabalho que me deixou muito triste: "Eu é que não vou ficar perdendo meu tempo de trabalhar com essas coisas porque eles são pobres mesmo e sempre vão ser pobres, então para que eu vou me incomodar com isso? Eles sempre vão ser desse jeito mesmo!" E melhores momentos têm muitos: quando eu percebo que depois de algum trabalho eles param para pensar; quando a menina que não se reconhecia enquanto

negra falou que era negra, porque para ela era um sofrimento; quando as crianças começam a duvidar das coisas que vêem na televisão; quando as crianças começam a ler e a escrever, que é como se despertassem para um outro mundo, entre tantos outros.

Foi muito bom lembrar a minha história, porque parece que a gente lembra quem a gente é, de onde a gente veio. Acho que a gente traça caminhos para onde quer ir. Fazia muito tempo que eu não falava sobre a infância, o começo da docência, e foi bom, para eu ter sempre esperanças. Achei que foi uma chance para que eu percebesse como eu tenho me tornado uma professora. E me trouxe também alguns questionamentos a que talvez eu leve a vida inteira para tentar responder, por exemplo: até que ponto a teoria faz a gente mudar? Por que ela mexe com alguns e por que com outros não?

Para alguns a teoria é só um estudo, para outros ela se torna vida, eu acho. Se ela não mexe com seu modo de pensar e na sua vida, seja ela profissional, seja ela pessoal e familiar, acho que não sai do plano teórico. Acho que é por isso que algumas pessoas não mudam. Mas é interessante porque, por exemplo, pode ser também que para algumas outras pessoas que não tenham estudado determinada teoria, elas consigam fazer as mesmas coisas que pessoas que estudam fazem, então é bem curioso. Como é que umas estudam determinado assunto e aquilo não vira uma prática e outras estudam e vira uma prática?

CAPITULO 4

História de Vida da Professora Iasmim

Nasci em São Carlos, interior de São Paulo, em 1977. Meu pai é construtor e por conta disso freqüentemente estávamos mudando de casa. Minha mãe sempre trabalhou em casa de família, cozinhando e limpando. Quando eu completei cinco anos meu irmão nasceu. Lembro que nessa época eu ficava mais em casa e também comecei a freqüentar a pré-escola. Eu adorava a pré-escola e a professora também. Ela se chamava Carmem e era muito disputada, todas as mães queriam que seus filhos estudassem com ela.

Lembro-me de que a gente pintava muito na pré-escola, mas quase sempre eram desenhos mimeografados. Hoje vejo que houve poucos momentos em que pude me expressar em qualquer atividade, já que na maioria delas apenas tínhamos que seguir um modelo. E havia muita brincadeira no parque também, eu me recordo. Mas houve uma coisa que a professora fez que me deixou traumatizada. Estávamos na época de festa junina e ela fez o sorteio dos pares, não deixou que nós escolhêssemos, e eu caí com um menino que eu odiava na época porque ele vivia com o nariz escorrendo. Eu não queria dançar com ele de jeito nenhum, mas a professora disse que eu tinha que dançar, eu fui obrigada.

Com sete anos nos mudamos para uma cidadezinha em Belém do Pará, chamada Castanhal, pois parte da família do meu pai era de lá. Logo que chegamos fomos morar em um sítio. Tive muito contato com a natureza nessa época, lá havia galinhas, vacas, eu andava a cavalo e lembro que a maior parte das brincadeiras acontecia nesse espaço e com as coisas do sítio. Depois de dois anos fomos morar em Belém, mas eu continuava tendo muito contato com a natureza. É curioso, eu sentia como se tivesse nascido ali, talvez porque tenha saído de São Carlos muito novinha, com seis anos de idade e lá eu ficava mais em casa. No tempo em que moramos no Pará minha mãe não trabalhava e eu lembro que de vez em quando ela me levava ao cinema. Eu adorava ir com ela ao cinema.

Em Castanhal fiz a primeira, a segunda e metade da terceira série em uma escola de freiras católicas. Lembro que era um ambiente ordenado, calmo, silencioso e nos cobravam

muita disciplina. Tínhamos o hábito de rezar todos os dias e eram as freiras quem ministravam as aulas. Era realmente muito rígido, não podíamos sair da linha, fazer nada muito alto, tínhamos que falar baixinho. Na metade da terceira série voltamos para São Carlos e meus pais me matricularam na escola Sebastião de Oliveira Rocha, uma escola pública que ficava perto da casa onde fomos morar.

Eu senti demais essa mudança, fomos morar em uma rua movimentada e minha mãe não me deixava sair nem na porta. Nessa época ela já começou a trabalhar e eu e meu irmão ficávamos fechados em casa, pois ela tinha medo que algo acontecesse. Às vezes meu tio, irmão gêmeo de minha mãe, vinha ficar com a gente. Nessa época, com 9, 10 anos, eu já ajudava a organizar a casa.

Acho que essa foi a pior fase da minha infância, sobretudo pela diferença de ambiente escolar. Parecia-me que todo mundo nessa nova escola era briguento, não havia disciplina alguma, os alunos podiam fazer o que quisessem, todos gritavam e eu não estava acostumada a isso. Lembro que as meninas brigavam comigo porque eu era muito quietinha, então freqüentemente eu fugia da escola. No final do ano meus pais viram que eu não tinha me adaptado e me matricularam na quarta série em uma escola particular religiosa, a Adventista. Saí, então, de uma escola católica muito rígida, fui para uma que era, a meu ver, liberal demais, e na quarta série estava em uma escola de outra religião. Em alguns aspectos se parecia com a escola católica em que eu havia estudado, sobretudo na exigência de disciplina e no ensino que também era puxado. O ensino era bem mais puxado em relação à escola pública, tanto que nesse ano eu fiquei para recuperação em Matemática. O que eu percebo dessa fase é que por conta dessas mudanças eu não criei muito vínculo de amizade nessa época, não tive uma amiga de quem eu possa falar "-Ah, estudei desde a primeira série com ela." Por outro lado foi bom porque eu passei a me comunicar com todo mundo e comecei a me dar bem com todos.

No final da quarta série mudamos novamente de casa, agora para uma que meu pai havia construído no bairro Nova Estância, e fui estudar na escola pública estadual Esterina Placo. Aí fiquei da quinta à oitava série e esse foi um período de mais estabilidade, já que fiquei mais tempo morando na mesma casa e estudando na mesma escola. Foi uma fase muito boa porque eu comecei a formar grupinhos de amizade na rua e na escola. Ficamos 10 anos nessa casa. Era uma rua muito tranqüila e havia mais crianças. Lembro que eu brincava muito na rua, com meu irmão e as outras crianças. Brincávamos de esconde-esconde, bets, bater figurinha, bolinha de gude. Eu era muito moleca, fazia as brincadeiras de menino. Quando eu estava maiorzinha nos reuníamos para jogar vôlei, então era bem diversificado.

No período da manhã eu ia para a escola e logo no início da quinta série senti de novo aquele baque. Achei essa escola um lugar horrível, eu a achava realmente feia, com aquelas paredes sujas, as carteiras rabiscadas, as salas que pareciam de hospital com aquelas cores neutras, era desestimulante. Demorei um pouco para me adaptar a isso e também à nova dinâmica de ter sete professores diferentes, já que até a quarta série tínhamos uma professora apenas. Mas foram pessoas que me marcaram, eu gostava de assistir às aulas.

Lembro-me, sobretudo, da professora de Português da quinta série, por uma questão afetiva mesmo, já que foi uma pessoa que me acolheu. Ela sempre conversava com minha mãe e eu percebia que ela gostava muito de mim. Eu sentava na carteira da frente e ela me tratava muito bem. Então ela é uma pessoa de quem eu lembro, sobretudo por ter me acolhido, eu sentia que podia contar com ela e isso facilitou a minha adaptação na escola.

Tive uma professora de Matemática muito boa, muito calma e que passava o conteúdo com tranquilidade. Exigia, mas ao mesmo tempo deixava o aluno se expressar, chamava muito na lousa. Se errássemos, ela ajudava, discutia por que havíamos errado. Mas também havia professores que só seguiam o livro didático. Nessa época alguns deles trabalhavam com uns livrinhos verdes, acho que era uma coleção, que a escola recebia e eles aplicavam. Então, por exemplo, as aulas de História eram decoreba pura. Na época da prova a professora dava 20 questões para a gente decorar das quais 10 caíam na prova, era isso. Lembro-me também das aulas de Geografia em que ficávamos boa parte dos 50 minutos passando para o papel de seda os mapas que estavam em nossos livros didáticos. Aquilo parecia não ter sentido. E não se ouvia um barulho na sala, todo mundo tinha muito medo dela, não era nem respeito, era medo. E me lembro de que essa professora às vezes falava que a gente não ia servir nem para lixeiro: “Vocês bateram a cabeça, vocês não prestam atenção no que eu falo, desse jeito não vão servir nem para lixeiro”. Havia variações, às vezes ela falava que não íamos servir nem para domésticas. Ela não poderia falar dessa maneira, desvalorizando essas profissões, pois quantas crianças ali não teriam pais lixeiros ou domésticas? E ela nunca se esforçava para ensinar melhor, nunca se dava ao trabalho.

Lembro-me também do professor de Educação Física, ele era excelente. Nós treinávamos vôlei com ele para os jogos da primavera e ele sempre acreditava nos alunos, nos estimulava, mesmo quando a gente perdia todos os jogos. E era exigente, ensinava as regras, treinava com a gente, não era daqueles que apenas davam a bola e deixavam a garotada jogar, ele realmente ensinava. Esse professor foi e é um grande espelho para mim como professora. Dessa época houve alguns poucos em que me espelhei.

No fim da oitava série vivi um impasse, pois dois caminhos se apresentavam: fazer colegial normal ou ir para o magistério? Conversando muito com meus pais decidi seguir o magistério, já que ele representava a possibilidade de ter uma futura profissão.

Fiz os quatro anos de magistério na escola Álvaro Guião, uma escola com tradição de bom ensino na cidade. Foi um período muito interessante em que de uma forma geral estudamos diversos temas e vimos possíveis formas de trabalhá-los, possíveis metodologias. Foi no magistério que comecei a gostar de História, pois tive uma professora fantástica que não se apegava ao "ensino decoreba" que eu havia visto até então. Eu achava interessante porque ela ensinava a História de uma forma mais crítica e sempre relacionando eventos ocorridos no passado com questões atuais. Lembro que vimos História do Brasil, História da Europa, mas a História da África não fazia parte do currículo. No entanto ela abordava a escravidão dentro de uma perspectiva crítica, a qual ultrapassava muito aquela história que dizia "Então se assinou a lei, eles foram libertos e a escravidão acabou". Ela apresentava o negro como sujeito da História, mostrando os movimentos de luta pela libertação, quer dizer, não mostrava apenas o negro como um escravo submisso, como a gente tinha visto nas séries anteriores.

Dos outros professores, lembro que eles passavam os conteúdos, mas de uma forma muito mecânica, que não colocava para pensar, para refletir. E sobre a questão da diversidade cultural não me lembro de ter visto muita coisa no magistério, até havia outras disciplinas que poderiam ter trabalhado, tinha aquela disciplina de Moral e Cívica que falava da igualdade, que todos somos iguais perante a lei, mas em nenhum momento era discutido: "mas será que essa igualdade realmente acontece na sociedade?" A questão da diversidade e da cultura eu só fui ver na faculdade, aí foi feito um trabalho diferente.

Acabando o magistério em 1995 fui trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil de 96 a 97. Em 97 prestei concurso municipal para professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, passei e fiquei aguardando ser chamada. Nessa época abandonei por um período a carreira do magistério e fui trabalhar na indústria, em uma fábrica de tapetes da cidade. Fiquei nessa fábrica por um ano e à noite fazia cursinho pré-vestibular. Passei no vestibular no curso de História na UNICEP e por conta disso pedi demissão na fábrica e fui fazer a graduação. Logo no início do curso prestei um concurso na UAC (Unidade de Atendimento à Criança) da Universidade Federal de São Carlos. Dizia respeito a uma vaga para professora substituta na Educação Infantil em um contrato por dois anos. Passei nesse concurso e trabalhei aí por dois anos.

No curso de História vimos a História do Brasil em uma orientação parecida com aquela da professora de História do magistério, mas com mais profundidade. Lembro que vimos muito da História Ocidental, mas quase nada da História da África, não tivemos uma disciplina sobre História da África, apenas um ou outro professor falou um pouco sobre como os africanos viviam antes do processo de escravização. Tivemos disciplinas de Economia 1 e 2, mas não tivemos História da África. Mesmo assim tive contato com versões da História que não haviam sido apresentadas na escolarização básica.

Estudamos também um pouco das diversas religiões, trazendo os aspectos culturais subjacentes. Pesquisamos sobre o Islamismo, sobre o Candomblé e buscávamos os aspectos culturais que orientavam essas práticas religiosas. Fui percebendo que o curso era muito crítico com a religião católica, mais propriamente com a igreja e eu lembro que isso mexeu muito comigo, já que a minha formação era católica. Isso fez com que eu iniciasse uma busca de maior conhecimento tanto da religião católica quanto de outras religiões. Desde essa época eu me tornei uma curiosa e uma estudiosa das religiões. Já estudei a vida de Jeová. Já convidei os *mormons* para saber mais sobre o novo testamento; freqüentei a Congregação do Brasil, porque a minha avó por parte do meu pai é crente da Congregação; freqüentei um centro espírita e com isso fui percebendo que há coisas boas em todas elas, mas considero que cada pessoa deve saber selecionar o que é válido para si ou não. Talvez por conta dessa busca e das pesquisas na faculdade eu tenha me tornado mais aberta e respeitosa com as diversas religiões. Se você quiser, independente da religião que você segue, me falar sobre como é a sua religião, eu vou ouvir. Vou querer saber o lado positivo, porque eu acho que cada religião tem um lado positivo. Não sou crítica das demais religiões e não acho que a minha é a certa e que as demais não são. Mas sou católica.

Tive professores muito bons, a maioria deles era muito competente. Lembro-me de uma professora que viu com a gente a História do Brasil no período da ditadura militar e ela havia vivido sua adolescência nessa época. Foi muito interessante porque ela contava fatos e falava também de coisas vividas nesse período. Então tínhamos uma pessoa ali presente que havia realmente vivido toda aquela situação e estava contando partes da sua história de vida que se misturava àquele momento histórico do país. Tive professores de História da Arte também fantásticos. Hoje fico pensando que o curso de História tem um grande peso na minha atuação docente e na forma como abordo os conteúdos. Se eu tivesse optado por outro curso, talvez não tivesse formado o senso crítico e questionador que tenho hoje. Porque o que acaba acontecendo é que os professores vão dar aulas com a formação que tiveram no ensino

fundamental e médio, que é aquela História “decoreba” e nada mais é questionado, então é uma formação muito pobre.

Após trabalhar os dois anos na UAC – estava na metade da graduação – fui trabalhar na área de cursos profissionalizantes dando aulas de secretariado. Em seguida trabalhei como ACT³⁵ por seis meses em uma escola pública municipal nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e no EJA (Educação de Jovens e Adultos) com a disciplina de História, pois nessa época eu já havia me formado na faculdade.

Em 2000 fui chamada a assumir como efetiva o cargo de professora das séries iniciais e em 2001 assumi minha primeira turma, uma primeira série, na escola da Fonte, na Cidade Amarela, um bairro periférico de São Carlos. Meu primeiro ano de trabalho foi o pior ano da minha carreira, pois assumi uma sala de aula com alunos muito indisciplinados e não contei com o apoio de ninguém da escola. Lembro que nos primeiros dias eu ia muito animada para a sala, pensando em aplicar diversas atividades, mas não conseguia. Tive que parar tudo para trabalhar com eles a questão da disciplina, do respeito, porque eles não tinham.

Tive um aluno muito hiperativo e peralta, que me deu muito trabalho. Investigando sobre sua vida fiquei sabendo que ele vivia em um ambiente de risco, pois o pai era traficante de drogas e o tio estava preso. Ele era muito agitado, eu tinha que separar brigas em sala de aula o tempo todo e ouvi-lo falar palavrões absurdos. Eu pedi ajuda várias vezes à direção, mas não senti muito apoio, tive pouca ajuda, parecia que a sala de aula era minha e que competia só a mim dar conta daquela situação. Logo vi que não adiantava nada eu bater de frente porque ele batia de frente também e era como se houvesse um adulto falando comigo. Houve momentos em que pensei em abandonar, mas de outro lado eu também sentia o problema como um desafio, algo que eu teria que saber enfrentar. Ele não tinha nenhum respeito com quem quer que estivesse lá na frente. Chegou a ser atendido pela psicóloga da prefeitura e eu não vi nenhum retorno. Ela viu o menino e ele fez com ela tudo que ele fazia comigo. Então me aproximei mais da família, tentei envolver a mãe, perguntava o que acontecia, pedi muita colaboração da mãe e aos poucos fui sentindo a melhora dessa criança. Lá para a metade de junho eu fui conquistando sua confiança e ela foi se adequando, a sala ficou mais tranqüila e as coisas foram melhorando.

Se esse primeiro ano foi em certa medida o pior momento da minha carreira, posso considerar também com um dos melhores, pois, ao mesmo tempo em que encontrei todas essas dificuldades e quis desistir, eu também me realizei, porque chegou o final do ano e eu

³⁵ ACT (Admissão em Caráter Temporário)

havia conseguido contornar toda aquela situação, trabalhar do jeito que eu queria e conquistar aquela criança que até então havia dado muito trabalho. No final do ano eu não queria mais desistir, eu pensava – “Realmente é isso que eu quero, gosto de ensinar, gosto de passar o que eu sei”.

De fundamental importância foi o apoio que recebi da minha família nesse instante. Nós cultivamos desde cedo o hábito da conversa, de um se preocupar com o outro, apoiar, procurar entender. A nossa união de família me deu muita força nesse momento.

Nesse mesmo ano, 2001, fui fazer um curso sobre História da África que a prefeitura estava oferecendo e acabei me aproximando mais de um grupo de professoras negras da escola da Fonte que também estavam fazendo o curso e que já vinham realizando um trabalho de trazer elementos da história e da cultura negra para a sala de aula. Lembro que foi um curso fantástico, era um professor negro vindo da UNESP e ele estava lançando seu livro que acabei comprando e lendo, pois eu me interessava muito.

Lembro-me de que ao preencher a ficha de inscrição nesse curso eu me declarei negra, como já tinha feito em outras situações. Minha mãe é negra e parte da minha família também é e eu me identifico como negra, é esse meu pertencimento, embora tenha a pele branca. No primeiro dia de aula a assistente fez a contagem dos alunos e se admirou "Mas não tem tantos negros nessa sala de aula!" Depois vendo que eu tinha me identificado na ficha como negra, ela falou: "Mas ela não é negra!" As pessoas questionam meu pertencimento, sempre me deparei com isso, é uma coisa marcante, até discutimos isso no curso, de que necessariamente você não precisa ter a cor para se identificar como negra, e ficou aquela polêmica: mas será que negro se distingue só pela cor?

Por ter pessoas negras na família eu sempre me indignava com situações de preconceito e discriminação. Se eu via na televisão ou lia algo depreciativo eu logo pensava "- Como pode passar uma coisa dessas, não tá vendo que está sendo preconceituoso?" E eu tinha muita sede de informações, queria conhecer um pouco mais desse povo, que na verdade é o meu povo. Embora tenha sido um curso rápido, de 30 horas, deu um bom panorama sobre a História da África e abordou aspectos interessantes, trazendo explicações científicas para responder a questões como, por exemplo: por que o cabelo dos africanos é crespo? Por que sua pele é negra? Então eu passei a ter alguns elementos para trabalhar em sala de aula e também fiquei muito mais curiosa em relação à história e cultura africanas.

Estava programada uma segunda parte desse curso, o que infelizmente acabou não acontecendo. Houve um evento muito desagradável nesse curso. O professor estava falando da história da África e ressaltando aspectos positivos, geralmente desconhecidos, da medicina,

da astronomia, das primeiras cirurgias que foram feitas lá. De repente virou uma pessoa e disse “- Nossa, como pode ter sido de lá da África?”. Ela duvidou da pessoa que estava expondo e falou: “- Mas como você pode me provar?” O professor argumentou que aquelas informações estavam em livros e que eram fruto de pesquisas realizadas. Fiquei indignada e comentei em voz alta com o monitor “- Poxa, que estranho! Eu garanto que se você viesse aqui na frente e falasse alguma coisa que o europeu tivesse descoberto na época, ninguém iria duvidar de você e nem iria fazer com que você provasse aquilo que estava falando na frente. Só porque é da África as pessoas têm dúvida. Isso mostra que nós somos preconceituosos.” Todo mundo parou e refletimos sobre isso, porque a gente estava lá para aprender. Elas não ficaram muito chateadas pelo que falei. Pararam e disseram “- Ó, realmente, está vendo como a gente é preconceituosa?” Então você vê como as pessoas são preconceituosas e desconhecem a História, acabam desconhecendo.

A partir de então eu passei a me aproximar mais daquele grupo de professoras e estabelecer uma grande troca de informações e idéias de práticas. Aprendi muito nesse contato e comecei a fazer um trabalho nessa direção. O marco, o primeiro trabalho juntas se deu após vermos uma exposição sobre a identidade de crianças negras, organizada pela assessora de assuntos étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação. Quisemos tratar essa questão para ver como as crianças estavam se identificando e para tanto pedimos que elas fizessem um desenho de si mesmas e escrevessem suas características físicas. Lembro que montamos um painel com todos os desenhos e fizemos uma exposição na escola. O que chamou nossa atenção foi que a maioria das crianças negras não se identificou como negra, elas se pintaram como brancas e até como loiras. Isso mexeu profundamente comigo e a partir dessa atividade parei e refleti, pensei que eu deveria melhorar nesse sentido, intervir e dedicar mais tempo para tratar essas questões. Eu pensava que se as crianças negras não estavam se identificando era em parte porque eu não estava trabalhando o suficiente, ou não estava sabendo trabalhar. "Se isso está acontecendo em minha sala de aula é porque alguma coisa eu ainda não fiz." Então foi uma atividade que me fez pensar em formas para melhorar a minha prática.

Então esse grupo de professoras fez um trabalho diferenciado nesse sentido. Lembro que uma delas, que não era negra, mas também estava envolvida, montou um cantinho de africanidades na escola e fez uma exposição. Seu trabalho ficou maravilhoso e a professora Petronilha, que é a coordenadora do NEAB (Núcleo de estudos afro-brasileiros) da UFSCar veio até a escola da Fonte prestigiar o seu trabalho. Tomamos isso como uma forma de reconhecimento pelo que estávamos fazendo na escola.

Nós aprendemos muito umas com as outras e desde então fui também procurando cursos na formação continuada relacionados com o tema. Após o curso sobre História da África ficamos um longo período sem cursos ligados à temática dos afrodescendentes. Depois me lembro de que a professora Petronilha ofereceu alguns cursos e também a professora Ana Lúcia do departamento de letras da UFSCar. Mais recentemente foi oferecido um de 180 horas, que começou, foi interrompido e reiniciou cinco meses depois. Então é um pouco complicado, quase nunca há e quando acontece pára e só volta cinco meses depois.

Em 2006 participei de uma ACIEPE (Atividade Curricular de Ensino, Pesquisa e Extensão) na UFSCar, sob a coordenação da professora Emilia, chamada Diversidade e Diferença na Sala de Aula: formando profissionais da educação. O curso abordou as diversidades em geral, de gênero, raça, classe social, ritmos de aprendizagem, entre outras e vimos alguns conceitos, como os de diversidade, diferença, igualdade, desigualdade e alteridade. Então a questão de se colocar no lugar do outro, de perceber a alteridade, foi muito interessante nesse curso e eu passei a incorporar isso no meu contato com os alunos. Foi um curso muito bom, de 120 horas, no qual as pessoas não estavam apenas como ouvintes. Podíamos participar e colaborar dentro do curso, como receber também várias orientações, como aconteceu comigo, coisas em que eu nunca tinha pensado e de repente apareceram no meio desses cursos. Acho que os cursos de formação continuada são muito importantes, já que os professores sempre têm que estar em busca de alguma coisa para levar para sala de aula e até mesmo para a sua vida, pois estamos em uma sociedade em que estão ocorrendo diversas coisas ao mesmo tempo, então é uma forma de você lidar com esse tipo de sociedade também.

Desde o início de 2007 comecei a participar de uma Comunidade de Aprendizagem, que é um projeto coordenado pela professora Roseli Rodrigues de Mello da UFSCar. É um curso muito voltado para a questão da diversidade e da diferença em sala de aula, abordando maneiras de atender a essa diversidade na escola, de atender a todos em suas diferenças. Nesse sentido estudamos as noções de diálogo igualitário e de grupos interativos. Aprendemos a importância do diálogo, de dialogar sobre tudo, sobre os assuntos e aceitar o argumento do outro, ao invés de fazer imposições. E isso é um desafio para gestores e professores que detêm poder e acham que podem impor ao invés de dialogar. É muito difícil porque às vezes você só recebe ordens de cima dizendo "- A data é essa, o horário é esse e vai ter tal coisa". Não é sentando e discutindo: "- O que vocês acham de tal festa, o que vocês acham de tal horário? Que sugestões vocês poderiam dar?". Nesse curso a gente aprende a

fazer diálogo igualitário, tentar aceitar os argumentos dos outros e incentivar que os outros argumentem também.

É uma questão que dá para inserir em sala de aula para tentar exercitar o diálogo com as crianças, suas argumentações e também conversas para que elas saibam por que têm que fazer o que é pedido. Em relação à diversidade também, se eu percebo uma criança xingando a outra, ou ofendendo, posso levantar um diálogo sobre isso: “- Mas por que você está fazendo isso?” E levantar questões. Mas é muito difícil porque às vezes, como professores, queremos impor algumas coisas e tentar fazer esse diálogo é muito difícil, como por exemplo: “- Olhem como vocês estão se comportando! Será que essa é a forma ideal?” Até você fazer com que eles percebam que poderiam estar colaborando... O mais fácil é dizer: “- Eu sou a professora e vamos ficar todo mundo quieto”, que é a questão do poder. Isso é uma coisa que eu também estou aprendendo. O curso está me ajudando a trabalhar essas questões da diversidade, as questões do dia-a-dia por meio do diálogo igualitário.

Tenho observado que quando abro para o diálogo as crianças expressam muitas coisas e tenho a oportunidade de conhecê-las melhor. Por exemplo, eu tive uma conversa com eles sobre família, porque eu estava com problemas com um aluno cujos pais estavam se separando. Ele veio me contar e eu percebi que o seu comportamento havia mudado na sala, ele estava muito quieto e fechado. Então resolvi falar um pouco sobre família naquela ocasião, pois eu sabia que entre meus alunos havia muitas formas de arranjo familiar. Sabia que não eram todos que viviam com o pai e a mãe, a maioria tinha os pais separados e vivia com madrastas e padrastos. Busquei um pouco sobre famílias, sobre as diferenças entre famílias e aí eles começaram a relatar, a se soltar. Um deles falou: “- Eu nem conheço meu pai, só conheço minha mãe”. Começamos um diálogo na sala, eles foram se soltando e por fim queriam ir lá à frente para relatar o que acontecia. E aquele aluno que estava com problemas foi percebendo que não era o único da sala que tinha pais separados. Até então ele estava achando que aquilo só estava acontecendo com ele. Na medida em que foi percebendo que muitos de seus colegas moravam só com a mãe, só com o pai ou com os avós, ele também começou a se abrir mais e contar o que estava acontecendo. O diálogo é importante, há momentos em que você tem que abrir, a criança acaba se sentindo à vontade e acaba falando e argumentando, colocando em questão o que aconteceu e por que está acontecendo. Lembro que eles até brincaram que parecia um programa de televisão que faz esses relatos. Quando você fecha muito a aula e não os deixa falar, só expõe o conteúdo, é só você que está ali na frente fala, não sabe o que os alunos estão pensando, o que estão refletindo sobre o que se está expondo.

Também a especialização em Educação Infantil foi muito interessante. Passei por situações, por exemplo, de pensar e construir materiais de ensino vinculados às concepções em geral vistas no curso. Lembro que eu e outra professora montamos uma estória em quadrinhos falando um pouquinho da história do negro e montamos a história de uma forma que o personagem negro fosse o principal. Acho que os cursos foram muito importantes para minha formação como professora, assim como também o aprendizado com outras professoras, as conversas e trocas de experiência. Acho que eu equilibro esses dois lados. Porque sem o aperfeiçoamento você não consegue ter um diálogo com o profissional que está ali do seu lado, e sem a troca de experiências você fica sem parâmetro. Uma coisa complementa a outra.

Aprendi muita coisa também na prática, tentando, acertando e errando. Às vezes você aplica uma mesma atividade, um mesmo conteúdo em outra época, com outra turma e não dá o mesmo resultado que você esperava que desse. Cada dia é um e cada ano você vai aprendendo mais. Cada vez que desenvolvo alguma coisa que não rende como eu gostaria, penso em fazer diferente da próxima vez, então eu vivo modificando. É na prática que você vai percebendo isso, porque quando você está lá estudando parece que é totalmente diferente, você vê aqueles conteúdos e fala: “- Nossa! Como eu vou desenvolver isso?” E aí quando vem para a sala de aula você fala: “- Nossa, tem muita coisa que eu não sei ainda”. Não que você não coloque em prática, muito do que você aprendeu você coloca, mas é outra realidade, é outra experiência. E no decorrer dessas experiências você vai encontrando coisas novas com turmas novas e vai aprendendo coisas diferentes.

Fiquei três anos na escola da Fonte e em 2004 pedi transferência para a escola da Luz, no bairro dos Cravos, por ficar bem mais perto de minha casa. Nessa ocasião veio junto comigo uma das professoras daquele grupo da escola da Fonte. Viemos juntas, mas logo no primeiro ano ela se afastou para assumir a direção de uma E.M.E.I. Veio substituí-la um professor que havia trabalhado com a gente na escola da Fonte, um professor negro que também gostava de levar elementos da história e da cultura africana para a sala de aula. Ele lia muito, tinha muitos conhecimentos, então começamos a trocar informações, materiais de leitura e muitas conversas. Às vezes eu contava para ele como tinha se dado determinada conversa com os alunos: “- Quando eu dei tal atividade em sala aconteceu isso e eu não sabia como tratar o assunto”. Então pensávamos juntos sobre abordagens mais adequadas. Procuramos trabalhar com esses elementos dentro das diversas disciplinas.

Ele foi uma pessoa que ajudou muito os professores da escola a pensarem a respeito disso. Tanto é que, na época em que ele veio, nós conseguimos até montar um desfile afro na escola. Envolvemos a escola inteira, convidamos todas as crianças negras para desfilar, de

todas as salas de aula, mas não forçamos nada, ficou aberto para aquelas que quisessem participar.

Nós já vínhamos trabalhando essas questões desde o começo do ano. Na Semana da Consciência Negra pensamos no desfile para complementar aquilo que estava sendo feito. Quer dizer, não foi nada isolado, foi uma consequência daquilo que nós vínhamos trabalhando o ano todo. Então comunicamos aos pais e contamos com a colaboração de alguns deles. Uma mãe negra que era cabeleireira veio fazer penteados afro nas crianças e um pai que tinha instrumentos musicais africanos veio uma semana antes e passou nas salas para falar um pouquinho sobre esses instrumentos. Foi muito interessante essa colaboração deles. Nós pedimos para a secretaria municipal as roupas, que não vieram, infelizmente, então improvisamos: algumas roupas foram cedidas pela Regina, coordenadora da Assessoria para Assuntos Étnico-raciais da Secretaria Municipal, e eram roupas pessoais que ela havia comprado, roupas lindas! Algumas crianças se vestiram, houve uma mãe negra que foi convidada para desfilar e ela veio com as vestimentas também, fez o penteado, tudo. Foi muito interessante, porque mesmo sem contar com o apoio das outras professoras, nós driblamos as dificuldades, improvisamos com alguns tecidos para o restante das vestimentas e o desfile saiu. As crianças se sentiram muito bem no dia, porque quem estava no palco, quem estava sendo a atração eram eles, meninos e meninas negras.

Eu não sei como isso foi visto pelas demais professoras porque quando a gente chegou e disse: “Olha a gente está propondo o desfile, queremos que aconteça, vamos fazer?”, a mobilização foi muito pequena. Se nós não tomássemos a frente o desfile não sairia, porque elas falavam com desânimo “-Ah, não tem roupa, não dá para montar o palco...” Porque a gente queria palco, queria roupa, queria tudo. Quando vimos que não era possível, improvisamos com o que tinha. “Não, nós vamos fazer da mesma forma!”, dizíamos. Então aprendi com ele essa força da iniciativa, essa idéia de que você dá conta, que você deve perseguir aquilo em que acredita e enfrentar os desafios. E vimos que uma ou duas pessoas são suficiente para mobilizar alguma coisa, não precisa do apoio de todo mundo. Ele me ensinou a ir em frente e não ficar esperando pelos outros, porque senão nunca saímos do lugar. Posso começar na minha sala de aula e então tentar envolver outros professores, mas primeiro eu tenho que começar.

No ano seguinte aquela professora que havia se afastado retornou e nós trabalhamos muito em parceria. Ela tinha mais leituras do que eu e estava pesquisando no mestrado uma questão relacionada ao multiculturalismo. Foi ela quem me falou da ACIEPE, já mencionada, e falou para as outras professoras também, mas nenhuma teve interesse ou pôde ir. Às vezes

ela estava fazendo alguma leitura e me mostrava: “Olha fiz tal coisa, se você se interessar, eu lhe ofereço”. Trocávamos materiais e costumávamos aplicar as atividades e comentar uma com a outra na hora do intervalo: “Aconteceu isso, a fala da criança foi assim, eu falei tal coisa”.

Essa troca é muito interessante, pois além do material a gente trocava as informações do que tinha acontecido e do efeito que havia surtido em sala de aula: “-Então eles pensaram assim, eles responderam de tal forma”. E necessariamente não é porque aplicamos a mesma atividade que vamos obter o mesmo resultado. São salas diferentes, de repente eu atinjo uma coisa e ela atinge outra. Acho que se você não tem essa troca, você acaba fazendo por si mesma e parece enriquecer muito mais se você tem essa troca com outros profissionais. As professoras percebem que a gente discute, mas parece que não têm tanto interesse em participar do que está acontecendo. Se houvesse interesse poderiam falar: “Ah, mas o material que vocês estão trabalhando, vamos trabalhar também”. Percebemos que não fazem muita questão de aprender o que está sendo colocado a esse respeito.

Realizamos várias coisas, às vezes em duplas, cada uma levando a mesma proposta de prática para suas salas de aula, às vezes individualmente, com propostas distintas, mas sempre discutindo depois o que acontecia em sala de aula.

Lembro-me de que houve um ano em que eu tive acesso a um livro muito interessante que trazia a parte constitucional, de que nós temos direitos, de que somos iguais na constituição, mas que na verdade isso não acontece na vida diária. O autor iniciava apresentando essa questão e seguia trazendo elementos da cultura e das religiões africanas. Era um livro que abordava aspectos que não aparecem nos livros didáticos e eu fiz todo um trabalho com a classe, puxando desde a constituição para falar das diferenças, para depois chegar à religião. Nessa época acabava de sair a lei n.º 10.639 que incluía no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Então eu quis abordar com as crianças um pouco das religiões africanas. Na graduação em História eu havia feito uma pesquisa sobre algumas religiões e também por conta própria buscava conhecer um pouco. Conversei com a turma a respeito das várias religiões encontradas na sala de aula, pois eu tinha alunos crentes, católicos, evangélicos, um pouquinho de tudo. E fui percebendo que quando falávamos dos evangélicos, dos protestantes, não era tão polêmico. Quando falávamos dos católicos também não era tão polêmico. Quando falávamos dos crentes também não. Mas quando falava da religião dos africanos, parecia que aquilo criava alguma coisa aterrorizante.

Eu havia trazido uma folha com as figuras dos diversos orixás e contava para eles sobre cada um, sobre a deusa da água, sobre o deus da criação, todos eles, e os alunos levaram

para casa essa folha com os Orixás. E aí o que aconteceu? Dois alunos não trouxeram de volta. E eu perguntei "- O quê aconteceu? Por que vocês não trouxeram de volta?", e um deles respondeu "-Ah eu queimei.", "-Você queimou?", "-Queimei, porque aquilo lá não é coisa de Deus." E o outro aluno disse que tinha amassado, que a mãe dele não tinha gostado, não tinha concordado. Eu sabia que esse aluno que havia queimado a atividade era crente, mas sabia também que sua mãe era professora de História e Geografia. Então acabei chamando a mãe para saber o que realmente tinha acontecido, porque eu achei muito forte essa reação, uma criança de oito anos queimar uma atividade! Ela relatou que foi uma iniciativa dele, que ela não incentivou. Então expliquei que eu poderia dar esse conteúdo, disse que estava amparada pela lei e deixei claro que eu não estava impondo nenhuma religião, que meu objetivo não era esse e que falamos sobre várias religiões na sala, mas que seria uma temática que eu podia trabalhar, já que a lei me amparava. Lembro que ela me falou assim "- Eu sei, agora a gente é obrigada não é?", como se tratar da História e da cultura africana não passasse de mais uma obrigação.

Em nossa reunião seguinte de pais esclareci que não estava impondo nenhum tipo de religião. Porque às vezes também fica essa imagem de "-Ih, o professor agora quer que meu filho seja do Candomblé", ou alguma coisa assim. Deixei claro que a questão não era essa, que a gente tinha falado de todas as religiões, então, a intenção não era essa. Também levei o caso para a direção para que eles ficassem sabendo e a diretora ficou a meu favor e disse que eu não estava fazendo nada de mais.

E não tive problemas com o restante dos alunos, tanto que quando aqueles dois não trouxeram a atividade no outro dia, alguns disseram "-Olha a gente tá terminando de pintar, e vocês não trouxeram?!", eles queriam pintar de acordo com o que estava no livro, pois eram desenhos lindos e coloridos. Mas deu para perceber quanta polêmica o caso rendeu! Acho que porque não é visto, não é trabalhado nunca, então quando você trabalha é visto como algo... "Nossa! O que é que ela está dando, o que ela está falando?" E eu mencionei o Candomblé, então, são várias coisas. Parecia que as outras religiões eram claras e que só a africana era vista de forma preconceituosa. Por que será que a religião do negro é mal vista? Será que tem um preconceito embutido, inconsciente ou conscientemente, porque é do negro? São coisas que eu me pergunto. Por que ninguém critica a cultura do branco?

Lembro-me também que tive uma conversa com as crianças que partiu de perguntas como: Quem daqui é negro? Quem daqui é branco? Quem é japonês? Vocês observam muitos negros por aí? Vocês têm contato com pessoas negras na família, com parentes ou amigos? Então a maioria das crianças falou que não tinha ou que era muito distante. Além disso, as

crianças negras da sala de aula não levantaram a mão. É curioso isso, eles não se identificavam como negros. Parece que o que é negro é feio. Em seguida distribuí revistas e propus que eles procurassem pessoas de diferentes tipos de etnias. Eles procuraram e disseram que não encontraram chineses nem negros. Depois perguntei sobre a televisão: “E na televisão, quais são os atores que aparecem?” E eles falaram assim: “Ah, a maioria é branco”. Perguntei ainda: “Quando o negro aparece na televisão qual é o papel que ele desempenha?” Aí começamos a discutir e uma criança falou: “Ah, geralmente é empregada”. Outra disse: “Ah, existe negro com papel principal, aquele que fez o Foguinho (Lázaro Ramos) e a sua mulher Ellen (Taís Araújo).” Contaram que os dois tinham feito o papel principal em uma novela, e eu tinha lido uma reportagem naquela ocasião de que eles eram os primeiros negros com papéis principais na televisão. E saiu toda uma conversa em torno disso. Eu coloquei para eles: “Olha, eles são os primeiros negros que tiveram os papéis principais na televisão, o que vocês acham disso?” Na sequência perguntei novamente: “E vocês, convivem com pessoas negras?” Apenas uma menina respondeu que sim, uma menina negra: “Eu tenho contato direto com minha mãe, com minha avó. Eu vejo sempre”. Achei interessante porque ela se sentiu a vontade, falando que convivia com outras pessoas, que ela tinha contato. E percebeu que os seus amigos não tinham muito contato, mas que ela tinha. É uma menina totalmente resolvida, assume que é negra, diferente de outras na sala que não assumem. Com essas tenho que direcionar de outra forma o trabalho.

Fiquei muito satisfeita com o que as crianças me demonstraram em toda essa atividade, pois começaram a observar que quem estava nas revistas e na maioria dos papéis principais na televisão eram só as pessoas consideradas perfeitas e questionaram isso. Encaminhei a discussão e análise das revistas para que percebessem que a gente vive em uma sociedade em que tem negro, tem japonês, tem índio e cadê? Não aparecem. Um deles falou: “- Nossa professora, na revista só tem gente magra, elegante e bonita.” E na televisão? Saí de lá satisfeita porque percebi qual o olhar que estavam tendo para essas questões. “Será que está havendo possibilidades iguais para todo mundo?”- foram questões que eles levantaram.

Trabalhei com eles também uma poesia chamada Viva as diferenças. Achei-a muito interessante, sobretudo por ter dado margem para que discutíssemos questões como: Será que todo mundo é igual? Todo mundo é diferente? Até que ponto ser igual é bom? Em que momentos ser igual é ruim? Em que situações ser diferente é bom e em quais ser diferente é ruim? Somos semelhantes?

Achei interessante porque eles falavam que ser diferente era bom porque pelo menos não era todo mundo igual. Um tem cabelo enrolado, outro tem cabelo claro. Um tem pele

clara, outro tem pele escura, eles achavam que o diferente era interessante: um usa óculos, outro não, um é gordo, outro é magro. E cada um devia ser diferente mesmo, se fosse todo mundo igual não ia ter graça. Depois dessa discussão, pedi que respondessem por escrito algumas daquelas questões, e teve uma aluna que escreveu assim: “De vez em quando eu queria ser igual, porque se eu fosse igual à minha amiga eu ia ter um computador igual ao dela”. Então essa questão da igualdade para ela seria boa, porque poderia ter um computador. Essa criança escreveu também que ao mesmo tempo ser diferente era bom porque cada um podia se identificar com o que quisesse. Cada um era uma pessoa diferente e ela gostava do jeito que ela era.

Com relação às semelhanças apareceram coisas do tipo: “Eu sou parecido com meu pai, pois ele tem cabelo preto e eu também tenho cabelo preto”, ou “Eu sou parecido com meu amigo, pois ele também tem pele branca”. Começaram, assim, a levantar essas semelhanças. A partir da poesia trabalhamos diferença, semelhança e igualdade. Pedi também para fazerem desenhos das diferenças. Achei interessante porque apareceu de tudo: criança em cadeira de roda, criança usando óculos, apareceu negro, apareceu loiro. Percebi que deu para eles perceberem realmente as diferenças. Realmente há muita diversidade e cada qual tem seu jeito diferente.

E esses dias, acompanhando um pouco o livro didático, encontrei um texto do padre Anchieta em que defendia a catequização dos índios e se dirigia a eles como selvagens e inferiores. No mesmo momento pensei: “Ah, eu não vou dar um texto assim de jeito nenhum!”, mas conversando com minha colega de trabalho, ela me falou: “Você não acha que dar o texto seria uma oportunidade de a gente ver como é que eles vão reagir, depois de tudo que a gente trabalhou até agora com a questão da diversidade? Podemos ver se eles já estão com um olhar crítico em relação a isso!” Eu não tinha pensado nisso e apliquei esse texto paralelamente a outro que tratava dos conceitos de preconceito, racismo e discriminação. Coloquei para a turma: “-Vamos analisar o texto, vamos ver o que vocês acham? O que tem de positivo, o que tem de negativo, baseado em tudo que a gente estudou até agora?” Posso dizer que a grande maioria da sala percebeu que havia preconceito. “Olha, estão sendo preconceituosos”, disse uma. “Olha estão chamando os índios de selvagens e falando que eles são inferiores”, disse outro. “-Ah, mas aqui ele tá chamando os índios de selvagens... dizendo que eles são menos capazes do que a gente... tá dizendo que pra ser igual à gente teria que catequizar...” Eles foram percebendo, e em seguida pedi para que assinalassem que tipos de preconceitos estavam observando no texto. Achei que conseguiram identificar perfeitamente o que estava ali.

Então eu pensei: “Você está vendo? Se souber trabalhar, mesmo que o texto contenha preconceitos, você ainda consegue fazer um trabalho com isso.” É a questão do olhar do professor. Quer dizer, tudo que vim trabalhando até agora está surtindo efeito. Eles são capazes de pegar um texto e perceber que na escrita do texto há preconceito. Começam a analisar e a ser críticos naquilo que estão lendo, isso é muito interessante. Então se for trabalhado, se for trabalhado em peso, vai surtir efeito. Mas é trabalho de formiguinha, você vai construindo aos pouquinhos, é um trabalho que não pára nunca, sempre tem que estar falando, retomando. E venho percebendo também que se acontece alguma coisa, se alguma criança discrimina outra, alguém na sala levanta e diz: “Olha professora, está sendo preconceituoso, chamou a fulana de tal coisa.” Eles mesmos estão se corrigindo. Não estou falando que é perfeito, não é isso, porque a mesma criança que hoje corrige pode em outro momento cometer a mesma coisa. Mas percebo que eles estão se policiando, nas atitudes, na hora de falar, na hora de tratar o amigo. Acho que isso está sendo válido. Você vê que pode construir alguma coisa. E eles vão carregando isso para fora, não é só em sala de aula.

Neste ano de 2007 estou com estagiárias na minha sala que estão comigo desde o primeiro semestre e elas me contaram uma coisa que me deixou contente. Elas estão fazendo uma pesquisa e uma das questões fala sobre a cor. Aplicaram o questionário com as crianças e depois vieram me contar que uma menina muito branquinha da sala respondeu a essa questão dizendo que era meio mulata, meio negra. O pai dessa menina é negro e a mãe é branca e ela é realmente muito branquinha, mas está se identificando como “meio mulata, meio negra”. Talvez isso se deva a toda essa discussão que eu venho fazendo com eles e também por eu constantemente falar para eles que me considero negra. Então quer dizer que ela já está se identificando. É gostoso ver isso.

Quanto à minha maneira de trabalhar com o alunos, costumo tentar fazer com que relacionem o conteúdo que estamos vendo com os relatos que freqüentemente trazem. Por exemplo, quando a gente estava falando dos imigrantes daqui de São Carlos, trabalhando com a noção de que os índios foram os primeiros habitantes, que os escravos eram em grande número aqui na região e que depois vieram os imigrantes, entre eles os japoneses, um aluno disse: “- O meu avô veio, ele era imigrante, da família dos Toyama.” Então todos ficaram curiosos, queriam saber quem era o avô dele e tudo o mais. E foi toda aquela discussão: “Olha, tem um aluno que teve o avô que é imigrante e que veio parar aqui na cidade de São Carlos”. Então você direciona o assunto que está desenvolvendo. A todo o momento trabalho com aquilo que eles trazem, e eles trazem muitas coisas.

Penso que nunca teremos uma sala homogênea, sempre vai ser heterogênea e isso é muito bom, se todos fossem iguais não haveria o que discutir, o que desenvolver, por isso é tão interessante ter essa diversidade em sala de aula. Este ano eu observo que na minha turma há uma grande diversidade de religiões: há evangélicos, há umas linhas protestantes diferentes, de que eu quase nunca ouvia falar; há os crentes, os católicos. Este ano não há nenhuma criança da religião espírita ou do Candomblé. Na questão de raça/etnia, tenho em sala dois japoneses mestiços, quatro ou cinco negros, alguns brancos que têm pai ou mãe negro, e brancos com pais brancos. E diversidade socioeconômica também. Tenho desde crianças que têm uma condição econômica melhor até aquelas que não têm condição nenhuma. Há contrapontos bem diferentes mesmo e a diversidade é muito ampla.

Embora seja muito interessante ter essa diversidade em sala de aula, não é tão simples lidar com ela, é complicado, sinto que é preciso muito cuidado ao falar com eles. Há coisas que você fala ou desenvolve e que de repente podem fazer o aluno se sentir mal. Então é preciso algumas habilidades e sensibilidade porque pode ocorrer de repente de se falar alguma coisa que ao invés de ajudar vai atrapalhar totalmente aquele aluno que está ali. Ele vai se sentir mal e em vez de você ajudar, acaba prejudicando. Acho que é por isso que muitos professores não trabalham com essas questões também, por falta desse saber, por pouco conhecimento, pouca leitura. Já ouvi relatos de professoras que falaram: “Ah, eu não sei como agir quanto meu aluno fala ‘tal coisa’ para outro aluno, quando se discriminam. Eu não sei como agir no momento”. Talvez falte a questão do saber, da leitura, do conhecimento, de alguma coisa, de saber como lidar com essa diversidade dentro da sala de aula. Porque também não é fácil. Você pode achar perfeita a aula que você está conduzindo e de repente não é aquilo.

Procuro trabalhar com os temas da diversidade e da diferença de muitas formas e na maioria das vezes desenvolvo sem parar os conteúdos do currículo, articulando as disciplinas, tentando a interdisciplinaridade. Se estou no campo do Português, trabalhando com leitura, escrita e elementos do texto, posso utilizar um texto que aborde aqueles temas e ofereça margem para a gente relacionar tais temas com os que são vistos em outras disciplinas, tais como História e Geografia, por exemplo.

Há também momentos em que eu paro tudo e interfiro em situações de discriminação, porque não é momento de prosseguir o conteúdo sem trabalhar o problema que está aparecendo. E a todo o momento eles se discriminam: “- Ah você é gordo; você é magro; seu cabelo é isso ou aquilo e etc. e etc.” Então a gente trabalha muito essa questão com livros infantis, a questão da diversidade, mostrar o outro como diferente e também que nós somos

todos iguais. Um exemplo disso foi nossa conversa em torno da poesia Viva as Diferenças. Parece que eles vão percebendo que cada um tem que ser como é e eu percebo que vai surtindo efeito. Porque nessa época do ano se um fala o outro já corrige, dizendo: “Olha, ele está ofendendo ela e isso não pode”. Então parece que eles vão introduzindo. Costumo trazer esses temas em vários momentos durante o ano.

Agora estamos na semana da consciência negra, mas eu não trabalhei isso com eles apenas essa semana ou na semana passada, são coisas que já vêm sendo discutidas. E esse não é um trabalho que se possa deixar para a última hora e falar: “-Sim, eu estou trabalhando com a questão racial.” Quando, no dia 20 de novembro, no final do ano? Assim não vai surtir efeito. Então eu desenvolvo ao longo do ano, e é uma coisa lenta mesmo, que temos que ir fazendo no dia-a-dia. O que você não pode é se calar diante daquilo que está acontecendo na sala de aula. No momento em que você se cala, você também está sendo preconceituosa. Então acho que realmente temos que agir.

E há coisas marcantes no meu trabalho com os alunos, acho que coisas que eu não tive quando era aluna, vejo hoje que não tive, como por exemplo: oportunidade de se expressar, expressar opiniões e ter contato com livros de histórias. Atualmente trabalho pela manhã na UAC, Unidade de Atendimento à Criança na UFSCar, com crianças de 5 anos e à tarde na escola da Luz, com crianças de segunda série. Acho que a liberdade de expressão, a liberdade de diálogo é muito importante. Não me lembro de ter roda de conversa na minha época, de sentar na pré-escola e falar o que aconteceu no final de semana, por exemplo, ou contar qualquer coisa. Hoje em dia a gente dá essa liberdade, as crianças sentam em círculo e falam, conversam, respondem a questões e expõem coisas que você nem imagina. Tenho que dar a oportunidade para a criança se expressar, criar oportunidades para que ela se exponha. Se você a limita, ela fica limitada. Prefiro acreditar que a criança consegue mais do que aquilo que estou pensando. Porque às vezes a gente pensa muito pequeno: “-Não, ela não é capaz, ela não consegue”. Prefiro pensar que ela dá conta, que vai fazer, que é capaz.

Acho que dou a liberdade para que eles façam o que precisar dentro da sala de aula, liberdade para que exponham o que quiserem. Tanto é que frequentemente me contam coisas que se passam em suas casas, pois se sentem à vontade para conversar comigo. Também os deixo à vontade para questionarem quando estou explicando algum conteúdo. Quanto a isso eles já sabem que cada um tem espaço, que todo mundo pode dar opinião, que a gente não precisa necessariamente concordar com o outro, a gente pode discordar daquilo que o outro está propondo. Todos têm direito à fala, mas procuro organizar da melhor forma para que não haja atropelos. É um exercício que fazemos e eles têm que aprender a levantar a mão para

pedir a fala e respeitar quando o outro está falando. Porque às vezes eles têm mania de querer cortar a gente a todo o momento.

Tudo isso são coisas que venho trabalhando desde o começo do ano, e que venho falando até hoje. É uma coisa que vai sendo construída, não adianta pensar que é perfeito, você não vai chegar lá e falar: “Nossa, agora eles estão totalmente mudados!”. Mas vejo que já começaram a criar o hábito de esperar. Porque é muito difícil, até para os adultos, a gente quer falar, a gente quer perguntar. Imagina para uma criança esperar o outro falar, esperar a vez dele? É complicado, mas é interessante, porque hoje em dia quando querem falar eles dizem: “Oh, depois da outra e da outra sou eu, eu sou a quarta já, na fila”. Então eles têm liberdade de expressão e podem expor aquilo que estão pensando. Num desses dias um dos meus alunos ofendeu uma menina e outra falou para ele: “- Você tá sendo preconceituoso”. Eu nem interfeiri porque entre eles já estão percebendo o que acontece. Ela disse: “- Olha o que você tá falando, está certo?” e o aluno parou para pensar sobre o que tinha feito. Isso é interessante, porque eles são capazes também de dialogar e trocar informação entre eles e comigo também.

Aprendo muito com eles, acho que a cada dia aprendo uma coisa diferente, às vezes até me surpreendo e falo: “- Nossa, eu não tinha pensado nisso!” Eu considero a sala de aula como uma troca, porque tanto estou ensinando como aprendendo com eles, então, de certa forma a gente troca informação. Às vezes chegam com alguma questão e eu retorno para eles perguntando: “- O que vocês acham, o que vocês ouviram sobre o assunto?” E há aluno que fala “- Eu ouvi falar disso.” Há uma troca muito grande. Às vezes eles questionam coisas em que eu nem havia pensado ainda, não daquele ponto de vista, e por conta disso acabo direcionando, focalizando aquela perspectiva. Ou coisas que, às vezes, eu nem iria abordar e de repente, por alguma fala, percebo a necessidade de estar trabalhando.

Outra coisa que acho essencial é a estória, acho que a gente sempre tem que levar livros e contar estórias. E é uma leitura que não é para ser cobrada. É uma leitura que você simplesmente lê a história e a criança ouve. Se ela quiser discutir, ótimo. Se ela quiser guardar, ótimo. Na segunda série, que é uma turma maior, faço leitura todo dia, é o primeiro momento da aula, uma estória, independente de tema, independente do que for. É uma leitura compartilhada e percebo que na hora em que eles escrevem, parece que têm mais idéias também.

Quanto ao meu relacionamento com as outras professoras, considero que na escola atual, na da Luz, troco mais informações com apenas uma professora. Com as outras às vezes a gente acaba comentando alguns assuntos e elas dizem: “Ah, eu também trabalho”, mas não

sabemos como trabalham, nunca nos mostraram nada. A gente até se predispõe, traz algum material para essas pessoas que falam que estão trabalhando e dizemos: “Trabalhamos isso, se te servir...” Também você não pode entrar no trabalho do outro. Na verdade acho que na escola como um todo apenas eu e uma outra professora realmente trabalhamos.

As outras falam que trabalham, mas eu não sei o quanto trabalham e como trabalham, porque isso não é mostrado. Em alguns momentos em que discutimos isso em HTP, já houve professoras que disseram: “Na minha sala não tem preconceito”. E falas piores ainda: “Nessa escola, da Luz, não tem preconceito”, querendo mostrar como se aqui fosse perfeito, e não é. Nessa oportunidade eu e a outra professora falamos: “Como não tem? Eu peço que você mostre onde não tem.” Fizemos com que elas refletissem. Quer dizer, não tem ou se está fechando os olhos para a situação, não querendo enxergar o que realmente acontece? Acho que foi a partir daí, quando a gente começou a falar um pouquinho de tudo, é que elas começaram a refletir: “Ah, tem. Até tem.” Então são situações complicadas.

Lembro-me de que houve um ano aqui, acho que na semana da consciência negra, que eu questionei a respeito dos cartazes que foram colados na parede. Havia cartazes de negros levando chibatadas. E daí eu questionei: “-Vocês acham que essa é uma forma de estar valorizando a cultura negra, colocando este tipo de cartazes? Vocês estão reforçando uma coisa do passado que a gente já sabe que aconteceu e não estão mostrando o lado positivo.” São coisas questionáveis, e por isso eu acho que deveriam ser mais discutidas, mais acertadas entre os professores. A lei está aí e não é que eu queira me intrometer no trabalho dos outros, mas são outras questões que devem ser trabalhadas, e não permitir que se faça uma exposição dessas que eu acho que não leva a nada e só acaba reforçando o preconceito. A criança negra olha aquele cartaz e vai ser motivo do quê? De risada do coleguinha, de falar “- Olha você ali no cartaz”, ou “- Olha seus descendentes.” Então isso acaba não contribuindo em nada.

Acho que ainda falta muito para essa questão, mesmo a lei estando aí. Acho que se a gente fizer uma pesquisa de como está sendo trabalhado isso, vamos ver que há muita falha ainda. E não são poucas as pessoas que dizem que já estão trabalhando. Mas se estão, acho que talvez ainda não estejam fazendo da forma como deveria ser. Mas não é nem culpa do professor, é culpa da formação que nós tivemos. Porque se eu não tivesse feito um curso de História ou uma especialização ou não participasse do grupo de estudo de que participo, talvez tivesse a mesma mentalidade dessas pessoas. Nem é questão de julgar o trabalho do professor, é questão de que ele foi formado assim e ele aprendeu a história dessa forma. Ele teria que ver o outro lado da história e só vai ver se realmente lhe forem oferecidos cursos de especialização, capacitação, para estar se reciclando. Porque afinal não tem como você exigir

que o professor, por exemplo, mostre a História da África se ele nunca estudou História da África. Ele vai para a sala de aula com o que tem, com o que aprendeu.

A questão é trabalhar com o professor primeiro. Temos a conquista da lei sim, mas enquanto isso não acontecer acho que serão poucas as pessoas que vão de fato trabalhar com a questão. Há quem arrisca, quem vai atrás, tenta, mas também corre o risco de ser contraditório. Mesmo que leiam alguma coisa, acabam cometendo algum preconceito, alguma discriminação em sala de aula. É complicado se policiar, viemos de uma geração que nos ensinou de outra forma. Alguns tentam fazer o melhor, mas também não se consegue fazer 100%. É muito delicado porque a gente está mexendo com pessoas, está mexendo com a família dessas crianças e o que eu falar vai ser levado para casa, vai ser discutido lá.

Parece que o pessoal da escola, a diretora, as outras professoras são um pouco indiferentes à nossa forma de trabalho, não que elas esnobem aquilo que fazemos, mas não dão muito apoio, não se interessam muito para saber o que estamos trabalhando para trocar uma idéia. Parece que o que fazemos é diferente de tudo. Se eu falo do que estou desenvolvendo em Matemática parece que todo mundo se interessa, se socializo uma maneira de trabalhar um texto que não esteja envolvendo a questão étnico-racial parece que todo mundo diz: “Ai, que legal, me dá o modelo”, mas quando é algo relacionado a preconceitos, as pessoas não são contra, mas também não demonstram tanto interesse. Talvez por não reconhecerem que o preconceito está presente em sala de aula. É difícil modificar a idéia do professor, embora a gente tente conversar, dialogar.

E quanto às outras diversidades, como as de ritmo de aprendizado, diversidades lingüísticas, crianças que vêm de outras regiões do país, e mesmo quanto às crianças com necessidades especiais em sala de aula, a maioria das professoras se preocupa. Com relação a isso sim. Porque a gente teve crianças do nordeste que vieram para cá, recebemos vários alunos de lá. E houve um aluno que caiu na quarta série. Ele estava pré-silábico, então por causa dessas coisas havia professores procurando: “O que eu posso trabalhar com eles?” Quanto à questão de alfabetização, de níveis diferentes de aprendizagem, e até à questão da diversidade na educação especial, elas têm também um outro olhar e estão se preocupando em fazer um trabalho direcionado. Você vê que tentam adaptar e inserir o aluno na sala de aula. Não estou falando que elas não inserem negros e tudo mais, mas em relação às atividades em si, ao trabalho em si, pouco se fala. Parece que é meio falho.

Quanto aos gestores, tanto na escola da Fonte quanto na escola da Luz, quase nada se trouxe para discussão em HTPs. Desde quando comecei na prefeitura, não me recordo de nenhum que tenha trabalhado a fundo essas questões, só assim, das diferenças como um todo

e mais especificamente na educação especial. Quando saiu a lei que tornava obrigatório o ensino da História e Cultura Africana até falamos sobre o assunto, mas muito raramente. Lembro que fizemos apenas uma leitura muito superficial sobre o assunto. Na época eu e o outro professor substituto trouxemos algumas coisas, mas não me lembro da coordenadora ou da diretora trazer textos relacionados a isso.

Percebo que mesmo com a lei temos ainda muito chão pela frente. No que se refere às informações, por exemplo, elas estão muito cruas ainda. Então você busca informações e não são todas que pode levar para a sala de aula, tem que ter um senso crítico sobre o que está lendo. Algumas vezes pensei ter encontrado um material interessante para ler e passar para meus alunos e acabei vendo que o texto tinha preconceito. Precisamos tomar muito cuidado, principalmente com os livros didáticos, com o que passamos sobre a questão da diversidade. Porque parece que todo mundo lançou a questão da diversidade em livro, só que aí você começa a ler e perceber que acabam discriminando da mesma forma ou tendo preconceito da mesma forma.

Quanto aos pais, sinto que eles têm abertura para vir conversar e também questionar algumas coisas. Dou essa abertura para eles. Este ano, por exemplo, há pais que se preocupam muito e há aqueles que tenho que estar chamando, procurando para conversar. Mas é interessante porque eles falam: “Ah, você não acha que está muito difícil tal conteúdo?” Agora, quando trabalhei com a questão da religião nas diversas crenças, católica, protestante e tudo mais, candomblé principalmente, já tive que ter um jogo de cintura maior, pois a família já não gosta muito. Eles acabam achando que não é necessário: “Nossa, o que você está ensinando?” Então já fui questionada nesse sentido. Você vê, mais uma vez, parece que mexe com a questão étnico racial parece que mexe também com a família. Acho que é uma coisa que tem que ser trabalhada em grupo mesmo, envolvendo os familiares também. Porque eles desconhecem algumas coisas. Se você trabalha certo tema que eles desconhecem, criticam aquilo que não conhecem. Mas com qualquer outro assunto não tem problema nenhum, e é isso que eu acho que pega.

Por que será que quando a gente foge um pouco do básico, trabalha com esta questão, se torna uma coisa tão polêmica? Isso é muito estranho, você pode ensinar Matemática de várias maneiras, falar de vários assuntos, ninguém vem questionar, mas quando trata de uma questão étnico-racial parece que mexe com todo mundo. É que não estamos acostumados a trabalhar com isso, a escola não aborda. Quando você se depara com alguns trabalhos vêm reações do tipo: “Nossa, o que é que ela está ensinando?” E eu falo: “-Mas está em lei, você tem que ensinar História da África, você tem que explicar isto tudo. É uma coisa que está aí e

tem que ser dada”. Embora poucas pessoas estejam trabalhando com isso, a recomendação é que se desenvolva alguma coisa em cima”. E explico que não estou impondo nenhuma religião. Porque dá a entender, quando a família vem até você, que você está impondo uma religião e na verdade não é isso. Mas elas vêm em cima e depois parece que dão uma acalmada e deixam você conduzir. Dei continuidade normalmente, terminei o assunto, fiz uma avaliação em cima disso, todos fizeram a mesma avaliação, foram bem. E os pais também não me procuraram mais, não falaram mais nada. Acho que no primeiro momento o que incomoda é a questão do impacto, porque nunca viram e nunca trabalharam isso e a gente também viu tão pouco. Imagine agora, de uma hora para outra, você começar a trabalhar com o tema. Então se for ver, é novidade. Não tem como aceitar de repente, não tem como todo mundo aceitar facilmente porque é mudança, então quando se vê a mudança dentro da escola sempre há um conflito, nunca é perfeito, sempre vai haver alguém que questiona, que fala.

Considero que a principal barreira que enfrento na condução desse trabalho é a dificuldade em encontrar materiais, textos, livros, filmes, entre outros, tudo é muito difícil, você tem que correr para um lado e para o outro procurando. Na biblioteca aqui da escola temos poucos materiais, como livros infantis, enfim, livros que trabalham com essa questão. Se você quer um CD de músicas africanas não encontra tão facilmente, e quando encontra é tudo muito caro. Essas são as dificuldades maiores. Se você tivesse um material mais rico ficaria bem melhor trabalhar com essa questão.

Percebo que só agora vem aparecendo certa variedade de livros infantis, porque antes também não se tinha, e a maioria desses livros não está chegando ainda nas escolas. Talvez fosse possível que as escolas agilisassem algumas coisas, fazendo circular seu acervo entre as unidades do município, mas parece que é tudo tão devagar. Não sei se é muita burocracia, não sei como é que funciona. Você pede uma coisa, parece que não acontece, parece que é tudo muito devagar. Por exemplo, no sábado queremos comemorar o dia da consciência negra e solicitamos algumas coisas. E agora, em cima da hora, você ouve: “Ai, não deu para fazer isso, não conseguimos aquilo...”, quer dizer, muitas vezes você tem idéias, sabe que vai surtir efeito, que vai ser legal, mas é levado a não fazer por falta de recurso.

Na UAC, a escola de Educação Infantil em que trabalho pela manhã na UFSCar, tenho mais facilidade de conseguir materiais, porque se eu comento o assunto com os pais muitos deles têm um livro em casa, um instrumento musical, um filme e trazem para mim. Um pai trouxe um berimbau, lemos uma história, havia esse instrumento na sala e todo mundo tocou berimbau. Os recursos facilitam e enriquecem o trabalho. Estou trabalhando aqui na escola da Luz a mesma questão que estou trabalhando de manhã na UAC. Então trago livros da

biblioteca dessa escola e também peço para os pais se eu posso levar os livros que eles me emprestam e contar para os alunos daqui. Aproveito. Mas vejo que por questão de recurso fica mais difícil, não é má vontade dos pais aqui da escola da Luz, de forma alguma. Por exemplo, consegui pegar na biblioteca comunitária da UFSCar o DVD “A cor da cultura”, um filme com vários contos africanos, e levei para minha turma. Vejo que os recursos são interessantes e importantes. Por mais que você vá lá à frente e fale, apresente, explique, não é a mesma coisa que você passar um DVD, trazer um livro, porque as ilustrações dos livros são maravilhosas. Muitas vezes falamos na necessidade de capacitar o professor, mas não é só isso, não é só oferecer curso para os professores. Se não temos recursos o trabalho fica prejudicado.

Outra barreira é o tempo porque estou ainda por este ano lecionando nos dois períodos e o tempo é apertado, porque você tem que preparar avaliação, tem que corrigir atividade, tem que corrigir prova, preparar aula, é muita coisa. Então tento me programar e aproveitar, por exemplo, das leituras que vamos fazendo nos cursos já aproveito algumas coisas para levar para a sala de aula e também surgem indicações de livros de literatura infantil. Essa troca é interessante, porque a falta de tempo existe, mas as trocas de materiais e idéias entre colegas acabam auxiliando. Há coisas que já li, que já apliquei, que a outra nunca viu e você chega e diz: “Olha isso aqui vai ajudar na sua aula. ” Isso faz diferença.

Gostei muito de ter passado pela entrevista, fez me lembrar da minha infância, coisas da minha família, bons momentos da minha vida e refletir também sobre o meu trabalho, coisas que fui desenvolvendo e o que ainda preciso melhorar. Também me fez pensar muito no não envolvimento da maioria das professoras da escola e me fez pensar em formas de trazer essas professoras para discutir essas questões, talvez conversar mais com a diretora e pôr mais essa questão em HTP. Foram coisas que eu pensei e acho que têm condições de serem mudadas.

CAPITULO 5

História de Vida da Professora Oxumaré

Nasci em São Carlos em 9 de setembro de 1956. Nós somos uma família de 7 filhos, eu sou a caçula das mulheres. Sempre moramos em São Carlos, mas mudamos muitas vezes de casa, pois como no início meus pais não tinham casa própria, nós ficávamos mudando de acordo com as condições do momento. Quando nos tornamos jovens e começamos a trabalhar, passamos a procurar casas maiores e melhores, pois já tínhamos mais condição de pagar. Depois consegui uma casa da COHAB e todos meus irmãos também conseguiram. Hoje temos casa própria e moramos no mesmo bairro.

Quando criança eu lembro que a gente brincava muito na rua e minhas brincadeiras eram mais de menino porque abaixo de mim vem um irmão, que é o mais novo, e acima de mim dois que são homens também. Então eu ficava mais com meus irmãos. Por conta disso, minhas brincadeiras eram jogar bola na rua, rodar pneu, carrinho de rolimã, bolinha de gude, muitos tipos de brincadeiras. A rua de baixo da nossa casa era de terra e eu lembro que tinha um morro e nós costumávamos ir naquele lugar e saltar naquela terra vermelha, porque eu fazia as brincadeiras que meus irmãos faziam. Também adorávamos quando chovia, a gente ficava só de olho e quando começava corríamos para a rua brincar na enxurrada, era a maior farra, a gente não tinha aquela noção se ia ter doença, se não ia ter doença. Naquela época as crianças brincavam muito na rua.

Temos uma pequena diferença de idade uns em relação aos outros. Então houve uma fase em que todos éramos crianças, meus pais trabalhavam e os irmãos mais velhos iam ficando com os mais novos. Essa foi uma fase mais difícil financeiramente. Lembro que brinquedos a gente só recebia no natal, embora todo ano fosse sempre o mesmo presente, os meninos ganhavam carrinho e as meninas ganhavam boneca. E as bonecas minha mãe fazia, não era boneca comprada não, a primeira boneca que eu ganhei comprada de loja foi minha irmã mais velha que me deu. Eu estava com 15 anos quando isso ocorreu. E também tinha uma coisa que sempre foi religião para minha mãe e para meu pai. Todos os aniversários podia não ter nada, mas o bolo e o suco sempre havia para todo mundo.

Nós éramos muito unidos e temos uma mesma lembrança: não houve um dia de briga entre irmãos, nunca. Minha mãe e o meu pai foram casados por 62 anos e nesse tempo todos nós não vimos uma discussão entre eles, e eles nos criaram sem brigas entre os irmãos. Crescemos em um ambiente alegre, meu pai sempre foi muito brincalhão, até com as coisas mais sérias. E uma coisa que nós tínhamos e que mantemos até hoje, é ir junto ao cemitério na data de finados. Isso é uma coisa que vem desde a época dos meus tios que já são falecidos. Eles moravam longe, mas em finados sempre vinham e eram muito brincalhões. Então a gente ia ao cemitério com outro tipo de espírito, ninguém chorava... Meu pai sempre falava brincando: “- Eu vou arrumar um serviço para você trabalhar de guarda aqui, mas não precisa ter medo não, cada um vai ficar com um apito, qualquer coisa apita”. Agora a gente ri, mas na época quando a gente era menor morríamos de medo. Meu pai e seus irmãos faziam brincadeiras, a gente ficava assustada. Isso tudo foi passado para a gente e esse é o espírito que temos até hoje.

Lembro também que íamos todos juntos com minha mãe e meu pai ver a procissão. Eles eram católicos, nossa formação é católica. Só muito tempo depois, eu já era grande, minha mãe começou a freqüentar a Umbanda, que nem tinha esse nome, era centro espírita. Nessa época eu morria de medo, não queria ir de jeito nenhum a esses lugares, nem ia, mas lembro que ela ia. Outra coisa que eu e os meus irmãos preservamos e passamos para os nossos filhos é o respeito pelos mais velhos, isso é fundamental na nossa família.

Tenho mais lembranças das minhas irmãs cuidando da gente. Eu era das que choravam muito. Minha mãe tinha que sair escondida quando ia trabalhar porque se eu percebesse, chorava demais. Eu era muito tímida quando criança e a minha mãe é assim até hoje. Como eu era muito grudada com ela, acho que assimilava tudo, inclusive ser muito quieta. Fui mudar isso quando ingressei no ginásio. Eu era bem magricelinha, bem pequenininha, tanto que quando minha mãe foi me matricular na primeira série o diretor da escola não seguiu meu registro. Ele falou para ela que eu teria dificuldade de aprender porque era muito pequena. E minha mãe, é característica dela, nunca foi de brigar por nada, aceitou a decisão do diretor e eu não entrei na primeira série com 7 anos, só ingressei com 8 anos.

Então fiquei no parque dos 7 aos 8 anos e nessa época era bem distinto, os filhos dos pobres iam ao parque, que era um lugar só para brincar, tinha piscina, tinha os brinquedos, tinha areia. Lembro que a gente brincava muito com massinha, mas era só brincar mesmo. E os filhos dos ricos iam para o jardim da infância que já era dentro da escola, tinha livros e já ensinavam letras, números às crianças. Então não era como na pré-escola de hoje, era bem distinto, o jardim da infância era freqüentado só por filhos de rico, pobre ia ao parque.

Lembro-me muito da professora do parque. Eu e minhas primas íamos todos os domingos na casa dela. Ela morava no centro, perto da catedral, então aos domingos era de lei, íamos à missa e depois à casa dela e ela tocava piano para gente. Eu adorava isso. Imagine, ela recebia a gente na casa dela, tocava piano para a gente. Foi muito marcante. Eu me lembro do perfume dela. Outro dia encontrei uma pessoa na rua e falei assim: “-Nossa, esse perfume é o da minha professora lá do parquinho”. Então íamos à missa só para depois ir à casa dela. Não sei como ela não se cansava disso. Lembro que além de tocar piano para a gente, costumava contar a história da Branca de Neve. Então ela contava como era o casamento com detalhes, como era o bolo. E a gente não tinha acesso a bolo recheado. Ela dizia que ia trazer um pedaço para a gente, mas sempre inventava alguma desculpa: “-Eu estava trazendo, mas no caminho choveu, acabou molhando...” Hoje em dia vejo que isso que ela fazia era uma coisa maldosa, mas eu era apaixonada por essa professora, pois ela nos recebia e tínhamos acesso a uma audição de piano.

Aos oito anos ingressei na primeira série. Meus pais valorizavam muito a educação, tanto que morávamos na periferia, mas fomos estudar em uma escola central, porque eles fizeram questão de matricular todos nós no Paulino Carlos, que era uma das melhores escolas da época, onde estudavam os filhos de médicos. Eu já estava com muita vontade de entrar na escola e não tive dificuldades, pois lembro bem que meus irmãos mais velhos me ensinavam muito, eu sabia letras, números, então isso não me fazia diferente das crianças que tinham mais condições, faziam balé, tocavam piano. Eu não ficava muito atrás porque tinha facilidade de aprender. Lembro que quando entrei não entendia bem o que era esse negócio de eu ter que aprender a ler e escrever, mas eu lembro muito bem que um dia na sala de aula ela pediu para que eu lesse um texto que estava na lousa. Eu falei: “-Nossa, eu vou ler? Eu nem sei ler...”. E comecei a ler! Então foi uma coisa tão interessante para mim porque eu não tinha a noção de que eu sabia ler, mas eu sabia. Ela foi acompanhando e eu fui lendo tudo e li certo. Ela me elogiou muito, ela sempre elogiava meu caderno, a minha letra, meu desempenho, então isso foi marcante.

Mas na hora da merenda tinha um impacto, porque quem não podia comprar e não levava o seu lanche ficava sem comer, ou esperava que alguém desse, se sobrasse. Naquela época a escola não dava a merenda. Então a minha tia, que sempre trabalhou de cozinheira em casa de família, toda noite, era sagrado, trazia um lanche para eu levar a escola no dia seguinte. Então eu tinha sempre um lanche bom para levar, só não levava quando às vezes eu ficava com fome e comia antes de ir para escola, porque era sempre um lanche diferente, que a gente não costumava ter na nossa casa. Nessa época a gente tinha aula no sábado, então de

segunda à sexta minha tia dava o lanche, e no sábado eu encontrava meu pai e ele é quem trazia.

Tinha também outra coisa em relação aos materiais escolares que eram diferentes de hoje em dia. Nessa época a gente era discriminada, porque o aluno que não levava caderno tinha que pegar o caderno da caixa, ele era o aluno da caixa escolar. E não era assim um caderno de papel branquinho, era um papel mais escuro. Assim ele já era diferenciado na sala de aula. Se não tinha para comprar o uniforme, pegava o uniforme da caixa, que também era diferente do uniforme dos outros alunos. Essas coisas eram péssimas na escola, porque ninguém queria pegar o caderno da caixa, ninguém queria ser o aluno da caixa, já era aquele carimbo: é pobre. Mas minha família não se importava com isso, eles queriam a gente naquela escola, não importava os impactos que estivéssemos sofrendo.

Lembro que na primeira série a gente seguia uma cartilha até terminar e depois que estávamos aptos com a leitura e a escrita ganhávamos um livro. A professora fazia a festa da classe para a entrega do livro e isso era um evento, uma coisa muito legal. Mas, por outro lado, ficávamos muito ansiosos, porque funcionava assim: se você estivesse lendo e escrevendo você participava, se não estivesse, não participava e não recebia o livro porque seria retido na mesma série. Isso não aconteceu comigo porque, graças a Deus, eu tinha facilidade em aprender, mas no fim desse ano muitos alunos ficaram.

Lembro também da professora da quarta série, uma japonesa chamada Alice que, como a professora do parquinho, também costumava tocar piano para a gente em sua casa. Ela levava a turma inteira. Não lembro como era esse procedimento de tirar um aluno da escola e levar para casa, não me lembro que tivesse que pedir autorização, mas ela levava. E eu a admirava acho que, sobretudo, por tocar piano para a gente, pela música, porque era uma coisa a que eu não tinha acesso. Assim, para mim essas professoras foram marcantes.

De quinta a oitava eu fiz na Escola Industrial e na época tínhamos que passar por uma prova para ingressar na quinta série. Desse período me lembro bem da professora de Matemática, que era bastante rígida. Muito tempo depois agradei toda essa rigidez, porque a gente aprendia. Ela cobrava exercício, corrigia, nós fazíamos prova e ela corrigia. Quando a gente errava, ela voltava a explicar, perguntava por que tinha errado. Então foi bom porque, se nós tivéssemos passado só na flauta, nós teríamos muita dificuldade na matemática. Nunca chamava a gente pelo nome. Eu achava muito interessante. Ela nos chamava de senhores e senhoras, e nós só entrávamos na sala de aula depois dela, porque todos tínhamos que pedir licença para entrar. Hoje em dia é difícil você conseguir isso, principalmente dentro de uma escola, mas educação é algo que é sempre bom. Com toda essa rigidez nós tínhamos medo

dela, não era só respeito, todo mundo se concentrava na aula, porque sabíamos que ela ia cobrar aquilo que estava explicando, não tinha como fazer muita gracinha não. Lembro que houve um ano em que ela não pôde dar aulas para a gente e foi substituída por outro professor que tinha outra postura, brincava muito, contava piada, a turma o adorava. O aluno acha que o professor que entra na sala, brinca, conversa, conta piada, é o melhor professor do mundo e é mentira. Foi a pior época de ensino de Matemática que nós tivemos.

Eu lembro também do professor de História, que deixava a gente consultar no caderno quando avaliava. Eu achava isso muito ruim porque na realidade a gente não prestava atenção na aula dele já que sabia que poderia consultar o caderno. Então às vezes a gente copiava o ponto que ele passava na lousa ou então pegava de outro colega, não tínhamos muita preocupação na aula de História. Lembro que quando estava no colégio a professora de História relacionava questões atuais com outros momentos da história, e aquilo era uma dificuldade para mim, porque a gente não tinha esse hábito, nós tínhamos o hábito de copiar o ponto e na prova a gente olhava o caderno.

O colegial eu fiz no Álvaro Guião, que era muito diferente de como ele está agora. Também nessa passagem tínhamos que fazer uma prova porque a escola tinha uma classificação: os melhores alunos iam para o período da manhã, os medianos para a tarde e à noite era o pessoal que trabalhava e aqueles que tinham tido as notas menores. Achei o magistério um curso muito teórico. Acho que eu fui aprender mesmo na prática, mesmo porque quando comecei a lecionar em 1992 já fazia 14 anos que eu havia concluído o magistério. No curso não tivemos nenhum momento em que foi tratado o tema da diversidade e da diferença entre os alunos.

No período em que fazia magistério, com 16, 17 anos, eu e minhas primas começamos a participar do grupo religioso dos Vicentinos e atendíamos algumas famílias. Nessa ocasião começamos a perceber que as pessoas que faziam parte desse grupo tinham atitudes diferentes quando visitávamos famílias negras e quando visitávamos famílias brancas. Não só eu, mas também minhas primas sentiam isso e começamos a conversar entre nós. Lembro que nós chegamos a montar uma coreografia com uma música do MPB4, que falava mais ou menos isso: “Quando um muro separa, uma ponte une, o que a vingança encara, o remorso pune”, para apresentar dentro da igreja.

Nessa mesma época fomos a uma apresentação de teatro no clube Flor de Maio e conhecemos o grupo Rebu. Percebemos que as coisas que eles falavam eram muito próximas daquilo que nós estávamos sentindo, que a gente não citava como discriminação racial ou preconceito racial, mas sabia que havia alguma coisa que era diferente. Eles estavam falando

das mesmas angústias e medos que a gente sentia e então o processo de sair dos Vicentinos e começar a participar do grupo Rebu foi muito rápido, inclusive levamos para esse grupo de teatro a nossa coreografia que nem chegou a ser apresentada na igreja. Em pouco tempo o grupo Rebu passou a ser chamado Centro de Cultura Afro-Brasileira Congada, uma entidade de que até hoje faço parte, embora seu campo de atuação tenha sido muito mais forte do final dos anos setenta até mais ou menos dois mil e cinco. Era bastante forte aqui na cidade em termos de Cultura Negra, de palestras, baile, trabalhos de conscientização, entre outros. Comecei a fazer parte do grupo de dança, promovíamos desfiles, bailes, quase todos os eventos ligados à cultura nós desenvolvíamos.

E houve uma época em que eu viajava muito pelo Estado de São Paulo conhecendo outros grupos e conhecendo muita gente. Numa dessas viagens conheci o pessoal do grupo de literatura chamado Quilombogi que desde 1981 edita um material de contos e poesias chamado Cadernos Negros. Nesse ano comecei a fazer parte desse grupo de literatura e a escrever também. Em paralelo às atividades do Congada com dança e teatro, engajei-me com o pessoal do Quilombogi e a literatura começou a fazer parte também do meu grupo. Lembro que a gente sempre estava ouvindo poesias de autores negros, declamando e inserindo-as dentro do nosso trabalho no Congada.

Nesse período, após concluir o magistério em 78, trabalhei na USP como auxiliar de meteorologia, na Santa Casa como auxiliar de escritório e também em um salão de cabeleireiro nos fins de semana em Ribeirão Preto, fazendo tranças afro. Em 1988 prestei o concurso para professora e em 92 fui chamada. Eu estava atravessada por todas essas referências culturais pelo meu engajamento nos grupos Congada e Quilombogi e é claro que isso tudo entrou na sala de aula. Acho que a minha formação como professora, a bagagem que eu tenho, não é do magistério não, é uma bagagem mesmo de vida, de experiência com os grupos.

Lembro que o primeiro ano de docência foi desesperador. Eu não tinha nenhuma experiência em sala de aula, porque no curso de magistério tivemos sete estágios apenas, era muito pouco, diferente de hoje em dia. Não tinha experiência nenhuma na sala de aula. Em noventa e dois, quando comecei, a escola estava acabando de ser construída, a sala estava sendo montada, não tinha carteiras, não tinha cadeiras. Eu lembro que no primeiro dia de aula a gente recebeu os alunos todos em pé dentro da biblioteca, no corredor, e estava chovendo, foi um sufoco. Quando cheguei à escola quem tinha menos tempo de experiência em sala de aula era eu, mas a diretora da escola me apoiou muito, eu aprendi muito com ela. Não só me ajudava dando dicas de como avaliar os alunos, como organizar as atividades em torno de

objetivos, coisas que eram práticas, mas também ajudou a fortalecer a minha auto-estima. Ela era muito cuidadosa, se percebia algum erro meu ela dizia “- Ó, tal atividade você fez assim, mas você pode também fazer assim...” Isso foi me dando segurança.

Assim eu aprendi na prática, colocando a mão na massa, acertando, errando, com a diretora me acompanhando de perto e me dando dicas, e com os outros colegas. Embora eles não tivessem me ajudado muito, fui aprendendo tanto com os seus acertos quanto com os seus erros, para não cometer os mesmos enganos.

Fui vendo que do primeiro dia até o último o rendimento da sala só foi crescendo e fui percebendo que gostava de ser professora. Pouco a pouco fui aprendendo a fazer as coisas com mais autonomia, deixando de seguir cegamente o que os outros professores faziam. Sinto que nos primeiros anos eu errei muito por ficar seguindo padrões de outras pessoas e fui aprendendo com isso. Hoje sei que devemos fazer aquilo em que a gente acredita, caso contrário não dá certo. Quando faço algo em que acredito dá certo, mesmo que outras pessoas digam que vai dar errado. Fui aprendendo que para uma série de coisas eu não precisava ficar dependendo da direção ou de qualquer pessoa para me autorizar, eu é que tinha que autorizar dentro da minha sala de aula, é claro, comunicando em reuniões de planejamento e dialogando com os pais. Acho fundamental o diálogo aberto com os pais. Um exemplo prático disso foi quando comecei a trazer noções básicas de Inglês para minha turma de primeira série e fui conversar com a professora de Inglês da escola. Ela admirou que eu já estivesse dando aulas de Inglês para uma primeira série e, quando comentei que queria trabalhar com eles a música "Imagine" do John Lennon, ela disse que não iria funcionar por ser muito difícil para a idade deles. Eu mantive minha posição e deu tudo certo, em três dias as crianças aprenderam a cantar e nós fizemos uma apresentação fantástica para os pais.

Eu também me apoiava naquilo que eu tinha de referência de antigas professoras e nas minhas próprias experiências. Por exemplo, eu retomei uma prática que minha professora da primeira série fazia e eu achava interessante, que era a festa de entrega do livro para os alunos que estavam alfabetizados. Mas modifiquei, não excluía os alunos que não estavam alfabetizados. Fazíamos uma festa e eu entregava para todos um diploma. Claro que tenho uma ética profissional e não vou dar um diploma de alfabetização para um aluno que não está alfabetizado. Obviamente ele ganha um diploma que é de participação, a escrita é outra, mas ele participa e ganha também.

Talvez dessa professora eu também tenha retomado um aspecto marcante da sua prática que eu acho muito importante, que é o elogio. Acho que a escola tem mania, e isso é muito comum entre os professores, de chamar o responsável quando o aluno está dando

problema, e o responsável pelo aluno que vai bem nunca é chamado na escola. Então, quando vejo que um aluno superou alguma dificuldade, chamo a mãe dele aqui, elogio e digo que está indo bem, pois isso é positivo tanto para o aluno como para a sua família. Nas reuniões também falo para as mães de uma forma geral: “-Vocês estão de parabéns, porque são mães que estão presentes, que vêm buscar os filhos, vocês estão acompanhando...” E para aquela que não está eu chamo e digo o que ela precisa fazer.

Essa coisa de positivar, eu aprendi com essa professora e com a minha própria vida. Estamos falando de crianças negras na sala de aula. A gente escuta muito que o professor gosta daquela aluninha do frufu, que é loirinha, de olhinho azul, e tem o caderno todo arrumadinho. Então é isso que me faz trabalhar em outra orientação. Não só na questão de preconceito e discriminação, mas também na questão de mostrar ao aluno que ele é capaz, mostrar que ele pode não ser bom de matemática, mas ele pode desenhar bem, pode pintar bem. Preciso dar oportunidade para que ele descubra isso e valorizar o que ele é capaz de fazer. É certo que às vezes falho, acabo ficando com uma ou outra criança. Não vou dizer que é uma maravilha todo dia, mas, quando percebo, falo: “-Nossa, eu não estou dando oportunidade para tal criança, me deixa ver o que ela é capaz de fazer...”

Tive um aluno que não acompanhava absolutamente nada. No dia em que ele chegou tinha medo até de tirar o caderno. Eu falava para ele: “-Mas faz o desenho do seu jeito” e ele dizia: “-Mas eu posso?”, “-Mas é claro que pode, faz, eu quero que você rabisque qualquer coisa...” Todos os dias eu pensava o que fazer para que ele tivesse um destaque, porque ele estava tão por baixo... A mãe dele nos primeiros dias me falou que havia batido nele por não ter feito a lição. Eu disse a ela: “-Pelo amor de Deus, não bate nele, ele não faz a lição porque não quer fazer, ele não tem o pré-requisito para fazer.”

Ela me contou também que ele dizia que era burro. Então fui acompanhando o de perto. Dou um desenho e ele não pinta, pega uma cor só e rabisca. Eu vou falando “-Mas você pode fazer isso aí melhor, vamos pensar bem, isso aqui é assim mesmo? Você acha que é essa cor?” Até que um dia dou um desenho livre e ele faz uma coisa legal, aí ponho na parede, elogio e todo mundo acha bonito. As crianças percebem, não só o próprio aluno, a classe percebe quando uma criança não tem sucesso. Mas a palavra do professor é sagrada. Também sempre tem uma criança na classe que é o líder, aquilo que o líder fala também é abençoado. Então eu influencio bastante o líder e ele elogia aquele aluno que está se superando. Eu encosto e falo: “-Você viu como fulano tá indo bem?” Faço a cabeça dele, então na hora do intervalo, ele vai correr atrás do aluno e vai falar “-Nossa, você fez um desenho tão bonito, a professora falou... então vamos brincar?”. Em outra ocasião fomos ao parque ecológico e a

monitora depois do passeio me contou que esse aluno era muito inteligente e que tudo sabia e respondia no transcurso do passeio. Então o elogiei na frente da sala, da mãe dele, e ele ganhou mais segurança, entendeu? Esse menino já está melhorando na escrita, já pergunta mais, presta mais atenção, porque ele não saiu de lá como um burro, como ele estava achando que era.

Outra coisa que ficou, acho que vem das audições de piano lá com minha professora do parquinho e da quarta série, porque aquilo me impressionou muito e hoje em dia tudo que eu puder trazer de conhecimento e de cultura para o meu aluno eu trago. Por exemplo, não é matéria de segunda série, mas eu já trabalhei com eles o ano passado sobre a Semana de Arte de 1922. Porque isso mostra muito da criatividade, isso é bom para o aluno saber que a criatividade é uma coisa que é dele. Cabe ao professor permitir que ele desenvolva, porque às vezes você pode podar também. Então, acompanhamos um pouco a história dessa semana, o que os artistas brasileiros estavam propondo e vimos o que foi produzido na pintura, na música, na poesia, na dança, vários aspectos da cultura.

Percebo que o meu trabalho é também muito marcado pelo meu envolvimento no Congada e no Quilombogi. Fiz um trabalho com poesia, trazendo elementos da cultura negra para dentro da sala de aula, revelando outro aspecto do negro que não é uma coisa tão comum. Aqui dentro da escola cheguei a montar um grupo de dança afro, nós já gravamos um CD com músicas em dialeto africano com as crianças cantando, fizemos o lançamento aqui na escola e cada criança tem seu CD. Junto com isso nós trabalhamos com o autor negro Joel Rufino dos Santos, com o livro chamado Dudu Calunga em que ele fala sobre a religiosidade, principalmente o candomblé, mais de uma forma bem infantil para que as crianças entendam.

De uns dois anos para cá venho abordando, com eles, sobretudo por meio da música, outras culturas, entre elas a japonesa e a americana. É certo que eu não mostro isso com a mesma propriedade com que trago a cultura africana, porque o que eu sei da cultura japonesa, por exemplo, são coisas apenas teóricas, não são coisas vividas, é diferente, mas eu mostro. Eles aprenderam uma canção em japonês e outra em inglês e conversamos um pouco sobre esses países e suas culturas. No início do trabalho com o Japão eu lembro que as crianças riam do nome de uma menina descendente de japoneses de nossa sala e acho que riam porque estranhavam a sonoridade do nome, mas o interessante é que à medida que passaram a conhecer mais sobre o Japão, deixaram de rir, de estranhar. Então acho que o pré-conceito está em grande parte assentado na falta de conhecimento, por isso acho tão importante que as crianças conheçam outras culturas.

Uma coisa que também influencia hoje a minha prática como professora é a comparação que eu faço entre escola pública e particular, porque é muito grande a disparidade no ensino. Então na minha sala eu procuro fazer o melhor possível. Por exemplo, há dois anos eu comecei a dar noções de inglês para meus alunos, ao contrário das outras turmas que só vão ter o inglês na quinta série. É uma forma de ajudá-los a ter outras informações e não ficarmos presos apenas ao conteúdo da primeira ou da segunda série. Vou introduzindo outros conteúdos também, trabalho muito com pintura, com biografia de pintores, para eles conhecerem os vários pintores, um pouco da vida deles, fazem a releitura de tela. Sempre lhes falo que eles têm uma vantagem que a escola particular não tem, que é essa questão da cultura afro que eles recebem e nenhuma outra escola tem isso. Eu estava vendo um livro de uma escola particular na parte de história, por exemplo, eles nem citam a abolição da escravatura, então há aspectos no ensino de escolas particulares que deixam muito a desejar.

Minha proposta de trabalho com as crianças não é só de conteúdos. Acho que eles têm que ter alguma coisa além dos conteúdos. Por isso trago elementos da cultura negra, mas não só da cultura negra, como também outros aspectos culturais. Trago para sala de aula telas, eu falo com eles sobre pintores, sobre escultores, sobre escritores, coisas extracurriculares. Mas eu não falo dos artistas apenas para que as crianças os conheçam, eu faço esse trabalho, sobretudo, para tentar desenvolver com elas, entre outras coisas, a criatividade. Porque percebo que as crianças de primeira e segunda série têm uma tendência muito forte de copiar um do outro. Então antes de trazer Portinari ou Tarsila do Amaral, conversei com eles sobre a semana de arte de 1922, sobre a questão da criatividade, que nessa época os artistas brasileiros resolveram não ficar mais copiando tudo da Europa, coisas que não tinham nada a ver com o Brasil e tal. Fui trazendo isso para a sala de aula, conversando com eles que não é porque o colega desenhou uma casinha que eles têm que desenhar uma casinha igual, não é porque o colega pintou de amarelo que eles têm que pintar de amarelo. Fui marcando isso com eles, dizendo que o legal é fazer do jeito que você pensa, que você sente. Só então apresentei algumas telas, eles escolheram e cada um fez uma. Nós expusemos o trabalho, depois esses desenhos viraram capa de seus cadernos de geografia, ficou muito legal a produção que fizeram. Mas antes de falar da semana de 22, da produção de tela, teve um trabalho que eu fiz com eles em cima do livro “Lúcia, já vou indo”, que conta a estória de uma lesma. Eu pedia para que todos fechassem os olhos e ia contando partes da estória, parando e perguntando para eles possíveis continuações, e eles iam me respondendo de olhos fechados. Com os olhos fechados eles me davam respostas pessoais, autênticas. Então eu falava: “– Está vendo como vocês me dão respostas diferentes? Por que cada um está olhando para dentro de si, é você

que está pensando, não é o outro. Então quando forem escrever, em vez de colocar o que o seu colega está pondo no papel, fecha o olho e vê o que a sua imaginação esta dizendo." Esse é o processo.

Acho também que conservei muito do rigor e da preocupação com o aprendizado dos meus alunos devido principalmente à minha professora de Matemática da quinta série. Por exemplo, todos os dias eu olho o caderno das crianças, vejo os exercícios que fazem e vou fazendo a verificação. Não tenho o hábito de fazer correção na lousa. Até faço, mas normalmente faço todas as correções no caderno. Eles não fazem lição de casa que eu não vá olhar. Eu vou olhar e eles já têm esse hábito comigo.

Também faço questão de que estejam sentados, porque se o aluno fica andando dentro da sala é só confusão. Eu falo para as mães, não é porque eu quero que seja assim, só que por mais moderna que a escola queira estar, ela não está moderna. Porque ela está com quadro negro e um sentado atrás do outro, então é nessa geografia que eu tenho para trabalhar. Por mais que eu queira inovar, fazer aula em círculo, aula em grupo... Às vezes faço, mas particularmente não gosto muito desse tipo de trabalho. Porque tem criança que cria dependência e ela não caminha nunca, porque fica ali querendo sempre olhar o que o colega está fazendo. É nesse sentido que trabalho com eles a questão da criatividade. Procuro ensinar isso, para eles não ficarem só copiando e olhando o que o colega está escrevendo, que às vezes é uma bobeira e eles estão copiando igualzinho.

Nessa questão de o aluno trabalhar sentado em dupla, acho que tem sempre um que fica meio de muleta para o outro. Às vezes que eu permito são atividades que um terminou e vai ajudar o outro, mas normalmente prefiro que cada um faça por si, por que aí eu vejo o nível de dificuldade em que cada um está.

Em alguns momentos faço a correção na lousa, porque sei que no ano seguinte o professor não vai corrigir o caderno, é o aluno que vai corrigir pela lousa. Então estou sempre falando: "-Olha, gente, não adianta vocês mentirem que estão fazendo certo. O que estiver errado vocês coloquem errado, que aí vocês têm a oportunidade de fazer de novo e entender".

Gosto de disciplina e de certa organização, caso contrário é fácil perder o controle e alguns alunos ultrapassam os limites. Combino com eles as regras de comportamento, eles também sugerem algumas e geralmente correspondem ao que ficou combinado. Frequentemente faço aulas diferentes, que saem do padrão das carteiras enfileiradas, mas mesmo quando trabalhamos assim, procuro fazer com organização.

Mantenho-me atenta para aprender com eles, pois não me coloco em um pedestal de professora. Uma coisa valiosa que aprendi no contato com eles foi não chamar atenção de um

aluno só porque outro reclamou, sem ver o que aconteceu antes, por exemplo. Procuo checar o que realmente ocorreu, ouço as partes envolvidas e tento resolver pelo diálogo.

Mas nos primeiros anos de docência logo comecei a perceber uma coisa que era e é, não deixou de ser, bem marcante. As crianças negras e brancas não retratam as crianças negras, normalmente desenham e pintam crianças brancas. Isso foi me chamando a atenção no primeiro ano, no segundo ano, até que resolvi questionar e as crianças passaram a ter um novo olhar sobre isso. Eu ia conversando com eles: “-Todo mundo é igual, todo mundo tem a mesma cor?” Os alunos negros também não pintavam. E eu perguntava: “-Você é negro ou branco?” e eles falavam: “-Ah, eu sou moreno...” E eu retrucava “-Não, não é moreno, é negro.” Percebi que as crianças tinham até medo de usar a palavra negro. E eu dizia que não, que a palavra correta era negro mesmo e que quando a gente ia pintar não era o lápis cor de rosa. Eu falava: “-Olha para mim, olha para o seu lápis, ele tem o tom da minha pele? Não. Qual é o mais próximo aí?”

Há um aspecto fundamental que eu digo para eles no primeiro dia de aula: “- A sua professora é negra, não cheguem em casa dizendo que a professora é moreninha. Eu sou negra”, para que os próprios alunos negros comecem a se reconhecer também. Explico bem para eles a diferença do moreno, do negro e do loiro. E isso vai ajudando a quebrar aquilo de camuflar, porque parece que falar a palavra negro ofende, então digo para eles que não ofende, que eles podem ficar tranquilos.

Nesse ano, que não foi nem o primeiro, nem o segundo, acho que foi o quarto ano em que eu já estava trabalhando, nós começamos a falar abertamente disso. Li para eles um livro chamado “Selo da viagem”, que é uma história que se passa em Angola e a personagem principal é uma menina negra. Eles começaram a ver que a maioria das pessoas da África são negras. Trabalhei muito esse livro e esse aspecto não só da palavra, como de pintar também. Nesse mesmo ano nós montamos uma dança afro com todos os alunos da sala que quiseram participar. Não me apeguei apenas aos alunos negros. A partir disso as crianças começaram a se retratar mais e a pintar no seu tom de pele. No segundo ano também comecei passando um desenho em que aparecia uma criança japonesa, uma negra e duas brancas e não falei nada, deixei que eles pintassem como quisessem. Aconteceu a mesma coisa, quase todos pintaram de loiro com pele cor de rosa. Então fui questionando “-Olha, gente, vocês percebem? Como que é essa criança? Eles são todos iguais?”

Tem que haver muita conversa e eu percebo que essa dificuldade com a palavra negro não é só aqui na nossa sala, acontece na escola, e não só nessa escola, em todas as escolas! Isso é uma coisa que é geral. Não sei se os outros professores têm essa preocupação, se para

eles faz alguma diferença os alunos perceberem isso, ou não. Mas teve um ano que foi interessante, eu dei um desenho de festa junina com crianças negras e brancas em roda, dançando, para eles pintarem. Todos estavam pintando com lápis cor de rosa e eu quietinha, só andando na sala e olhando. De repente um menino falou assim: “-Ô professora, você viu como essas crianças aqui são engraçadas?” e um outro menino perguntou: “-Por que você tá falando isso?” E eu apenas olhando para um e para o outro. Aí ele falou assim: “-Por que eu tô falando isso? Olha como que todos tão pintando... todo mundo com lápis cor de rosa!” Aí o outro virou para ele “-E o que tem isso?”, “-O quê tem isso? Olha para nossa sala, você tá pintando com lápis cor de rosa. Todo mundo aqui é branco então? Olha para o Fulano, Beltrano, Sicrano, são todos negros... e você tá pintando tudo de branco? Quer dizer que não tem criança negra?”. A partir do que esse menino observou foi impressionante, sabe aquele barulhinho quando você mexe na caixa de lápis, de um lápis tocando no outro? Foi a sala inteira. De repente eu olhei e todo mundo com o lápis marrom na mão, foi muito interessante. E com esse gancho, nós fizemos rodas de conversas sobre discriminação, li histórias de autores negros...

Estava dando esse desenho porque na época da festa junina as crianças negras sempre têm problema para ter o par. Penso que a criança por ela mesma não é racista, mas ela se torna porque tem influência de outras pessoas. Percebo que as vezes a criança até quer dançar com aquela criança negra, com a menina ou com o menino, mas sempre vai ter aquele colega que vai fazer uma chacota e ela já fica meio em dúvida, porque tem que ter muita postura. A própria criança negra também fica se sentindo diferenciada. E tem todo aquele aspecto das famílias que muitas vezes não passam autoconfiança para as crianças negras e começa aquela coisa: “-Ah, você é negro, hein? Não vai fazer...” Mas por que o negro tem que fazer tudo certinho? Por que ele não pode errar? Ele pode errar como todo mundo. E são coisas também que a família impõe: “-Ai seu cabelo não é bom, então vamos alisar esse cabelo...” Se alguém vem para mim com essa estória de que o cabelo não é muito bom eu falo: “-Por quê? Ele fala mal de alguém? Briga? O quê ele faz que não é bom?” Então tem coisas que ainda são muito fortes para a gente conseguir vencer, mas eu tento.

Depois que percebi essas coisas, todo ano faço um trabalho de positivar a cultura negra. Neste final de ano vamos fazer um desfile de tranças e trajés. De uns meses para cá eles já fizeram oficina de trança, as meninas trouxeram roupas para fazer amarração, nós conversamos muito sobre essa tradição africana. Então fui ensinando as meninas a trançarem e foi muito legal porque em seguida as meninas negras e as meninas brancas, uma trançou a outra. Mas ficou restrito às meninas, não tem como fazer isso com os alunos, embora os

homens negros usem tranças, mas isso é uma coisa da cultura negra. Eu conversei com eles, disse que os meninos negros trançam os cabelos, que eles não têm esse problema de trançar e achar que vai virar "gay", porque eles têm um espelho, ou o irmão mais velho trança, ou o primo, ou o tio, eles têm um homem na família que trança. O que já não é o caso dos meninos brancos, isso não faz parte da cultura deles então poderia ocasionar reações do tipo “-Ô, trançou o cabelo, é gay?”. Mas com os meninos negros, tudo bem. Pode ter certeza de que se ele tiver o cabelo do tamanho que dê para trançar não haverá problema, porque a família tem isso na cultura. Os meninos ficaram, então, com a parte da confecção dos cartazes, eu trouxe revistas Raça, eles ficaram procurando quem tinha trança, cabelos diferentes, e também trabalharam com poesia e ilustrações.

Para a realização da oficina de tranças eu contei muito com a colaboração dos pais, já que implicou o envio de elásticos, pentes, presilhas, maquiagem. Nós mantemos um bom relacionamento. No início do ano conversei muito com eles, falo como eu gosto de trabalhar, digo o que vamos ver de conteúdos com as crianças e o que vai ser extracurricular. Eles recebem muito bem a minha forma de trabalhar. Esses dias uma mãe me falou: “-Nossa, minha filha fica muito empolgada com as suas aulas”.

Então é todo um trabalho que eu desenvolvo para positivar o negro e a cultura negra e isso é uma coisa que não atinge só as crianças negras, atinge a todos na sala de aula. Na minha sala, neste final de ano, todo mundo já enxerga trança como uma coisa que é bacana, que é bonito. Por quê? Porque a gente fez ficar bonito. Um dia desses uma menina negra da sala veio mostrar o seu caderno com a foto de uma menina negra na capa e eu falei “-Nossa, que legal, é você aqui na capa, é como se fosse você, não é? Que bonito, uma menina negra como você!” Isso acontece porque ela já está vendo de uma forma positiva e está com o cabelo todo trançado.

É preciso muita conversa, nossas aulas são interativas. Frequentemente, quando estamos conversando sobre preconceito racial, as crianças também contam histórias do que vêem e relatam outras formas de preconceito também. Recentemente uma criança contou de uma briga em sua rua envolvendo um rapaz: “-Nem sei se pode falar isso, que é bicha, né professora?” Então falamos abertamente e eu aproveitei a oportunidade para ir conversando sobre o termo correto, pois um menino me perguntou: “-É correto falar que é veado”? Então falei que esse é um termo pejorativo, que o termo correto é homossexual, que é uma opção da pessoa e nós temos que respeitar. É preciso ter habilidade para fazer de uma forma que nem incentive, mas que também não cause o preconceito. Dizer que as pessoas têm liberdade, que

quando eles chegarem à idade de estar decidindo vai ser decisão deles, e que a pessoa não muda nada por isso. Quem é bom é bom, quem vai ser ruim, vai ser ruim.

Já surgiram também várias conversas em torno da diversidade de religiões e eles contam de suas religiões. Eu ressalto com eles que todas elas pregam a mesma coisa, que é o bem, que podem fazer isso por caminhos diferentes, há orações diferentes, rituais diferentes, mas todas seguem o mesmo objetivo. Nós temos o hábito de entrar em sala de aula e fazer um agradecimento, não é uma oração, é um agradecimento, então nós agradecemos a escola e pedimos proteção para a família.

Vamos nos conhecendo nessas conversas, e vou percebendo como eles são, como vivem, como é a família. Em algumas turmas em que percebi casos sofridos de separação entre os pais conversei com as crianças sobre família e trabalhamos com o livro “Cada um do seu jeito”, que conta a estória de passarinhos que compõem tipos diferentes de família. Por meio do livro fomos vendo que há vários tipos de família e esse trabalho foi muito bacana porque eles foram vendo que não era só na casa deles que estava acontecendo aquilo.

É um trabalho pioneiro, eu coloco assim. Atualmente vem sendo muito divulgado, está começando, mas ainda não é um trabalho que está no ponto que a gente gostaria que estivesse. Porque aqui dentro da escola não é uma coisa que acontece em todas as salas. Acontece na minha porque eu trago, porque eu busco, eu gosto. Percebo que de uns tempos para cá há mais informações circulando, cursos relacionados à questão racial na educação, leis que tornam obrigatório o ensino da História da África, entre outras coisas, e tudo isso é fruto de muita luta do Movimento Negro. Então me sinto mais a vontade hoje em dia para falar abertamente e questionar práticas arraigadas na escola, como por exemplo, o livro negro, que é um caderno preto onde se registram as indisciplinas dos alunos. Falo para a diretora: "- Não tem outra cor para pôr nesse livro não? Por que ele tem que ser preto?" Particularmente não tenho acompanhado muito os cursos da formação continuada voltados para a questão racial, tenho muita bagagem, talvez eu tenha mais a oferecer aos cursos do que eles a mim, modéstia a parte. Mas acho que são válidos.

Alguns meses atrás começou a vir à escola, nos horários de HTPC, um jovem pesquisador do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro) para fazer um trabalho relativo às africanidades com os professores. Quando ele começou a vir eu fiquei esperançosa, pensei que o trabalho fosse engrenar, mas não engrenou, não teve continuidade. Parece que os outros professores não aderem, e creio que isso ocorre não por falta de informações, penso que falta interesse da parte deles. Se houvesse interesse iriam atrás das informações. Temos dezessete salas de aula no período da tarde na escola e na semana da Consciência Negra apenas eu e

outros dois professores realizamos trabalhos com as turmas. Daí a direção elogia, os outros professores elogiam, mas eu não vejo um empenho nem uma disponibilidade deles para realizarem um trabalho desse tipo em suas salas de aula.

Há um aspecto problemático. Vejo que muitos professores continuam utilizando materiais didáticos inadequados, já que veiculam imagens estereotipadas do negro, do índio, entre outros. A escola está cheia desses materiais, Monteiro Lobato, por exemplo, temos que tomar cuidado porque é um escritor extremamente racista. Em um de seus livros ele faz a descrição da personagem Anastácia "- A tia Anastácia, uma preta de estimação...", como se ela fosse um animal, percebe? Então eu tenho a preocupação de ler antes o material que pretendo trabalhar com os alunos. Já peguei caderno de aluno no apoio, que tinha uma descrição muito depreciativa do Saci. Levei a questão para a diretora, dizendo achar um absurdo que um professor da escola ainda trabalhasse com textos desse tipo. Então ela falou: "-Ah, seria bom você dar um toque." Acho que não é minha função ficar vendo o texto que o meu colega está dando. Acho que o professor tem que ter a condição de avaliar o material que está usando.

Há uma professora na escola que também procura fazer aulas diferentes com as crianças, trazendo aspectos culturais e elementos extracurriculares. Nós duas trabalhamos juntas em alguns projetos. Mas não em relação à cultura negra. Quanto a esta questão eles não têm interesse, parece que para eles é uma coisa a mais. E há professores que se justificam dizendo: "-Não, mas todos os meus alunos são iguais". Acho que quando o professor entra na sala de aula e fala que todos são iguais, ele já eliminou uns trinta. Não acho que todos sejam iguais, em nenhum aspecto.

Então em geral é isso, eles elogiam meu trabalho, mas não aderem, e sigo me preocupando sozinha. Outra barreira é a falta de recursos. Por exemplo, para montar esse desfile eu gostaria de ter contado com tecidos e adereços e ter feito junto uma oficina de percussão com as crianças. Se tivesse mais recursos daria para fazer um outro tipo de trabalho, mais bonito, mais profundo, mas a escola não tem verba e eu preciso ficar pedindo para os pais e para os colegas. Os livros que eu utilizo, por exemplo, a maioria é do meu acervo pessoal, a escola não tem. Então faltam materiais para que o trabalho possa ser realizado.

Olhando para trás percebo que vivi muitos bons momentos na minha carreira, entre eles o primeiro ano da docência em que trabalhei alfabetizando e no final não tive nenhuma retenção, todos saíram alfabetizados. Houve também um ano em que fui homenageada pela escola no projeto "Encontro com o Autor", pois eu escrevo contos e poesias, foi emocionante.

Nesse encontro a escola convida um escritor, e todas as salas trabalham em cima de sua obra, com poesia, jogral, teatro, música para homenagear o autor. Então houve um ano em que eu fui homenageada, a escola toda enfeitada e todas as salas desenvolvendo trabalhos com base na minha obra, foi emocionante.

Vivi também momentos tristes, alguns lancinantes, como o dia em que eu pedi para que a turma fizesse uma redação contando o que queriam ganhar no Natal e um menino veio com um desenho de uma mesa e não com uma redação. Essa criança estava com o pai na prisão e disse desejar apenas que a família estivesse reunida em volta daquela mesa no Natal.

Olhando para trás acho também que me tornei mais competente, sobretudo na questão da didática, ela foi mudando muito, as dinâmicas com a sala, as abordagens...

Eu gostei de passar pela entrevista. Fez-me pensar em coisas da minha infância que estavam guardadas lá dentro, coisas que eu ainda nem tinha contado para o meu filho e que aproveitei para contar. Foi muito bom.

CAPITULO 6

História de Vida da Professora Silvia

Nasci em Campinas em 1971 e vivi aí toda a minha infância e juventude. Meus pais são de São Carlos e toda nossa família também, mas depois de casados eles foram morar em Campinas onde meu pai conseguiu um emprego. Em Campinas também nasceram minha irmã e meu irmão, que tem uma diferença de idade de 4 e 12 anos em relação a mim. Minha mãe começou a trabalhar quando meu irmão mais novo tinha de 8 para 9 anos. Antes disso ela era dona de casa. Meu pai trabalhava como projetista de peças em uma fábrica e passava o dia inteiro fora. Lembro que boa parte da minha infância, quando não estava na escola ou visitando a família em São Carlos nos finais de semana, eu ficava em casa com minha mãe e minha irmã ou na rua brincando. Sempre fui muito próxima da minha irmã, éramos muito amigas, brincávamos juntas em casa e na rua, íamos para a escola juntas, fazíamos a lição juntas. Ela sempre mais precoce e eu mais moleca. Até meus 15, 16 anos eu brincava na rua com a molecada jogando bola.

Nós vivemos em um bairro que na época era muito tranquilo, tínhamos liberdade para brincar na rua e eu e minha irmã formamos um grupinho de amizades que variava entre a minha idade e a dela. Estávamos o tempo todo juntas, ou na nossa casa ou na delas, minha mãe confiava muito nas vizinhas e deixava mesmo a gente brincar na rua, de vez em quando também dormíamos na casa de colegas. Foi uma época muito gostosa. Nós tínhamos uma praça imensa perto de casa, brincávamos de casinha lá, às vezes ficávamos o dia inteiro, chegava 9 e 30 da noite a gente ainda estava por ali, lógico, sempre com uma mãe por perto olhando. Hoje em dia o bairro em que eu cresci não é mais o mesmo. As crianças que crescem lá hoje não podem passar o tempo que a gente passava na rua brincando. Aquela praça virou ponto de drogados, está muito diferente de quando eu morei lá. Eu tenho amigas que continuam lá até hoje, de vez em quando eu passo para visitar e é triste. Por que elas têm filhos e as crianças ficam presas dentro de casa. Não têm mais o contato, a vivência que nós tivemos.

Eu gostava muito de brincar na rua, jogar bola, andar de bicicleta, eu era moleca. Na escola, sempre fui uma boa aluna, tirava boas notas. Fazia parte de uma turminha da sala que

estava sempre na frente das coisas, sempre ajudando o professor, e sempre era procurada para participar das brincadeiras. Gostava de jogar bola, de praticar esportes, de corrida, e freqüentemente participava de pequenas olimpíadas. Mas também era um pouco tímida. Da minha família eu fui a mais quieta, a que nunca gostava muito de falar. Lembro-me de que eu vivia rodeada de livros, sempre tive paixão por livros, acho que a escola me incentivou isso.

Meus pais eram católicos praticantes e, até onde eles puderam, nós fomos católicos ferrenhos. De outro lado eles valorizavam muito a educação, o mais importante de tudo era nos dar uma educação de qualidade. Minha mãe não concluiu o Ensino Médio e tinha uma frustração por conta disso. Então eles priorizaram isso, sacrificaram-se e desde o início estudamos em uma escola particular católica de Campinas, a Imaculada Conceição. Estudei lá da pré-escola à oitava série e nesse período que passei nessa escola me formei como leitora e escritora. Não tenho dúvidas disso. Havia sempre muito incentivo à leitura e uma biblioteca apaixonante... Eu tinha paixão por essa escola, prazer em ir, ficava contando os minutos, sobretudo da primeira à quarta série. Na casa da minha avó também sempre houve muitos livros. Meu avô tinha uma estante repleta de livros e vivia lendo. Com o tempo a gente foi descobrindo aqueles livros grossos e eu e meus primos passávamos muitas tardes com os livros do meu avô. Meus pais também gostavam muito dos livros, não que eles lessem para mim, não tinham esse hábito, mas eu os via lendo, era uma coisa freqüente na minha casa, leitura de jornal ou livro, a gente tinha muito livro. Então uma das coisas que me lembro da infância é ter crescido no meio de livros. Era e é uma paixão.

Por volta de 1976 ou 77 entrei na pré-escola. Eu deveria estar com 6 anos, não foi antes disso, pois minha mãe gostava que ficássemos mais tempo em casa antes de nos encaminhar para a pré-escola. Não me lembro muito da época da pré-escola. Não lembro das atividades que fazíamos e nem da professora. Mas lembro dos colegas, das nossas brincadeiras, das risadas, das artes que aconteciam na sala. Lembro de alguns coleguinhas que eram mais arteiros e que roubavam a lancheira um do outro atrás da sala e comiam o lanche. Lembro das aulas de Educação Física, talvez o que era mais agradável é o que eu lembro, o restante não, nem da professora, nada, eu acho estranho. Lembro que no intervalo a gente tinha o hábito de brincar de escolinha, lembro-me do lugar que a gente procurava para brincar de escolinha, mas a minha vivência na sala de aula eu não lembro.

Acredito que a minha fase de primeira a quarta série foi a fase mais gostosa que vivi na escola. Foi uma fase mesmo de encanto, de descoberta, eu tinha prazer de ir à escola. Tenho muita recordação do meu primeiro ano, da professora de primeiro ano e do jeito que ela arrumava a sala. Eu ia animada para a escola porque ela sempre tinha uma novidade para

mostrar no início da aula, alguma coisa que chamava nossa atenção. Lembro-me da maneira como ela me alfabetizou, foi com cartilha, mas não a cartilha usada hoje, tenho ela ainda guardada. Lembro-me de que ela usava bonecos para apresentar as letras, tinha uma casinha montada dentro da sala com os bonequinhos e cada um representava uma letra. Ela encenava teatrinhos, contava histórias. Foi uma pessoa que me encantou muito. Sempre lia livros, havia muitos na sala. E depois até foi uma coisa difícil porque eu nunca mais encontrei ninguém assim nos outros anos e mesmo nas escolas onde fiz estágio no magistério e na graduação, eu nunca vi uma professora que trabalhasse dessa maneira.

Acredito que foram essas minhas primeiras professoras, de primeira a quarta, que deram o estímulo para eu gostar de ler, para eu não ter medo de escrever. Porque a gente sabe que tem muita gente que, nessa fase, acaba ficando traumatizado e tem dificuldades depois. Recusa-se a ler, não gosta de escrever. Atribuo muito isso a essa minha primeira fase na escola que foi muito prazerosa. Mas de outro lado havia as chamadas orais que eram feitas nessa fase e que me deixavam tensa, querendo ou não eu ficava tensa. Tinha, por exemplo, que decorar o mapa, com todos os estados e capitais. Você era chamado lá na frente e tinha que falar tudo certinho, senão era bronca que levava. Eu sempre me esforçava para ter aquilo na ponta da língua, para não chegar lá na frente e passar vergonha. Havia situações que expunham o aluno ao ridículo, vamos dizer assim. Eu me lembro de que tínhamos que apresentar uma notícia de jornal e se não fosse bem apresentada, vinha uma crítica, que às vezes era uma crítica que magoava. As chamadas orais eram um terror e bastante frequentes e isso me assustava muito. Quando algum aluno não correspondia às expectativas tinha aquelas professoras que eram risonhas, que achavam graça e a classe inteira dava risada.

Costumávamos visitar a família em São Carlos nos fins de semana, isso era sagrado, e todos se reuniam na casa dos meus avós paternos. Eu não tive muito contato com a família da minha mãe, porque ela ficou órfã muito novinha e depois de casada acabou adotando a família do meu pai. Por isso meu contato foi mesmo com meus avós paternos. Meu avô era italiano e minha avó portuguesa. Eles contavam para a gente muitas histórias de quando eram crianças e jovens, histórias do cotidiano deles, dos costumes que tinham, das piadinhas que contavam entre eles. Minha avó cantava para a gente várias musiquinhas que ela tinha aprendido com a sua mãe, cantigas portuguesas.

Eles tinham um pesqueiro e freqüentemente íamos para lá. Eu lembro que no pesqueiro tinha uma família de caseiros, seu Pedrinho e dona Maria que eram pessoas humildes, simples, e a minha paixão era chegar e ir para dentro da casa deles, sentar com eles e ficar ouvindo histórias, conversando. Tinha loucura, todos nós, eu, meu irmão, minha irmã,

meus primos. A primeira coisa que a gente fazia era ir encontrar o seu Pedrinho e a dona Maria para ouvir as histórias que eles contavam. Às vezes a gente ficava até escurecer, quando eles começavam a contar as de assombração. E com todo casal que trabalhou lá a gente sempre teve muito contato, sempre dentro da casa deles. No pesqueiro tem uma casa que é para a gente usar mas ficávamos enfiados na casinha deles. Embora a família fosse muito unida, sempre tivemos contato com outras pessoas. Na escola também, com os funcionários da escola, sempre tive muita amizade e ficava atrás de uma e de outra. Então os lugares que eu freqüentava além da escola, da igreja e do ambiente da vizinhança eram a casa dos meus avós em São Carlos, o pesqueiro e a praia. Houve uma época que costumávamos ir todos juntos à praia uma vez por ano, era um fascínio, faltávamos da escola por uma semana e íamos.

Em 1982 fui para a quinta série, com a mesma turma que eu estava desde a pré-escola e continuei até a oitava série. A escola estava fazendo essa experiência, nossa turma foi a primeira, de prosseguir vários anos com o mesmo grupo. Eu achava isso positivo. Lembro que a partir da quinta série a mudança foi muito grande. Mudança de período, vários professores. Lembro que o período de quinta e sexta série ainda foi agradável, ia com prazer para a escola e gostava dos professores. Talvez esses de quinta e sexta série fossem mais maleáveis por termos acabado de sair da quarta série, talvez tivessem essa compreensão de que a mudança não podia ser muito drástica. Eu me lembro com carinho de muitos professores, mas era sempre aquele mesmo jeitão de dar aula: o professor lá na frente, chamada oral, muita prova, preocupação com nota, boletim. Sempre foi muito fixado nisso, e eu adorava quando o professor propunha trabalhos em grupo e a gente ia à biblioteca fazer pesquisa, me lembro desses professores principalmente.

Na quinta série também era freqüente passarmos por chamadas orais, mas aí já não era tão tranqüilo quanto tinha sido de primeira a quarta série. De quinta a oitava eu comecei a presenciar situações como “Ah, não sabe nada”, “Não estuda”, “Não presta atenção”, “Teu pai está pagando escola à toa”. Os próprios professores tiravam sarro, falavam: “Ih, esse daí não serve pra nada, repetiu de ano e vai repetir de novo”. Eu cheguei a passar uma situação dessas na oitava série em uma prova de religião. Eu não lembro direito o que escrevi, porque tem algumas coisas que a gente apaga, mas foi uma prova de religião em que eu fui muito mal e a Madre fez um comentário em voz alta na sala, “- Olha, não fez direito, não tem vergonha? Uma menina respondendo mal assim! Muito mal.” Isso foi muito chato, tanto é que depois eu nem duvidei de sair de lá e fui fazer magistério em outra escola.

Já na sétima e oitava série existia uma pressão para que se começasse a optar por fazer

magistério ou um colegial voltado para exatas ou biológicas. Eu não sei se era estratégia da escola, mas ficava mais pesado. Aumentava muito mais a quantidade de professores, eu me lembro que o currículo tinha muito mais disciplinas. A matemática foi dividida em estatística, análise combinatória, entre outras que não faziam parte do currículo de matemática, e era um professor para cada parte. Na Matemática nunca fui uma aluna ruim, mas também nunca foi uma grande paixão. Além disso, entrou Química e Física no currículo, então o negócio ficou amplo demais.

Lembro de um professor de Matemática que muitas vezes dava um exercício, com várias maneiras diferentes de resolver, às vezes alguma criança da sala propunha uma outra e ele aceitava. Mas lembro de um outro que não, ele era o certo. Havia um menino que era muito bom em Matemática, e dizia “mas o meu também está certo”, e o professor dizia que não aceitava, o correto era apenas o jeito dele. Havia os dois tipos, aquele que acatava e mostrava várias maneiras e aquele que não: “É isso, e vocês vão ter que fazer igualzinho, se não vai sair errado”. Tinha que ser uma cópia do que ele fazia, a gente tinha que reproduzir. Eu sempre tendi mais para a área de humanas: Inglês, Português, História, Geografia e de Ciências também sempre gostei, mas o ensino era muito em cima de livro didático, eu me lembro que você lia o livro didático sublinhava as partes importantes fazia um resumo e respondia a um questionário. Eu lembro que o ensino ficava muito em cima disso. Eram pilhas de livros e todo mundo seguia o livro, começava o livro bonitinho e terminava no final do ano. Os pais também cobravam, por que afinal de contas haviam pago pelos livros e queriam que aquilo fosse feito do começo ao fim. Não me lembro de nenhum professor abrindo discussão sobre coisa alguma, era só no livro didático e ponto final, as mães nem deviam dar muita abertura, eles deviam ser fiscalizados.

E chegando a essa fase era aquela pressão: “O que você vai fazer?” e sempre nos falando do vestibular da UNICAMP, era um terrorismo. Porque o aluno do Imaculada teria que passar no vestibular da UNICAMP e eles puxavam muito com aquelas avaliações extensas. É puxado para uma criança de oitava série, uma adolescente, já estar pensando em vestibular. E foi nessa série que eu tive aquela experiência com a Mãe, foi muito desagradável o que ela fez, me chamando atenção daquele jeito na frente da sala toda. Eu sempre era a certinha da sala, a que tirava nota alta, de repente levar uma chamada daquela, eu fiquei muito chateada. E havia essa prática de chamada oral, era angustiante, porque se não sabíamos a coisa na ponta da língua, abaixava-se a nota. E tudo era avaliado, seu comportamento no laboratório, seu comportamento na aula de informática. Era tudo muito vigiado, as mães passavam nas salas. Essas séries, sétima e oitava e os colegiais eram as

séries mais vigiadas, as mães estavam o tempo todo passando na porta espiando e os professores tinham medo disso também, ficavam tensos.

Era uma escola muito fechada, na época era até tida como uma escola que não aceitava crianças negras e não aceitava crianças de outra religião também. Depois de um tempo houve uma abertura. Tanto é que essa era uma crítica que meus pais tinham. Meus pais queriam que a gente estudasse em uma escola de qualidade e acabaram nos colocando lá, mas com o tempo começaram a perceber que as filhas estavam estudando numa escola de elite, em que não havia negros, eu convivia com crianças negras na minha rua, tinha amigos negros e convivia com pessoas de todas as religiões. Minhas amigas eram adventistas, não havia conflito, a gente não tinha problemas com isso, mas na escola era diferente. Eu me lembro de que teve uma época que minha mãe começou a falar: “Será que está certo elas continuarem? Como é que elas estão crescendo? Que influências que elas estão tendo?” Porque era uma escola elitizada e os valores eram um pouco diferentes dos que a gente tinha em casa. Teve uma época em que começou a surgir certo conflito. No final da oitava série eu decidi sair de lá, por conta de tudo isso e também porque não estava fácil para os meus pais continuar pagando. De um lado eu senti a ruptura porque tinha aquela turminha unida, mas de outro acho que foi melhor me afastar porque, querendo ou não, aquilo acabava influenciando o nosso comportamento.

Cresci ouvindo meu pai dizer que quando se aposentasse eles voltariam para São Carlos. Meu pai trabalhou em fábrica, como projetista de peças. Eu não sabia muito bem o que ele fazia, mas quando já estava maiorzinha comecei a entender que não era fácil o trabalho dele. Peguei alguns momentos do meu pai nervoso, em alguns períodos em que a fábrica demitia as pessoas, eu vivenciei um pouco disso. Eu tinha um peso na consciência porque meu pai pagava a escola para mim, Inglês, investia muito dinheiro em educação. Eu via o sofrimento dele, aquele medo de ser mandado embora, e conversava com minha irmã sobre o que a gente podia fazer para ajudar os dois. Ele não comentava, sempre foi uma pessoa muito quieta, chegava em casa e não gostava de comentar nada do serviço. Eu percebia que era uma coisa estressante, que ele não via a hora de se aposentar, largar aquela fábrica e ir embora para São Carlos. E foi o que ele fez assim que se aposentou, se desligou da fábrica e hoje em dia ele não pode nem ouvir falar disso.

Minha mãe quando solteira trabalhava no comércio, mas ficou um bom período só como dona de casa. Lembro-me de uma fase da vida em que ela ficou muito severa, cobrando mais estudos, notas, e era difícil conviver com ela. Então com esse aspecto da nossa educação eu não concordo muito e falo para ela. Teve uma fase que eu e minha irmã tínhamos medo

dela, eu nem abria a boca. Acho que filho não tem que ter medo do pai e da mãe. Talvez por isso eu e minha irmã ficamos muito próximas. Acho que o nascimento do meu irmão foi o marco, porque depois que ele nasceu ela ficou calma, e fez bem para ela ir trabalhar.

O nascimento do meu irmão foi uma coisa que marcou, foi um evento novo, eu me lembro da nossa vida antes e depois dele, porque eu também já estava com 12 anos. Aí minha vida mudou um pouco, pois eu comecei a ajudar minha mãe a tomar conta do meu irmão. Eu o acompanhei desde pequenininho, levava-o para escola, dava comida para ele. Minha mãe resolveu voltar a trabalhar quando ele tinha de 8 para 9 anos, eu acabei assumindo um pouco. E na época do magistério ele estava na escola e eu me divertia acompanhando-o nos estudos.

Em 1986 saí da escola onde estudava e optei por fazer magistério em uma escola pública que até então era tida como uma das melhores da cidade, bem no centro de Campinas. Desde pequenininha eu já tinha essa idéia de fazer o magistério porque a escola católica em que eu havia estudado, que era na maioria de meninas, acabava induzindo um pouco para que fôssemos fazer o magistério. Eu tinha minha avó que achava a profissão bonita, tinha uma tia professora e minha mãe também queria muito que eu a buscasse, também porque seria já uma profissão. E eu gostava também, eu tive alguns professores de 1^a a 4^a por quem eu era apaixonada. Depois aconteceram alguns tropeços no colegial, mas eu gostava muito e achava que ia tentar.

Mas achei o ensino de lá muito fraco, talvez por ter sido tão puxado na escola particular. Lá eu estranhei também a liberdade que eu passei a ter. Não havia tantas avaliações, tinham professores que nem se levantavam da cadeira para conversar com a gente. A maioria seguia aquele modelo de ler um livro com a gente, ler um texto, fazer um exercício em sala ou pediam que nós entregássemos um trabalhinho. Elas entravam na sala, sentavam, davam aqueles trabalhinhos e não discutiam nada. Tive um professor de Metodologia e uma professora de Psicologia dos quais eu achava as aulas mais agradáveis, eles conversavam mais, propunham coisas diferentes. Digo que meu magistério foi muito fraco, não aproveitei quase nada do que fiz lá e não me senti uma professora preparada quando terminei o curso. Mesmo a teoria que eu vi lá foi uma teoria muito pobre e nós não tínhamos material, a escola não tinha biblioteca, o vídeo estava sempre quebrado e era uma escola central.

Percebia que a ênfase era nas metodologias, metodologia de ciências, metodologia de matemática, mas mesmo assim eu não vi nada ali que me ajudasse. Tivemos uma carga horária de estágios muito extensa. Talvez isso tenha sido uma das coisas que elas mais cobravam, a nossa presença na sala de aula fazendo estágio. Eram horas e horas, três anos de estágio. Nós fazíamos estágio à tarde na mesma escola, no ciclo básico e eu achava mais

agradável estagiar na educação infantil, que eram aquelas salas mais gostosas, com uma organização diferente.

As experiências de estágio no ciclo básico foram terríveis. Eu não via nada naquelas professoras, naquelas salas de aula que me atraísse. Aquelas salas escuras, aquelas crianças terríveis, as professoras sentadas o tempo todo e eu pensava: “Nossa, não é isso que eu quero.” Não tive nenhuma experiência de estágio que me incentivasse. Na maioria das vezes sentávamos no fundo das salas e corrigíamos cadernos, pilhas de cadernos, arrumávamos armários de professoras, às vezes elas pediam para a gente olhar as salas enquanto elas saíam e a gente ficava lá na frente, olhando para as crianças. Elas demoravam para voltar e eu pensava: “E aí eu vou fazer o quê com eles?”. Não tinha uma atividade para você continuar fazendo, era horrível, eu não via a hora de terminar o magistério e pensar bem em tudo o que eu ia fazer. É engraçado, uma professora falando das experiências negativas!

De vez em quando tinha as regências para aplicar, preparava aquele planinho de aula tradicional que elas pediam, com os objetivos, tudo discriminado bonitinho.

Havia algumas professoras que eu abominava, chegavam com aquela cara de morta se arrastando, que entrava pela sala, olhava para nós e era como se falassem: “Ah, vocês estão aqui, podiam estar em casa”. Sentava, debruçava-se na mesa e ficava ali 'morrendo'. Era horrível, e não se incomodavam também se alguém quisesse sair da sala e ir embora. Eu ficava indignada, pois elas estavam no papel de formar futuras professoras. Eu me lembro que de vez em quando elas convidavam pessoas para dar palestras para a gente. Não me esqueço de uma ocasião em que chamaram uma pessoa para dar uma palestra sobre Piaget e a professora ridicularizou todas as alunas na frente da palestrante dizendo “Olha gente, vocês não vão dar nenhum fora e fazer a gente passar vergonha. Porque o Piaget disse que tinha tantos estágios de desenvolvimento.” Era uma coisa tão desagradável, os professores daquela época estavam meio desacreditados e eu peguei um período de muita greve no estado. A escola estava bem sucateada e o ambiente era ruim, houve uma época em que minha mãe tentou me tirar de lá, cheguei a frequentar uma outra escola durante um período, porque a greve não acabava.

Eu queria prestar vestibular mas a base que eu estava tendo ali não ia ser suficiente. Química, Física, Matemática era tudo fraco. Eu precisei fazer um cursinho durante seis meses para ter condições de prestar um vestibular. Passei em Pedagogia na UNICAMP e em Psicologia em uma faculdade particular e optei pela pedagogia por ser pública e assim eu não daria gastos para os meus pais, além de saber que a UNICAMP era uma universidade conceituada. Eu já sabia que o curso de Pedagogia tinha algumas habilitações e que talvez eu

pudesse me encaminhar para o lado da Orientação Educacional. E foi o que eu acabei fazendo, fiz todas as psicologias possíveis e imagináveis que havia e fugi um pouco do magistério dentro do curso. Como eu já tinha feito magistério, acabei não puxando tanto as didáticas e as metodologias no curso de pedagogia. Fiz muitas disciplinas de psicologia e filosofia. Vimos muitas teorias, o período em que passei lá foi um período de muita aprendizagem, eu adorava os professores, as aulas eram diferentes, só que eles não me preparavam para dar aula também. Eu tinha impressão de que ali eles estavam preparando pesquisadores, pessoas para continuar um mestrado e um doutorado. Era tudo muito teórico, muita reflexão em cima de texto. Às vezes nós nos víamos no meio de debates entre professores, porque cada um seguia uma vertente. E era engraçado porque até o prédio da Educação na UNICAMP, naquela época, era em blocos e cada bloco tinha uma área. Por exemplo, um bloco era dos construtivistas, um bloco era do pessoal que era behaviorista, outro bloco era do pessoal que era mais sócio-cultural. Era até engraçado isso. Mas foi lá que eu tive aquele formato da sala diferente, todo mundo sentava sempre em círculos, e sempre com discussão de textos, muita conversa, muito conhecimento, adquiri muito conhecimento nesta fase. Eu sentia fome de ler coisas, fome de aprender porque no magistério tinha havido uma trégua, eu não era cobrada de nada, foi meio 'largada' a aprendizagem.

Mas, ainda assim, o estágio que eu acabei fazendo enquanto estava lá não me tornou preparada pra ser professora. Não me deram elementos para me sentir segura e assumir uma sala de aula. Achei que o curso foi muito teórico, vi muita teoria, aprendi bastante, mas faltou mesmo ensinar como fazer. De novo eu pensava “será que eu quero dar aula mesmo?”. De repente eu caí em sala de aula com as crianças e não sabia o que fazer. Eu acho que a minha formação foi muito falha. Achei que os estágios na graduação não me ajudaram em nada. Espero que, hoje em dia, nos cursos de formação, os estágios estejam sendo mais válidos para as meninas, porque para mim não foram. Meus orientadores também não me ajudaram muito. Minha experiência com estágio não foi muito válida. Eu sentia que as professoras se incomodavam com a nossa presença na sala, nos tratavam mal. Quando ia dar regências eu não tinha a ajuda de ninguém. Eu ia desistir mesmo, até saí da pedagogia, porque eu não queria dar aula, porque eu não sabia quais conteúdos eu tinha que trabalhar, como que eu tinha que trabalhar e pensava: “O quê que eu estou fazendo em sala de aula? Eu não sei dar aula.” Discutir tanta coisa, ver tanta teoria, e depois eu falava: “Está bom, e agora, o quê que eu faço com tudo isso?” Pensei que seria mais fácil me localizar na Orientação Educacional, fora da sala de aula, eu não me sentia preparada para pegar uma turma.

Já no final do curso uma professora acabou me colocando para trabalhar dentro de uma área educacional no hospital da UNICAMP atendendo crianças com leucemia. Aquilo começou a me fazer mal. Eu trabalhava com crianças que faltavam muito na escola, nós trabalhávamos alguns conteúdos que as professoras mandavam. Só que aquilo era um ambiente pesado e eu falei: “Não é isso que eu quero não”. E coincidiu de ser uma época em que meus pais estavam voltando para São Carlos e eu fiquei morando sozinha em Campinas. Aí resolvi que não iria continuar lá. Pensei: “Eu vou para São Carlos.” Minha mãe estava abrindo um comércio aqui, eu poderia ajudar e ir também procurando alguma coisa na área de Orientação, eu não pensava em dar aula. E isso acabou dando certo, eu vim para cá, distribuí currículos em escolas, e apareceu uma vaga. Fiquei três anos trabalhando com Orientação Educacional em uma escola particular, mas não via nenhum significado no meu trabalho, eu parecia uma inspetora de alunos. Tomava conta de alunos, corria para cá e para lá e pensei: “Não é isso também que eu quero!” Até que apareceu um concurso e eu falei “Vou arriscar, quem sabe dando aula, tendo contato com as crianças...” Porque lá o contato era restrito, era só levar a criança para a sala, dar bronca, passar advertência, chamar pai e mãe, era uma coisa estranha.

Então eu prestei o concurso para a rede municipal e passei, vim direto para a escola da Vida e estou aqui desde 1999. Só fui descobrir que eu gostava mesmo de dar aula quando vim para cá. Dentro da sala de aula, com as crianças, com as colegas de escola fui aprendendo a ser professora e vi que eu levava jeito, que eu gostava. Acabei me apaixonando depois que eu entrei numa sala de aula. Não me imagino fazendo outra coisa no momento.

Mas cheguei a ficar perdida no primeiro ano, porque não tinha tido uma base boa no Magistério e na Pedagogia. Tive que utilizar da lembrança de como aprendi, como tinha sido minha experiência na escola para trabalhar igual com a turma. Porque se eu falasse que saí da faculdade com tranqüilidade para assumir uma sala, estaria mentindo. Faltou para mim um referencial de como trabalhar, de sugestões, de como ser diferente, de como fazer, de atividades, de como trabalhar Matemática desde o início. Peguei uma turma muito difícil, geralmente sobram para quem está chegando as turmas mais complicadas. Peguei uma quarta série, acho que foi a minha turma mais difícil, com os alunos mais indisciplinados. Acho que foi um desafio. Fui aprender mesmo quando entrei na sala de aula, quando me deparei com as dúvidas das crianças, me deparei com aquela sala difícil. Aprendi a dar aula com eles e com algumas professoras que acabaram me amparando. Ajudaram-me com relação ao que ensinar, aos objetivos, me davam sugestões de como elas faziam. Acabei tendo alguns modelos importantes nesse primeiro ano aqui na escola. Mas tinha um pessoal mais antigo que me

olhava meio estranho, eles tinham um pouco de receio de pessoas novas na escola.

Lembro que entrei nessa escola junto com um grupo de professoras iniciantes e acho que a diretora teve um papel fundamental nesse ano inicial e nos seguintes, porque ela percebeu que era um grupo recém-formado, que nunca tinha dado aula e nos recebeu muito bem, teve um cuidado de nos orientar e apoiar de diversas formas. Nas reuniões de HTP freqüentemente eram discutidos temas que nós aproveitávamos em sala de aula. Ela nos orientava sobre a importância de conhecer as crianças, de como deveria ser uma relação com a criança, não de autoritarismo, mas para conquistar o respeito delas, entre outras coisas. Conversou com a gente sobre a questão dos combinados em sala de aula, sobre a importância de estabelecer com eles alguns combinados que eles próprios iam construindo, pois dessa forma seria mais fácil que aceitassem e cobrassem aquilo dos colegas. Sempre insistiu na questão da leitura com as crianças, para a gente contar histórias para eles.

Ela também emprestava livros e sugeria leituras. Quando tinha dúvidas eu sempre recorria a ela, se eu não estava conseguindo ensinar alguma coisa em matemática ou não estava conseguindo que minha sala avançasse, ela sempre tinha alguma coisa para indicar. Ela foi fundamental naquele ano, abriu meus olhos para muitas coisas e era uma pessoa que estava sempre do lado.

Além da diretora eu contei com o apoio de uma professora mais experiente que sentava comigo e falava: “Olha, agora nós temos que trabalhar tal coisa.”. Eu não sabia nem o conteúdo que tinha que desenvolver com as crianças. Ela sentava comigo e falava: “Neste ano a gente tem que dar conta disso, eles precisam sair sabendo isso, podemos trabalhar com tal e tal coisa...” Juntas, íamos planejando as coisas. Eu percebia que ela não era uma pessoa autoritária, via que era amiga das crianças na sala de aula, conversava muito com eles. Criava um clima gostoso dentro de sua sala de aula e me falava de algumas coisas que fazia. Contava-me que sempre conversava com eles no início da aula, dava liberdade para eles conversarem com ela, para eles perguntarem, também falava das vantagens do trabalho com pequenos agrupamentos em sala de aula, várias coisas. Também com relação ao livro didático, eu já tinha participado de algumas discussões na faculdade em que os professores faziam algumas críticas, mas quando cheguei e vi aquele monte de livros eu achei que teria que trabalhar com eles. E aquela professora me dizia: “Não. Você pode trabalhar diferente, você não tem que estar presa aos livros. Há sim conteúdos que você tem que dar, mas você aproveita o que você precisar dali e busca também em outras fontes, em textos diferentes, coisas que despertem mais o interesse deles.” Inspirei-me muito no que ela falava e tentei seguir seus passos naquele ano.

Com o tempo acabei me unindo com outro grupo de professoras que trabalhavam à tarde e juntas buscávamos materiais, livros, víamos vídeos. Elas me sugeriam várias coisas: começar o ano fazendo um questionário com eles para saber mais sobre a família, de onde vêm, do que eles gostam; ao iniciar um novo assunto, alguma coisa nova, perguntar o que eles já ouviram falar sobre aquilo, pois às vezes você aproveita as coisas que eles já sabem; aproveitar os agrupamentos, a possibilidade de trocas entre as crianças, entre outras coisas. Uma delas havia trabalhado em escola particular e compartilhou com a gente essa experiência, a maneira como ela trabalhava, como via o conhecimento, como achava que tinha que ser a dinâmica de sala de aula. Eu pegava um pouquinho daqui e um pouquinho dali e ia vendo o que funcionava. Acredito que as trocas de experiências, as conversas, os modelos daqueles com quem eu tive contato foram mais significativos para a minha formação do que a formação acadêmica mesmo. Acho que as experiências que eu tive fora do ambiente educacional, foram mais proveitosas.

No começo do trabalho, quando ainda estava perdida e não sabia como conduzir as aulas, comecei a pensar, a lembrar de meus professores. Os primeiros modelos que vieram à cabeça foram as pessoas que me deram aula. Havia aquelas com quem eu não queria me parecer e aquelas que me inspiravam, entre estas a minha professora de primeira série. Eu me lembro de que na época eu não via a hora de ir para a escola por conta dela, pois sempre trazia novidade, suas aulas nunca eram paradas, monótonas. Havia diálogo dentro da sala, as histórias contadas diariamente, os livros, era um ambiente agradável. Eu sempre procurei ter um ambiente gostoso na minha sala de aula, eu queria passar isso para as crianças e sempre quis muito que eles tivessem prazer em vir para a sala de aula, pois era isso o que eu sentia na minha primeira série, eu gostava de ver a professora e tinha aquela expectativa: “O que ela vai fazer de diferente hoje?”.

Lembrei-me também de professores que tive que sabiam o que estavam fazendo, que dominavam muito bem o assunto que estavam tratando, expunham com clareza e não desistiam enquanto os alunos não chegassem aonde eles queriam. Lembrei-me dos meus professores persistentes, que de várias maneiras tentavam e tentavam explicar e não sossegavam enquanto não percebiam que a sala estava caminhando bem. Esses me serviram de inspiração, pela criatividade, domínio dos conteúdos e persistência.

Havia também os professores de que eu não havia gostado, que fizeram coisas com que eu não concordava, e quando comecei a dar aulas procurei agir de uma outra forma. Lembro-me de alguns professores de sétima e oitava série que tiravam sarro de uma ou outra aluna e falavam: “Ih, essa daí não serve para nada, repetiu de ano e vai repetir de novo.” É um tipo de

coisa que magoa e eu evito. Esse tipo de comentário eu não faço. Se eu tenho um problema com uma criança, se eu estou irritada com alguma coisa, sou eu e ela sozinhas. A gente conversa e tento saber o que está acontecendo, mas não fico chamando a atenção na frente de todo mundo. Às vezes o problema sou eu, vou tentar entender, mas evito muito isso de ridicularizar uma criança na frente da sala porque eu sei que marca, magoa. Aprendi que nós somos modelos, muito do que a gente faz e fala eles percebem. Às vezes precisa-se tomar muito cuidado com o que se fala, a maneira como se age, porque as crianças percebem.

Percebo também algumas influências da religião católica na minha prática e na forma com que eu me relaciono com os alunos e com as pessoas em geral, já que eu freqüentava a igreja, participava de um grupo de jovens até os 18, 19 anos e tinha estudado em escola católica. Talvez o que tenha formado minha visão de mundo, nesse sentido, seja um princípio de solidariedade, de cooperação. Isso sempre foi muito pregado tanto na escola como no grupo de jovens. Entender o outro, colaborar com o outro, ser solidário, acho que é isso, é o que a igreja prega mesmo, de fraternidade, do amor fraternal, ter apego com o próximo.

Vejo que alguns elementos da minha família, características, valores, também foram construindo a minha maneira de ser professora. Por exemplo, a organização, eu aprendi muito com meus pais a ser organizada e a planejar minhas coisas. Sou muito criteriosa nas coisas que faço, gosto de me organizar e planejar, nunca venho para a sala de aula sem ter as coisas bem planejadas. É lógico que às vezes você tem que improvisar, surge alguma coisa nova, mas eu procuro ser muito bem organizada com o que eu quero fazer, aonde eu quero chegar e o que eu vou usar para isso. Não gosto de chegar na sala e “ir na louca”. Acho que tem que ter uma seqüência e uma rotina muito bem definida. Dou aula há oito anos e sempre me organizei, nunca vim para cá no improviso. Se eu sei que vou fazer uma experiência ou se quero fazer alguma atividade na sala de vídeo, na sala azul, que é uma sala mais ampla, eu já vou lá dois dias antes para ver se tem tudo o que eu vou precisar. Não gosto de levar nenhum susto na hora. Eles já estão até habituados, a gente tem uma rotina e eles me cobram isso.

Quanto aos cursos de formação continuada, fiz alguns muito contributivos, acho que todo curso de formação traz alguma novidade. Houve alguns que eu achei que foram perda de tempo, mas houve outros que me trouxeram muitas idéias, que fizeram com que eu parasse para pensar. Fiz, por exemplo, alguns de matemática, depois de quatro ou cinco anos dando aula, e percebi que eu estava ensinando errado a matemática para as crianças. Pude perceber que havia maneiras mais fáceis para eles aprenderem e que o que eu estava fazendo era complicar e não facilitar. Muitos cursos da Formação Continuada me ajudaram a perceber que algumas coisas que eu tinha como certas não eram na verdade tão adequadas e precisavam ser

revistas. Os cursos foram e continuam sendo muito úteis. Hoje em dia eu seleciono bastante qual o curso que eu vou fazer, só faço curso que eu acho que vai me ajudar. No começo eu tinha aquela preocupação: “Vou fazer curso, porque conta pontos, vai me ajudar a pegar aulas”, mas agora não, parei com isso. Procuro fazer pelo menos um por ano ou um a cada semestre e sempre para uma área em que estou sentindo falta, que eu acho que vai ser útil.

Muito do que eu faço atualmente quanto à leitura e à escrita, principalmente do ano passado para cá, mudou depois do último curso de formação que fiz. Esse curso mudou minha prática com leitura e escrita da água para o vinho, abriu minha visão. Eu percebi que não estava dando o valor devido à leitura diária com as crianças. E isso eu não consigo mais deixar de fazer depois que frequentei esse curso e vi que realmente funciona. Observei com essa turma que está comigo desde o ano passado a mudança que eles tiveram. A maneira como eles estão produzindo texto, a maneira como estão interpretando evoluiu muito e isso só com a ênfase na leitura que eu tenho dado no início da aula. O vocabulário deles melhorou muito, só por estarem ouvindo histórias e conhecendo diferentes gêneros.

Eu fui percebendo também que eu não sabia trabalhar muito bem com algumas metodologias, como o desenvolvimento de projetos, isso foi até uma coisa que a gente conversou e eu percebi que não fazia. Demorou para eu ir me aperfeiçoando. Acabei tendo contato com isso em um curso de formação, foi sugerido para a gente tentar desenvolver projetos, explicaram o que era um projeto, como funcionava e eu acabei tomando gosto pela coisa. Então desenvolvi alguns com as crianças, para que participassem mais, tivessem mais interesse. Dizem que o projeto facilita que você ligue todas as matérias, mas não é fácil, mas também funciona, a gente vê progresso.

Eu tenho dado sorte, a prefeitura tem oferecido alguns cursos bons e às vezes a universidade oferece matérias abertas que a gente pode frequentar. Sempre que aparece uma oportunidade que eu acho que vai ser bom, que vai me ajudar a parar e pensar sobre alguma coisa, eu tenho procurado frequentar. Com ênfase no tema da diversidade e diferença eu já fiz alguns cursos relacionados à inclusão e fiz um sobre a História da África.

Este especialmente me trouxe muitos elementos, foi aí que eu aprendi muita coisa sobre a cultura africana que eu não tinha nem idéia. Não me lembro, em toda a minha trajetória escolar e também no magistério e até na universidade, de nenhum professor que parava e discutia, não me lembro de comentários a respeito dos africanos. Na escola católica, por exemplo, nós estudávamos o quê? Escravidão no Brasil, só isso. A imagem que a gente tinha dos negros era aquela que víamos nas gravuras dos livros didáticos. O Escravo, o trabalho escravo no Brasil, a abolição da escravidão, só. Não se discutia quem eles eram, de

onde eles vinham. Não era feita uma reflexão como se tenta fazer hoje em dia. Na escola onde eu estudei não havia crianças, adolescentes negros. Só depois de um tempo começou essa abertura, aparecia uma ou outra, muito pouco. Os pais de crianças negras acho que nem procuravam matricular seus filhos lá.

Nesse curso eu aprendi desde jogos e brincadeiras africanas que eu passei a desenvolver com eles, e a História mesmo, a História da África. Onde começou a vida, onde começou a civilização no mundo? Então tirou um pouco aquela idéia de que tudo é europeu, de que tudo veio da Europa. Eu tento mostrar para eles a importância desse povo. Como era a vida dessas pessoas lá. Como está o continente hoje. E passei a conhecer os contos africanos que eu adoro. Tenho uma coletânea de contos que eu gosto de trabalhar com eles, que eu acho que são os mais bonitos. E eles adoram, gostam muito. Toda vez que vou trabalhar um conto que é africano, a gente vai localizar de que povo que é, a sua cultura e vemos também o que tem por trás, porque tem muito ensinamento por trás dos contos deles. Às vezes até ajudam a enfrentar situações de sala de aula, aquelas intriguinhas que acontecem entre eles de vez em quando, de relacionamento. Tem sempre alguma leitura, algum conto que ajuda. O curso foi ótimo, houve muitos elementos que eu aprendi ali que eu trago para as crianças. Principalmente porque na terceira e quarta séries trabalhamos muito com herança cultural, diversidade cultural, povo brasileiro, a gente trabalha muito com a origem das crianças.

Quanto ao trabalho com projetos, eu costumo desenvolver pelo menos um por ano, aquele que nós chamamos de projetão, pois é de longa duração, de um semestre mais ou menos, normalmente no último semestre. É lógico que tem os projetinhos mais curtos, durante o ano, de um mês, um mês e pouco, porque às vezes é um assunto em que eles estão muito interessados e a gente acaba aprofundando um pouco mais. Como eu trabalho há bastante tempo com quarta série, tenho uma certa facilidade para ver o que dá para relacionar, o que dá para aprofundar, se vai ser interessante para eles ou não, se vai ser produtivo ou não.

Nós já fizemos dois ou três projetos sobre o meio ambiente, um relacionado especificamente a queimadas, pois ainda é um problema sério aqui na região, porque o pessoal coloca fogo em terreno baldio. Estudamos o cerrado que é a vegetação nativa da região e fizemos todo um estudo de queimadas.

Fizemos também um projeto a respeito das regiões brasileiras, foi um projeto grande, aprofundamos bastante no estudo das regiões, as características, o folclore, a cultura de cada região e sempre com um produto final que eles acabam apresentando para a escola e para os pais.

Fizemos um projeto só com músicas que chamamos A Cara do Brasil, fizemos um

levantamento de músicas brasileiras de diferentes estilos, diferentes autores e cantores, que de alguma forma contavam como é o Brasil, como é a realidade Brasileira. Nesse contato com as músicas estudamos um pouquinho como o Brasil é diverso, como há tanta gente de origens diferentes, tantas classes diferentes. Foi muito legal também.

E este ano o projeto que estamos desenvolvendo está dando continuidade ao do ano passado, estamos tentando relacionar a história da cidade com o café. Desde o ano passado a gente vem construindo um pouco do histórico do município, tentando tirar um pouquinho deles a visão de que só aqueles nomes importantes que aparecem nos livros é que são os fundadores da cidade, tentando valorizar o trabalhador mesmo, o escravo, o imigrante que fez a cidade crescer. No ano passado eles visitaram as fazendas de café, o Centro Histórico, e este ano continuamos, estamos tentando amarrar agora a história do município com o café.

Nós já trabalhamos com biografia, eu gosto muito de trabalhar com biografia, com história de vida de pessoas. E a gente acaba conversando um pouquinho sobre pessoas que às vezes vêm de uma origem bem humilde, sem estudo e conseguem chegar tão longe. Este ano a gente trabalhou a biografia do Patativa do Assaré por conta do Cordel, para discutir um pouquinho a realidade do nordeste. Eles ficaram até espantados de ver que foi uma pessoa que não fez nem a quarta-série e virou um poeta. Conversamos sobre a vida de pintores, o contraste entre aquela pessoa que tinha muito e aquela que tinha pouco, mas chegaram ao mesmo ponto, conseguiram evoluir do mesmo jeito na vida. E o que acontece? Pessoas que às vezes não têm a mesma chance que eles, têm dificuldades na vida, foram crianças que passaram fome, às vezes, no nordeste, com problemas de seca. A gente tenta trazer alguns temas para discussão que, às vezes, estão distantes deles. Tento trabalhar esses temas por meio de diferentes textos, de músicas, histórias de vida de pessoas.

Tenho em média oito ou nove projetos desenvolvidos, pois cada ano é um. Normalmente a gente costuma escrever, ter os objetivos muito claros, as etapas a serem desenvolvidas. No ano passado nós fizemos com essa turma um projeto de escrita voltado para a produção de um livro. Também foi muito legal.

No ano passado também desenvolvemos um projeto para resgatar a identidade das crianças. Eu e outra professora juntas fomos bolando as atividades, pensando como seria desde o início e aonde gostaríamos de chegar. Nós começamos desde o início retratando essa criança, o porquê do nome dela. Pedimos para que eles perguntassem em casa: “Por que eu me chamo assim?”; “Por que vocês escolheram esse nome pra mim?”; “Como é que foi quando eu nasci?” e eles trouxeram para gente, contaram para a sala inteira. Hoje em dia todos sabem por que cada um tem aquele nome. Depois eles fizeram um levantamento sobre a

origem da família, de que lugar vieram do Brasil, os pais, os avós. Tentaram recuperar o que a família sabia dos bisavós.

Fomos fazendo um levantamento das origens, quem tinha origem africana na família, indígena, um levantamento, uma pesquisa com a sala. Buscamos valorizar cada um desses grupos que foram formadores do povo brasileiro. Começamos a pesquisar com as crianças as influências do povo africano, costumes que prevalecem até hoje. O que nós fazemos hoje em dia que é fruto dessa cultura? Eles acharam milhares de coisas. Raízes indígenas também. O que a gente faz hoje em dia que é fruto disso, o que se aprendeu, o que continuou? Quem era descendente de italiano, por exemplo, como foi a vinda desses imigrantes, como era a sua cultura, o que ficou hoje em dia da sua presença? Aos poucos a gente foi tentando construir e resgatar um pouquinho de cada povo, da história, tentando valorizar, fazer com que eles conhecessem suas contribuições e se sentissem bem com suas origens, se sentissem mesmo orgulhosos.

Foi aí que o curso que eu fiz sobre a História da África ajudou muito, porque quando a gente foi aprofundar um pouquinho a influência do povo africano, ou mesmo o que aconteceu, porque vieram parar aqui, como eles vieram, se foi justo o que aconteceu, o tratamento que eles receberam, o curso acabou ajudando muito. Eu acabei passando elementos de que as crianças nunca ouviram falar, elas foram conhecendo um pouco do continente, ficaram curiosas a respeito, desenvolvemos as brincadeiras para elas verem que muito do que brincam hoje em dia, muito do que fazem é algo que veio de tão longe e que continua por aí.

Eu também trouxe para as crianças o que eu sabia sobre a Itália, contei para eles o que aprendi com meu avô, as histórias que ele me contava de seu cotidiano, dos costumes que tinham, das piadinhas, também histórias e canções portuguesas que eu havia aprendido com minha avó. Cheguei a trazer para a turma alguns documentos antigos da família que achei no Pró-memória, documentos dos meus avós que eles trouxeram da Itália. Trouxe para as crianças verem.

Acho que foi um projeto importante. Sinto que às vezes as crianças precisam construir a história de vida delas, nem sempre elas sabem de onde vieram, nem sempre sabem de onde os avós vieram, por que vieram. Eu tentei auxiliá-las a construir um pouquinho da identidade deles. Acho que essa turminha deste ano, depois do trabalho que a gente fez no ano passado, tem uma consciência grande da família deles. E eles sabem e contam. Toda vez que se toca no assunto de África e toda vez que se toca no assunto de Itália, ou de qualquer outro lugar, eu tenho que fazer aquela pausa porque todo mundo se lembra de alguma coisa e eles querem comentar.

Eu não percebo problemas com as crianças que são afrodescendentes. Não vejo problemas entre elas. São tranquilas, assumem com tranquilidade, não percebo discriminação nenhuma. Tem aluno que tem orgulho de falar e conta: “-Minha bisavó era descendente de escrava”. E outro: “-A minha, eu sei professora que eu tenho descendente indígena na família”. E falam tranquilamente, contam.

Creio que isso é fruto de um trabalho que a escola desenvolve desde que eles são pequenos. Quando chegam à terceira ou quarta série já é algo que é comum para eles. Desde pequenos eles são preparados para conviver com diferenças. Desde as crianças que freqüentam a sala de recurso, que têm algum tipo de necessidade especial, desde relação de gênero, de raça, religião, eu acho que é muito tranquilo de lidar. Nunca enfrentei nenhum problema sério de discriminação entre eles.

Acho que a maioria aqui na escola trabalha numa mesma linha. Nós trabalhamos de uma forma parecida, procuramos nos reunir nos HTPs, conversamos, todos conhecem mais ou menos os projetos que são desenvolvidos nas séries. É bem aceito o meu jeito de trabalhar, vejo que é bem aceito, os resultados são bons, as pessoas comentam e é um trabalho de equipe mesmo. Acredito que não sou só eu que trabalha assim, há mais pessoas na escola que também trabalham como eu e têm uma visão parecida com a minha. Eu não vejo nada assim: "Ah, ela é diferente." Acho que nós trabalhamos de forma parecida aqui. É certo que todo ano entram pessoas novas, mas todas as pessoas novas que vão entrando a gente tenta acolher, tentamos trabalhar juntas, a diretora e a coordenadora também compartilham da mesma visão. Cheguei aqui um ano depois da fundação da escola e a diretora acabou orientando muito sobre como seria a filosofia da escola. É lógico que vem da secretaria algumas diretrizes, mas eu acredito que essa primeira diretora foi quem construiu esse jeitão que a escola tem hoje. Ela sempre orientou muito, trazia vídeos para nós assistirmos, textos para a gente refletir, ela gostava muito de trazer textos do Rubem Alves para a gente analisar e conversar. Então ela tinha essa preocupação. Eu acho que até hoje, apesar desse grupo ter diminuído muito, algumas estão afastadas, a gente consegue manter ainda a filosofia que ela tinha.

Percebo que todos os anos a sala de aula é bastante heterogênea. Este ano eu tenho crianças de diferentes religiões, de raças diferentes, descendentes de raças diferentes, crianças de melhores condições financeiras, que têm de tudo em casa e aquelas que têm pouco, que vêm para escola para comer mesmo. Mas eu sinto facilidade em trabalhar com a diversidade racial e étnica porque é algo que eles têm muito forte e que gostam de contar. A diversidade étnica é a que mais chama a atenção das crianças e o que é mais fácil de conseguir interligar com os conteúdos com que a gente trabalha aqui. Relacionar mesmo a formação deles, a

origem familiar deles, a etnia das famílias, com a formação do Brasil... Por que o Brasil é assim hoje? Para onde está caminhando? O que aconteceu no passado? Como é que está o presente? O futuro como é que vai ser? Que eles vão construir o futuro... As outras diversidades aparecem de vez em quando, uma ou outra situação que dá para você levantar e conversar com eles, mas eu acho que diretamente com os conteúdos é mais difícil de relacionar.

Acho que um saber fundamental é o de lidar com as diferenças, saber que as crianças são diferentes, cada uma aprende de um jeito e que essa diferença entre eles é o que torna a aprendizagem mais rica, mais produtiva. A troca entre eles, as experiências que eles vão adquirir aqui, é algo que vão levar para o resto da vida. O contato com crianças de religiões diferentes, o contato com crianças de raças diferentes, de culturas diferentes, faz com que eles aprendam a ser pessoas mais solidárias, que respeitam o outro e quando adultos, quem sabe, eles possam levar esses valores com eles e sejam pessoas mais cooperativas, mais tolerantes. Eu acredito que algum saber que eu tenho é respeitar as diferenças deles e tentar aproveitar isso ao máximo em sala de aula.

Algumas diferenças são mais difíceis de serem trabalhadas. Por exemplo, nós já conversamos diversas vezes sobre suas crenças, suas religiões, mas é complicado porque às vezes eles não aceitam muito a diferença de credos, eles são mais rígidos. Eu vejo que algumas religiões pregam algumas coisas e as crianças vêm com idéias para a escola e não aceitam a religião do colega, não aceitam que a religião do colega diga uma coisa diferente. Já surgiu aqui discussão de criança que seguia o espiritismo com criança que é evangélica. E discussões grandes, que você tenta contornar, dizendo que cada um tem sua religião, tem o direito de acreditar naquilo, mas é muito difícil trabalhar com a questão religiosa. Acho que principalmente os evangélicos são muito firmes naquilo em que acreditam. Já tive criança que não pôde participar de festinha de aniversário, que não pôde dançar na festa junina. Toda vez que vai ter uma dancinha eu não consigo autorização da mãe e do pai. E é algo que não se pode ir contra e às vezes nem todo mundo entende. Como na festa junina: "Ah professora, faltou par, falta par pra criança, por que é que fulano não dança?" É a religião. E às vezes a criança quer, então tem que explicar o que acontece, como é a religião daquela criança e que a gente tem que respeitar.

Acho que a religião é um ponto difícil de lidar com eles. Porque às vezes você esbarra na família e ela fica muito irritada se você fala alguma coisa que vá contra. Eu acho uma discussão difícil de fazer e mesmo quando você vai trabalhar como é que começou a vida no planeta se esbarra na crença. Tem uma visão científica e outra visão que é religiosa e isso

mexe muito com a cabeça das crianças. Existem várias evidências de que a vida teria começado de um jeito e aí as crianças vêm com a explicação de Adão e Eva. Tento sempre conversar com elas, comparar as duas versões e dizer que tem pessoas que acreditam em uma, tem pessoas que acreditam na outra e a gente tem que respeitar a opinião de todos. Eu acho a questão religiosa difícil de conseguir conciliar e trabalhar, gera alguns conflitos de vez em quando, mas é contornável.

Costumo agir com cautela quando ocorrem problemas em sala, de alguma criança discriminar outra em função de alguma característica física ou forma de falar. Se percebo algum comentário desse tipo, eu converso com a criança em particular, não fico fazendo auê na frente de todo mundo, da sala inteira, acho que não precisa chamar a atenção dessa forma. Eu chamo a criança e a gente conversa isolado. Se não resolver eu chamo a família para conversar. Também procuro textos, histórias que eu possa contar para abordar aquela situação, mas não em um nível explícito, tento algo mais implícito, vamos dizer assim. Este ano, por exemplo, nós tivemos uma menina que falava com um sotaque diferente porque era de outra região. As crianças riam, tiravam sarro e aos pouquinhos fomos lidando. Hoje em dia está bem tranqüilo. Fui trazendo alguns textos e conversando com eles sobre o porquê da variação dos sotaques e acho que aos poucos a gente vai resolvendo. Eu não gosto de chegar e gritar: "Porque eu não quero que você fale assim!" Acho que piora. Acho que por meio de histórias a gente consegue abordar a situação de uma maneira mais tranqüila. E percebo que nós somos modelos, muito do que a gente faz e fala eles percebem, não é? Às vezes precisa-se tomar muito cuidado com o que se fala, a maneira como se age, porque as crianças percebem e imitam.

Eu aprendo muito com meus alunos e cada ano são coisas diferentes, mesmo pegando quartas séries seguidas e seguidas vezes. Eles trazem perguntas, vêm com novidades e eu vejo que eles são muito espertos, mesmo aqueles que moram na zona rural têm uma vivência enorme, sabem muitas coisas. Cada assunto que vou trabalhar, cada ano eles direcionam para um lado diferente. Eu observo muito quando eles trabalham juntos em pequenos grupos ou em duplas e às vezes eu percebo uma abordagem deles com o colega que funciona melhor do que a minha, acho interessante a maneira de um falar para o outro, de um explicar para o outro, tanto que às vezes paro e penso: "Puxa vida, eu podia tentar fazer do mesmo jeito".

Eu não sou aquela professora extremamente autoritária, mas nós temos os nossos combinados, e eles sabem quais são as condutas corretas para a sala de aula. Acredito que a maioria deles me vê como uma amiga, me respeita e também aprendeu a respeitar as regras. A maioria confia muito em mim, conta suas coisas e às vezes vêm me pedir ajuda. Sei de muita

coisa que se passa na casa deles. E eles têm liberdade para falar o que quiserem aqui dentro, para perguntar, para discutir, participar. Acho que temos um relacionamento bom, saudável e produtivo, positivo para mim e para eles, porque nem eu fico estressada, nem eles ficam e é algo que favorece a aprendizagem, por eu não ser aquela pessoa da qual eles morrem de medo.

Essa turma de quarta série está comigo desde o ano passado e já tem liberdade para me criticar se algo que eu fiz não foi bom, não deu certo, tem liberdade para falar se não entenderam e dão opinião quando querem mudar alguma coisa. Eu acredito que eles estão satisfeitos também. Acho que são crianças abertas, participativas e que respondem bem ao que é proposto para eles, são crianças motivadas, que vêm para a escola com vontade de aprender, raramente vejo desânimo em alguma coisa que é proposta. E é aquilo que eu falei, se algo que nós trabalhamos não deu certo, se eu percebo que está cansativo, monótono, a gente pára tudo e vamos tentar fazer de novo no outro dia. Porque eu não fico sossegada quando percebo que aquilo não funcionou, não foi bem trabalhado. E eles têm a liberdade de estar criticando mesmo. Há crianças que viram e falam: "-Eu não entendi isso direito professora, tem que mostrar de outro jeito, porque em casa meu irmão mostrou assim." Então eu vou tentar ver como é que o irmão mais velho mostrou.

Quanto ao meu relacionamento com os pais, acredito que ele seja muito bom, vejo que eles têm abertura para vir aqui conversar comigo e eu estou também aberta a críticas. Quando nós fazemos reuniões para conversar a respeito das crianças, eu procuro trazer sempre o lado positivo de cada uma, não sou de ficar reclamando. Tem pai que foge de professor porque vai chegar aqui e o professor vai falar mal do aluno, vai reclamar. Eles estão sempre informados do que nós estamos fazendo, dos projetos que estamos trabalhando, e por que estamos trabalhando. Peço ajuda quando é necessário, eles estão sempre mandando opinião, mandando material. No projeto que estamos fazendo agora já tenho pais dando sugestões, querendo ajudar a organizar. São pais bons, que gostam de participar, apesar de não terem tempo suficiente para estar vindo aqui na escola.

Com relação às barreiras que dificultam o meu trabalho, identifico a falta de tempo como a principal. Eu não gosto de seguir o livro didático, até uso uma coisa ou outra, mas prefiro preparar o meu material didático, trazer coisas diferentes, estou sempre procurando, pesquisando e isso toma tempo. Se nós trabalhamos um assunto em ciências e eu acho uma reportagem que aproveita esse assunto eu quero trazer. Aí, a dificuldade é xerocar a reportagem para todos eles, fica caro e nem sempre a gente consegue fazer isso na escola. Falta de tempo também para acompanhar de perto cada um deles, eu tenho 28, 30 alunos e

gosto de acompanhar de pertinho cada uma das crianças. Ultimamente uma outra barreira é a falta de tempo para conversar com minhas colegas da escola. Eu não estou tendo tempo para sentar com elas e fechar o nosso projeto, só estamos conseguindo nos ver nos intervalos já que cada uma dá aula em um período e há professoras que trabalham o dia inteiro. No intervalo de 15 minutos estão as três desesperadas tentando decidir alguma coisa.

Com o passar do tempo acho que fui me aperfeiçoando na maneira de avaliar minha própria atuação e consegui inventar maneiras diferentes de trabalhar alguns assuntos com eles. Por exemplo, o conteúdo de porcentagem, que as crianças costumam achar mais difícil na quarta série, eu fui aprendendo várias maneiras diferentes de trabalhar esse assunto com eles. Também acredito que melhorei na maneira de avaliar as crianças. Quando comecei eu pensava que era só prova e acabou. Foi bem a nota é boa, foi mal, então é porque o aluno é ruim. E eu vi que não é bem assim. Tem criança que responde bem em uma avaliação, em uma atividade escrita e a outra que não vai, mas que oralmente é perfeita. Vi que eu não preciso avaliar somente o que eles produzem em atividades. Eu posso observar a participação deles em dupla, em grupinho e às vezes em uma pergunta que eles fazem eu já percebo que estão caminhando. Acho que fiquei mais competente quanto a isso, fiquei mais justa também. Infelizmente a gente ainda tem que converter a aprendizagem deles em um número e a hora de fazer isso virar um número é complicado, transformar o que a criança aprendeu em um número é o mais difícil. Com o tempo fui aprendendo como lidar com isso, já que tem que avaliar dessa forma eu tento ser a mais justa possível.

Pensando nos melhores e nos piores momentos da minha carreira, eu digo que os momentos mais difíceis foram duas turmas que eu peguei com crianças muito indisciplinadas, eu diria até revoltadas, que já tinham passado da idade, eram mais velhas, e eu não tinha apoio de suas famílias para lidar com isso. Eles não apoiavam, não apareciam, não queriam nem saber. As crianças eram largadas, eu via que eram assim, que não tinham ninguém por trás cuidando nem mesmo de sua higiene. Essas duas turmas foram os momentos mais difíceis, pois havia casos isolados dentro delas que chateavam, era cansativo, era estressante vir dar aula. Às vezes eu acordava de manhã e falava: "Ai, meu Deus, como é que vai ser hoje meu dia lá?"

E os melhores momentos eu acho que vivo no dia-a-dia mesmo, quando vejo que eles estão bem, que vão embora felizes, que chegam bem, que estão aprendendo, que há reconhecimento da direção, dos pais, que estão satisfeitos com o que está sendo desenvolvido com as crianças. A cada dia tenho algum motivo para ficar contente ao ver algo que funcionou, que está indo bem.

A entrevista me fez parar para pensar em várias coisas, entre elas, na minha infância e no modo como várias coisas vividas foram de certo modo influenciando meu jeito de ser professora. Não tinha ainda feito também uma reflexão sobre como minha formação inicial tinha me ajudado ou não e em quem eu fui me inspirando para ser professora.

Muitas vezes cheguei em casa e fiquei pensando: “-O que eu fiz que foi bom?” Ou às vezes: “-O que é que eu estou fazendo que vai ao encontro do que sua pesquisa está procurando?” Eu cheguei a me perguntar várias vezes: “-Será que eu sou uma professora que trabalha dessa maneira mesmo?” Acho que preciso procurar ler a respeito desse referencial teórico para tirar minha dúvida. Porque eu tenho um jeito de trabalhar, e ainda não entendi muito bem se ele se aproxima das idéias daquele referencial. Tento fazer o melhor para meus alunos, quero que eles saiam daqui e tenham chances de seguir em frente, mas eu não sei se me encaixo nessa proposta, fiquei pensando bastante nisso.

CAPITULO 7

Análise dos Dados

Neste capítulo reúno os pontos centrais das narrativas das quatro professoras participantes da pesquisa nas categorias organizativas selecionadas e analiso os dados à luz do referencial teórico adotado.

Os pontos centrais das narrativas das quatro professoras foram divididos nas seguintes categorias organizativas:

1. Experiências Formativas³⁶: 1.1 experiências formativas na família; 1.2 experiências formativas da pré-escola aos cursos de formação continuada: contribuições teóricas, modelos e contra-modelos; 1.3 experiências formativas com situações de desigualdade e exclusão dentro e fora da escola; 1.4 experiências formativas com os pares e 1.5 experiências formativas em movimentos sociais e religiosos;

2. Como as aprendizagens construídas nas experiências formativas incidem nas suas formas de atuar como professoras;

3. Características de trabalho: 3.1. Percebem como se dão as relações raciais, de gênero, religiosas, entre outras, entre os alunos, assim como as suas concepções em relação à diversidade/diferença e interferem; 3.2. Realizam um trabalho de positivar alunos de grupos subalternizados; 3.3. Declaram-se negras para as crianças; 3.4. Questionam padrões únicos e produzem contra-discursos; 3.5. Abordam e valorizam as culturas, incorporando questões multiculturais nos conteúdos escolares; 3.6. Vêm a diversidade de forma positiva e como um recurso a aprendizagens mais ricas; 3.7 Relacionam os conteúdos escolares com a vida e experiência dos alunos; 3.8. Responsabilizam-se pelo aprendizado das crianças; 3.9. Propõem-se a educar para a participação e colaboração; 3.10. Aprendem com as crianças; 3.11. Conversam, estabelecem laços pessoais com os alunos, procuram conhecê-los e ajudá-los;

4. Dificuldades e desafios do trabalho com a diversidade/diferença cultural;

5. Propostas e reflexões feitas por elas.

³⁶Experiências formativas escolares e não escolares.

7.1 Experiências Formativas

7.1.1 Experiências formativas na família

As professoras destacam referências marcantes da convivência familiar que podem ter contribuído na constituição de suas formas de ser, pensar e atuar como pessoas e como professoras. As professoras falam da convivência familiar e em suas narrativas podemos perceber expressões fortes que revelam que tais influências contribuíram para suas constituições subjetivas, mesmo quando elas afirmam que, em certa medida, ultrapassaram tais influências (caso da professora Ana Carolina): *Isso tudo foi passado para a gente e esse é o espírito que temos até hoje.* (Oxumaré); *Quanto ao aspecto de expressar opiniões (...) talvez esse seja um valor que eu formei na minha família.* (Iasmim); *Uma coisa que eu mantive, mas que ao mesmo tempo eu ultrapassei, foi em relação ao pensamento de que os negros têm que ser melhores, têm que ter as melhores notas...* (Ana Carolina). O fato de a professora Ana Carolina ter ultrapassado, em certa medida, como diz, essa idéia que os pais lhes transmitiram desde a infância, revela a aquisição de um maior senso crítico sobre a questão racial. Ela passa a considerar que para sair do sistema de desigualdade e de exclusão (STOER e CORTESÃO, 1999) não basta que o negro tenha uma boa formação e consiga bons postos de trabalho. Como ela diz: *não tem só o peso individual (...) Então não vale só o negro sentir que ele é bom, mas os outros também têm que pensar isso, que não é a raça, não é a cor que vai definir quem é bom e quem não é.*

7.1.2 Experiências formativas da pré-escola aos cursos de formação continuada: contribuições teóricas, modelos e contra-modelos

Outro ponto central diz respeito aos processos formativos vividos por elas no decorrer de suas trajetórias escolares, da pré-escola aos cursos de formação continuada, já que o conjunto de experiências vividas nesses âmbitos com professores/as que se tornaram modelos ou contra-modelos, assim como com elementos teóricos, movimentou aprendizagens, disposições e valores que constituíram elementos marcantes da sua identidade e de seu conhecimento pessoal e profissional. Todas as professoras freqüentaram pelo menos um ano

de pré-escola e todas fizeram o curso de magistério em nível médio. As professoras Ana Carolina, Iasmim e Sílvia fizeram curso superior.

Pré-escola

A professora Ana Carolina narra sua vivência da pré-escola como uma experiência negativa, *era um ambiente em que eu não me sentia bem e tudo me irritava*. Sua professora aparece como uma figura que a obrigava a brincar, propunha atividades desinteressantes e a ignorava: *Comigo e com os outros ela não conversava, era como se não fizesse diferença*. Sua fala em torno da atividade de colar feijões deixa entrever a imagem de uma escola que valoriza o desenvolvimento de certas habilidades pelas crianças, sem, contudo, estar aberta a conhecer seus reais centros de interesse (que no caso de Ana Carolina, era o mundo da costura), o que poderia favorecer um envolvimento mais significativo em suas aprendizagens.

Também Iasmim deixa entrever em suas lembranças da pré-escola propostas de atividades padronizadas, que desconsideravam os seus interesses e curiosidades. Além disso, outro aspecto que vai ao encontro do que Ana Carolina depõe diz respeito ao uso do poder, da imposição na relação da professora com elas.

Oxumaré se recorda da professora do parque como uma figura marcante: *ela nos recebia (em sua casa) e tínhamos acesso a uma audição de piano*. Isso foi realmente significativo para ela já que a condição menos favorecida de sua família não lhe permitia o contato com experiências desse tipo.

A professora Sílvia diz lembrar-se apenas das vivências mais agradáveis (entre elas, o brincar de escolinha e as aulas de educação física) e diz não se lembrar da professora ou das atividades de sala de aula.

De primeira à quarta série

Interessante perceber que a professora de primeira e segunda série de Ana Carolina representou tanto um modelo, por possuir certas características - *ela conversava com a gente, com as mães, se interessava, dava atenção* - como um contra-modelo, por outras características, como atitudes de preconceito e discriminação e não responsabilização pelo insucesso escolar de David: *Eu lembro que tinha um menino chamado David e ela sempre pegava esse menino para ser o contra modelo da sala: “-Olha, vocês nunca devem ter o caderno desse jeito!”*. E

eram vários comentários que ela fazia, nesse sentido (...) E ele não conseguia aprender a ler e escrever no mesmo ritmo que os outros.

Enquanto criança a professora Ana Carolina, mesmo não tendo a apurada consciência crítica de hoje diante de situações de desigualdade e exclusão na escola, já sentia as atitudes da professora em relação ao David como negativas: *Era bem chato ouvir isso.*

Dessa fase Iasmin se recorda, sobretudo, da diferença de clima escolar entre as escolas particulares e públicas pelas quais passou.

A professora Oxumaré destaca que cursou de primeira à quarta série em uma das melhores escolas da cidade: *Meus pais valorizavam muito a educação, tanto que morávamos na periferia, mas fomos estudar em uma escola central, porque eles fizeram questão de matricular todos nós no Paulino Carlos, que era uma das melhores escolas da época, onde estudavam os filhos de médicos.*

Ela disse se sentir em uma posição de igualdade em relação às crianças que tinham mais condições econômicas na medida em que tinha facilidade de aprender. Narrando a festa da classe para a entrega do livro, da qual não participavam os alunos que não estivessem alfabetizados, pois seriam retidos na mesma série, ela diz: *Isso não aconteceu comigo porque, graças a Deus, eu tinha facilidade em aprender, mas no fim desse ano muitos alunos ficaram.* Apesar de estar em uma escola monocultural e seletiva, ela dá depoimento de aspectos positivos na prática de sua professora de primeira série, que a elogiava e a fazia ver que era capaz:

(...) eu lembro muito bem que um dia na sala de aula ela pediu para que eu lesse um texto que estava na lousa. Eu falei: “-Nossa, eu vou ler? Eu nem sei ler...”. E comecei a ler! Então foi uma coisa tão interessante para mim porque eu não tinha a noção de que eu sabia ler, mas eu sabia. Ela foi acompanhando e eu fui lendo tudo e li certo. Ela me elogiou muito, ela sempre elogiava meu caderno, a minha letra, meu desempenho, então isso foi marcante.

Destaca também a professora da quarta série, pois, como a professora do parque, dava-lhe acesso a audições de piano.

Dessa fase a professora Silvia recorda-se sobretudo do clima da escola como agradável e estimulante; da professora da primeira série que planejava dinâmicas interessantes e por isso ela ia animada para a escola, mas também de aspectos negativos, como as chamadas orais que frequentemente “expunham o aluno ao ridículo”: *As chamadas orais eram um terror e bastante*

freqüentes e isso me assustava muito. Quando algum aluno não correspondia às expectativas tinha aquelas professoras que eram risonhas, que achavam graça e a classe inteira dava risada.

De quinta à oitava série

Os depoimentos das professoras revelam que esta fase é marcada pelo aumento do número de professores e de disciplinas - *Era aquela coisa bem corrida, aulas de 50 minutos, eles mal sabiam o nosso nome.* (Ana Carolina) - e por uma preocupação, sobretudo a partir da sétima série, em preparar para o vestibular - *e sempre nos falando do vestibular da UNICAMP, era um terrorismo.* (Silvia).

Suas falas deixam entrever a imagem de uma escola pautada em um modelo de currículo embranquecido, já que fica evidente a ausência de conteúdos que contemplem as contribuições dos diversos grupos culturais. Além disso, revelam que os/as professores/as realizavam um ensino expositivo, de cima para baixo, e que se relacionavam de forma hierárquica com os alunos.

Seus depoimentos mostram que receberam um tipo de ensino padronizado em que a maioria dos professores utilizava exclusivamente os livros didáticos. As lembranças negativas de professores/as relacionam-se a: 1. punição de erros – *mandava a gente copiar a mesma palavra até encher uma folha inteira;* (Ana Carolina se refere à professora de português); 2. utilização exclusiva do livro didático - *havia professores que só seguiam o livro didático* (Iasmim); *mas o ensino era muito em cima de livro didático, eu me lembro que você lia o livro didático sublinhava as partes importantes fazia um resumo e respondia a um questionário (...)* Não me lembro de nenhum professor abrindo discussão sobre coisa alguma, *era só no livro didático e ponto final* (Silvia); 3. ensino pouco exigente, com conteúdos rudimentares – *as aulas de História eram decoreba pura. Na época da prova a professora dava 20 questões para a gente decorar das quais 10 caíam na prova, era isso. Lembro-me também das aulas de Geografia em que ficávamos boa parte dos 50 minutos passando para o papel de seda os mapas que estavam em nossos livros didáticos* (Iasmim); *nós tínhamos o hábito de copiar o ponto e na prova a gente olhava o caderno.* (Nesse trecho Oxumaré se refere ao professor de História). 4. Discriminação e culpabilização dos alunos pela não aprendizagem - *essa professora às vezes falava que a gente não ia servir nem para lixeiro: “Vocês bateram a cabeça, vocês não prestam atenção no que eu falo, desse jeito não vão servir nem para lixeiro”.* Havia variações, às vezes ela falava que não íamos servir nem para

domésticas. (Iasmim se refere à professora de Geografia); foi uma prova de religião em que eu fui muito mal e a Madre fez um comentário em voz alta na sala, “- Olha, não fez direito, não tem vergonha? Uma menina respondendo mal assim! Muito mal.” (Silvia).

Tais aspectos revelam um pouco do currículo oculto das escolas. Apesar desses aspectos negativos as professoras têm lembranças positivas de alguns professores/as que elas admiraram sobretudo por que: 1. trabalhavam com pedagogias ativas e recorriam a materiais alternativos ao livro didático - *me lembro, sobretudo, do professor de Ciências, ele era fantástico, levava a gente para fazer experiências e também passeios pelo bairro para ver tipo de solo e coisas assim. (...) (a professora de História) sempre contava alguma coisa de suas viagens e de outras coisas que tinha lido fora do livro (didático). Pedia para a gente fazer trabalhos em grupo, em duplas(...) (Ana Carolina); Lembro de um professor de Matemática que muitas vezes dava um exercício, com várias maneiras diferentes de resolver, às vezes alguma criança da sala propunha uma outra e ele aceitava. (Silvia); 2. faziam um ensino exigente e atendiam as dificuldades dos estudantes – (...) *passava o conteúdo com tranqüilidade. Exigia, mas ao mesmo tempo deixava o aluno se expressar, chamava muito na lousa. Se errássemos, ela ajudava, discutia por que havíamos errado. (Iasmim se refere à professora de matemática); ele sempre acreditava nos alunos, nos estimulava, mesmo quando a gente perdia todos os jogos. E era exigente, ensinava as regras, treinava com a gente (...) ele realmente ensinava. (Iasmim se refere ao professor de Educação Física como um espelho para ela como professora hoje); Ela cobrava exercício, corrigia, nós fazíamos prova e ela corrigia. Quando a gente errava, ela voltava a explicar, perguntava por que tinha errado. (Oxumaré se refere à sua professora de matemática).**

Apesar de estarem imersas em um modelo de escola em que as relações hierárquicas e o ensino padronizado e a-crítico dos conteúdos do saber consagrado imperava, as professoras tomaram contato também com professores/as que estavam atravessados por influências mais emancipadoras.

Colegial-Magistério

Em relação a este nível de ensino as professoras Ana Carolina e Iasmim dão destaque às suas professoras de História: *ela foi a única, desde a primeira série, que tinha contado alguma coisa que não fosse do negro enquanto escravo. Ela contava sobre a resistência dos negros, histórias da África, era bem interessante. E era bom porque a gente saía daquela coisa de só se enxergar nas aulas enquanto escravos (Ana Carolina); (...) ela ensinava a*

História de uma forma mais crítica e sempre relacionando eventos ocorridos no passado com questões atuais (...) abordava a escravidão dentro de uma perspectiva crítica, (...) apresentava o negro como sujeito da História, mostrando os movimentos de luta pela libertação, quer dizer, não mostrava apenas o negro como um escravo submisso, como a gente tinha visto nas séries anteriores. (Iasmim). É chocante observar que em toda a trajetória escolar das duas professoras, esse foi o primeiro momento em que tomaram contato com uma perspectiva crítica da História e com elementos que afirmavam positivamente a cor de sua pele ou seu pertencimento racial.

Ana Carolina e Iasmim também destacam aspectos positivos do magistério. Ana Carolina destaca a convivência com o grupo como um aspecto positivo - *Eu gostava de ir para encontrar o grupo, me sentia pertencendo a ele.* Além disso, ela também o considerou contributivo pois: *a gente contava na sala como tinha sido o estágio, eu achava muito válido isso de estar dividindo e de ver o que as outras pessoas estavam passando.* Iasmim destaca que seu magistério *foi um período muito interessante em que de uma forma geral estudamos diversos temas e vimos possíveis formas de trabalhá-los, possíveis metodologias.* No entanto, ambas dizem que o magistério não tocou em questões multiculturais.

As professoras Oxumaré e Silvia trazem depoimentos diferentes, revelando que o magistério foi pouco contributivo. Oxumaré considera que seu curso foi muito teórico e diz não ter havido nenhum momento em que foi tratado o tema da diversidade e da diferença. A professora Silvia diz ter achado o ensino no magistério muito fraco e que não aproveitou quase nada do que fez lá. Diz que suas experiências de estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram terríveis e que achava mais agradável estagiar na educação infantil, *que eram aquelas salas mais gostosas, com uma organização diferente.* Em relação às professoras das salas em que estagiou no Ensino Fundamental ela diz: *Havia algumas professoras que eu abominava, chegavam com aquela cara de morta se arrastando, que entrava pela sala, olhava para nós e era como se falassem: “Ah, vocês estão aqui, podiam estar em casa”. Sentava, debruçava-se na mesa e ficava ali 'morrendo'.*

É preocupante pensar que em toda a trajetória escolar até o magistério apenas duas professoras tenham destacado o contato com perspectivas contra-hegemônicas do conhecimento³⁷, e mesmo assim cada uma delas narra apenas uma situação. As professoras Oxumaré e Silvia não mencionam nada a este respeito. Isso reforça o que muitas pesquisas já

³⁷ Com este termo estou me referindo às perspectivas que concebem o conhecimento enquanto construção cultural (social e histórica), portanto como produção que não é neutra, envolvida que está no âmbito do poder. Tais perspectivas promovem a relativização dos conhecimentos produzidos desde o ângulo do grupo hegemônico, procurando problematizar suas versões de verdade, apresentadas como científicas.

atestaram sobre o caráter monocultural e homogeneizante da cultura escolar e da cultura da escola. Esse dado nos leva a pensar nas implicações, para a formação dos estudantes, da ausência de perspectivas contra-hegemônicas do conhecimento no currículo da escola. Uma dessas implicações, na fala da professora Ana Carolina, era a de se enxergar (e também ser vista pelos outros) enquanto escrava. Portanto, essa ausência contribuiu e contribui para enfraquecer a auto-estima de estudantes negros e para um relacionamento complicado entre os estudantes do grupo hegemônico e aqueles dos grupos diferentes do hegemônico, já que favorece a criação de marcadores, como anteriormente mencionado, de superioridade e de inferioridade. Além disso, essa situação de enfraquecimento pode contribuir para o aumento dos índices de fracasso escolar nesses grupos, e conseqüentes implicações econômicas e sociais desse.

Formação Inicial e cursos da Formação Continuada

A professora Ana Carolina destaca duas disciplinas no curso de Pedagogia e alguns cursos da formação continuada como muito contributivos: *Esses cursos da Formação Inicial e Continuada contribuíram muito para que eu conseguisse direcionar minha prática e passar a tratar pedagogicamente questões multiculturais*. Nesse ponto, vale observar o que destaca Candau (2008): “as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores.” (ibid, p.19). O curso de Pedagogia da UFSCar confirma essa afirmação. Além da aprendizagem com elementos teóricos em uma perspectiva crítica ela destacou ter aprendido *com a forma de ser e de atuar desses professores que se tornaram modelo para mim*. Destaca também a sua participação no GEIFoP³⁸, grupo em que estuda e discute assuntos diretamente relacionados com as questões da diversidade e diferença.

Como Ana Carolina, a professora Iasmim destaca o contato com conhecimentos importantes na Formação Inicial e Continuada que lhe ajudaram a desenvolver uma atuação pedagógica que leva em conta a diversidade e a diferença dos alunos. Em seu depoimento Iasmim destaca primeiramente algumas disciplinas do curso de graduação em História e ressalta que: *o curso de História tem um grande peso na minha atuação docente e na forma como abordo os conteúdos. Se eu tivesse optado por outro curso, talvez não tivesse formado o*

³⁸ (Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores) coordenado pela professora doutora Emília Freitas de Lima da UFSCar.

senso crítico e questionador que tenho hoje. Na formação continuada dá destaque para o curso sobre História da África, que segundo ela: *deu um bom panorama sobre a História da África e abordou aspectos interessantes, trazendo explicações científicas para responder a questões como, por exemplo: por que o cabelo dos africanos é crespo? Por que sua pele é negra?.* Ela destaca também a ACIEPE ***Diversidade e Diferença em Sala de Aula: formando profissionais da educação*** e a ***Comunidade de Aprendizagem*** da qual participou, enquanto cursos que tratam de temas diretamente relacionados às questões multiculturais e discutem formas de incorporação dessas questões no trabalho pedagógico com os estudantes. Ela dá destaque também ao curso de especialização em Educação Infantil.

A professora Sílvia diz que em decorrências das experiências frustrantes vividas em seu magistério passou a voltar-se, no curso de Pedagogia, às disciplinas (Psicologia e Filosofia) ligadas à área de Orientação Educacional, e evitado as de Didática e metodologia. Ela destaca também que: *foi lá que eu tive aquele formato da sala diferente, todo mundo sentava sempre em círculos, e sempre com discussão de textos, muita conversa, muito conhecimento, adquirir muito conhecimento nesta fase.* Apesar disso, ela considerou o curso muito teórico: *Achei que o curso foi muito teórico, vi muita teoria, aprendi bastante, mas faltou mesmo ensinar como fazer.* Além de sentir que o curso não contribuiu para que ela iniciasse seu trabalho como professora, não menciona também qualquer aprendizagem favorecedora de um trabalho que leve em conta a diversidade/diferença.

Ela destaca alguns cursos da formação continuada que lhe trouxeram importantes elementos gerais de contribuição, e diz que, com ênfase no tema da diversidade e diferença, fez alguns cursos relacionados à inclusão e um sobre a História da África. Ela diz que este curso em particular lhe trouxe muitos elementos: *foi aí que eu aprendi muita coisa sobre a cultura africana (...) aprendi desde jogos e brincadeiras africanas (...) e a História mesmo, a História da África. (...)Então tirou um pouco aquela idéia de que tudo é europeu, de que tudo veio da Europa. Eu tento mostrar para eles a importância desse povo.*

Ela revela, em tom de lamento, não ter tido contato em toda a sua trajetória escolar até a universidade, com um conhecimento a respeito da História e cultura africana que não fosse pela perspectiva hegemônica, a qual transmite uma imagem etnocêntrica muito negativa dos africanos e afrodescendentes, assim como de sua história e cultura. Parece que este curso fez com que ela se desse conta disso. Fica também evidente em seu depoimento até aqui, a falta de vivências inter-raciais e interculturais. No ambiente em que estudou da pré-escola à oitava série ela não conviveu em uma comunidade de alunos culturalmente diversa, o que poderia ter favorecido aprendizagens de elementos culturais, de relacionamento e negociação com a

diferença do outro. Estes dois aspectos merecem ser considerados, já que esta “privação” pode ter contribuído para que ela deixasse de desenvolver alguns saberes, valores e atitudes importantes para um trabalho voltado à diversidade cultural dos estudantes.

7.1.3 Experiências formativas com situações de desigualdade e exclusão dentro e fora da escola

Ana Carolina narra um evento ocorrido quando cursava a quinta série:

na sala tinha uma turma de meninos bem sarristas que em tudo encontravam motivo para piada. Vira e mexe eles davam risada de todo mundo, seja por causa de raça, seja por causa de alguém que não sabia de alguma coisa. E eu lembro que tinha um menino que sentava atrás de mim e que ele sempre me infernizava e me cutucava e falava que eu tinha o cabelo feio e era todo dia essa coisa. Aí eu lembro que um dia ele falou que eu tinha o cabelo feio que nem Bombril e nesse dia eu bati nesse menino e a gente foi para a diretoria.

Sua fala revela não só que sofreu discriminação, como também a negligência de professores e gestores diante dessas situações. Isso demonstra que eventos de discriminação ocorriam (e ocorrem ainda) diante dos olhos de professores/as e gestores/as sem que estes considerassem que deveriam intervir, ao invés de ignorar ou tratar o assunto como qualquer outra situação de indisciplina. *Ela me reprimou por ter batido nele, mas não perguntou por que eu tinha feito aquilo*, diz Ana Carolina a respeito da reação da diretora. Ela estava sofrendo discriminação, dia após dia, por um outro aluno em sala de aula, diante da professora, e teve que resolver sozinha aquela situação, diz ela, *e com as armas que eu tinha na época*, e a professora ainda lhe mandou para a direção como punição por haver reagido.

Ana Carolina narra também situações explícitas de discriminação feitas por um grupo de rapazes e moças da elite da cidade. Esse grupo estudava em sua sala em seu primeiro e segundo colegial *e era constante eles falarem “–Ah, é aula da macaca”* (referindo-se à uma professora negra de Química). (...) *era uma coisa que a gente ouvia, e ela também ouvia, mas ninguém fazia nada, era um silêncio(...)*. Denuncia também que esse grupo deprimava a escola, mas que *por serem filhos da diretora, por serem amigos dos filhos dela, eles aprontavam e nunca acontecia nada, era uma coisa de impunidade*. Ela destaca também que era um grupo fechado e que depreciava os outros estudantes: *eles só conversavam entre eles, não tinham nenhum contato com ninguém de fora do grupo. Esnobavam, porque a gente não*

era rico e, além de tudo no meu caso, eu era negra. Então era uma divisão de classe e raça, eu tinha um outro grupo de colegas que eram pobres e negras também, então a gente ficava entre a gente ali.

Esse trecho evidencia o sentimento de superioridade desse grupo constituído por filhos da elite da cidade, sobre os outros estudantes. Tal sentimento de superioridade certamente foi aprendido não só no seio de suas famílias. A mídia constantemente veicula programas e novelas em que os personagens negros estão em papel de subserviência. A nossa cultura está cravejada de representações preconceituosas e racistas, e estas não atingem apenas os negros, como argumentam Abramowicz et al (2006), os brancos também são atingidos por essas representações e em decorrência disso desenvolvem sentimentos de superioridade em relação ao outro, seu diferente. Esse sentimento se manifesta no relacionamento entre negros e brancos de muitas formas, entre elas, quando brancos chamam os negros por apelidos por causa de traços físicos ou os deixam de fora de seus grupos.

Tendo em vista essa problemática a educação intercultural propõe-se não somente a abordar e positivar as referências culturais dos grupos minoritários, mas também trabalhar as relações interculturais. Parte desse trabalho, segundo Candau (2008), se faz identificando-se e abalando-se as representações estereotipadas que as pessoas do grupo hegemônico têm dos grupos diferentes do hegemônico. Para a autora, um dos desafios dos/as educadores/as em um trabalho de favorecer relações interculturais positivas está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, “exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro (...) a fim de descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos” (CANDAUI, 2008, p.32).

Ana Carolina se refere ainda a uma lembrança de quando trabalhava em uma creche filantrópica: *As professoras chegavam a comentar que as crianças negras davam trabalho e que davam mais trabalho porque eram negras.* Esse dado confirma o que muitas pesquisas sobre o racismo na Educação Infantil vêm denunciando, entre elas a de Oliveira (2004), que afirma que o racismo incide sobre as crianças negras desde a creche, conforme destacam Abramowicz et al (2006): “Já nessa faixa etária elas recebem um tratamento diferenciado por meio da linguagem e, em maior grau, por atitudes e gestos que reforçam o racismo: elas são menos beijadas, menos abraçadas e ganham menos colo que as crianças brancas.” (ibid, p.69). Tais evidências chamam a atenção para a necessidade urgente de a escola levar em conta o problema do racismo e do preconceito que têm graves conseqüências sobre a formação das crianças. Ter vivido e sentido na pele essas situações pode ter feito com que Ana Carolina

desenvolvesse uma consciência aguçada da presença do preconceito racial, de classe, entre outros, na nossa cultura. Pode ter feito com que ela desenvolvesse também um anseio, uma urgência, de enfrentar essa problemática, enquanto professora com seus estudantes.

A professora Iasmim narra uma situação em que presenciou uma cena de preconceito que lhe chocou. Foi durante o curso de História da África. Ela diz que o professor estava trazendo a história da África do ponto de vista dos africanos, ressaltando aspectos positivos, geralmente desconhecidos, da medicina, da astronomia, das primeiras cirurgias, entre outros elementos contributivos, para romper com uma visão da África que vêm dos colonizadores e da historiografia oficial, quando foi questionado por uma das participantes do curso: “*Nossa, como pode ter sido de lá da África?*” (...) “- *Mas como você pode me provar?*”.

O curso se propunha justamente a problematizar o conhecimento que em geral as pessoas têm sobre a África e a reação dessa pessoa demonstra o quanto esta não é uma tarefa simples. Podemos tomar as trajetórias escolares das quatro professoras da pesquisa como uma amostra de que nos raros momentos em que a escola veicula conhecimentos sobre a África estes estão organizados dentro da perspectiva dos colonizadores e não dos africanos. Em função disso, esses conhecimentos trazem imagens distorcidas negativas da África e dos africanos. A reação de estranhamento daquela participante do curso é revelador do grau de intensidade com que essa imagem está internalizada. Em entrevista recente Kabengele Munanga³⁹ tece considerações importantes para fazer frente a esta problemática:

Isto me leva a falar da lei 10.639⁴⁰, que já foi mudada para a lei 11.645, que inclui as comunidades indígenas ao lado das populações africanas. Esta lei foi uma excelente idéia. Porque se deixasse simplesmente na boa vontade das pessoas jamais a história do negro e da África seria incluída na grade curricular do país. Precisava-se, para isto, da lei. Mas para esta lei tornar-se efetiva precisa-se ainda de alguns preliminares a serem realizadas. Uma deles é deixar de escrever a história do negro e da África desde um ponto de vista colonial, que é preconceituoso, etnocêntrico, etc. Por isto é preciso editar novos livros com conteúdos diferentes, divorciados desta visão. Já existem alguns livros de história geral da África, livros de alguns historiadores, como os de João José Reis e outros, mas são livros, em sua maioria, de conteúdo acadêmico. São livros de debate entre intelectuais. Não são livros que você pode usar como material didático, para trabalhar junto com os professores do ensino fundamental e básico. Então é preciso editar livros com conteúdos que são mais consensuais, para destruir a imagem negativa que se tem da África. Isto é o primeiro passo, que vem sendo feito agora. O segundo é delimitar também o conteúdo do que vai ser ensinado. A África é um continente enorme, com 57 países e centenas de culturas e

³⁹ Consultada em 18/09/08 em: <http://revistasankofa.googlepages.com/KabengeleMunanga.pdf>.

⁴⁰ Esta lei, promulgada em 9 de dezembro de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

civilizações. Que história da África nós vamos ensinar? A história de um país? História colonial? História pós-independente? Isto tem que ser definido em seus conteúdos mínimos. Começar, por exemplo, pela geografia da África, que os brasileiros em geral não conhecem. O terceiro ponto necessário é formar as pessoas que possam dar este conteúdo, o que não ocorre de uma hora para outra. Então aí temos três coisas: a) produzir novos livros; b) definir o conteúdo da África e do Brasil negro a ensinar; c) formar as pessoas. Com estas três coisas, o projeto pode entrar em andamento. (Kabengele Munanga⁴¹, 2008, p.114-115)

Assim como Iasmim, também Ana Carolina e Sílvia fizeram este curso que constitui uma iniciativa promissora tanto para fazer conhecer elementos da História e cultura africana, como para enfrentar a imagem negativa veiculada sobre o continente africano. Na segunda parte desse trecho a professora Iasmim conta uma situação ocorrida neste curso em que seu pertencimento racial foi questionado. *"Mas ela não é negra!"*, reagiu a assistente do curso ao perceber que a professora Iasmim, embora tivesse o fenótipo branco, declarou-se negra na ficha de inscrição. A professora Iasmim é filha de um casamento inter-racial, sua mãe e parte de sua família é negra e ela se identifica como negra. Afirma que: *Por ter pessoas negras na família eu sempre me indignava com situações de preconceito e discriminação*. Por ter fenótipo branco provavelmente não tenha sentido diretamente o racismo contra si, mas sofreu pela mãe e seus familiares. Em sua fala podemos perceber que ela se incomoda com o fato de as pessoas questionarem o seu pertencimento racial e diz que isso foi objeto de discussão nesse curso. Como Ana Carolina, Iasmim também tem razões ligadas à sua história pessoal de vida para aderir às idéias da perspectiva intermulticultural em educação.

Também a professora Oxumaré narra episódios em que se sentiu discriminada. O fato de o diretor ter barrado sua matrícula na primeira série, apesar de ela ter sete anos completos, argumentando que ela teria dificuldade de aprender pelo fato de ser muito pequena é um exemplo típico de racismo e de como este acarreta conseqüências negativas para quem os recebe, deixando-os em posição de desvantagem em relação aos grupos que não são alvo de racismo: *e eu não entrei na primeira série com 7 anos, só ingressei com 8 anos*. Ela conta também que na época em que entrou na primeira série a escola pública não fornecia gratuitamente a merenda, o uniforme e os materiais escolares e isso fez com que se sentisse em uma posição de desigualdade e experimentasse o sofrimento de ser discriminada: *Essas coisas eram péssimas na escola, porque ninguém queria pegar o caderno da caixa, ninguém*

⁴¹ Kabengele Munanga⁴¹ é professor Titular do Departamento de Antropologia da FFLCH-USP. Entrevista concedida no dia 28/05/2008, Departamento de Antropologia, FFLCH-USP, São Paulo

queria ser o aluno da caixa, já era aquele carimbo: é pobre. Ela ressalta, no entanto, que o fato de ter facilidade em aprender fazia com que se sentisse em pé de igualdade às crianças de grupos economicamente favorecidos. Narrando a festa da classe para a entrega do livro, da qual não participavam os alunos que não estivessem alfabetizados, pois seriam retidos na mesma série ela diz: *Isso não aconteceu comigo porque, graças a Deus, eu tinha facilidade em aprender, mas no fim desse ano muitos alunos ficaram.*

Seu depoimento chama a atenção para a necessidade de re-significação do projeto cultural tradicionalmente levado a cabo pela escola, projeto esse indiferente às diferenças culturais dos grupos de alunos atendidos e para a importância da criação de mecanismos que tornem a escola menos excludente e mais favorecedora da equidade de sucesso escolar para **TODOS** os estudantes. A garantia da merenda nutritiva, do uniforme e materiais escolares é importante, mas não é suficiente. Como Ana Carolina e Iasmim, também a professora Oxumaré tem razões ligadas à sua história pessoal de vida para aderir e se comprometer com um tipo de trabalho educativo anti-racista e favorecedor da equidade escolar para todos os estudantes.

O depoimento da professora Silvia deixa entrever que foi formada em um ambiente escolar em que os estudantes eram, majoritariamente, do sexo feminino, da religião católica, brancas e de classe média alta. Seus pais as matricularam lá (ela e sua irmã) pois a escola era reconhecida na cidade como de boa qualidade. No entanto, apesar de ter um programa curricular academicamente rigoroso, embora não fosse inovador e estimulante (sobretudo a partir da quinta série, como ela ressalta), com o tempo os pais começam a se preocupar com as implicações na formação de suas filhas, do fato de freqüentarem uma escola onde estavam aprendendo valores e comportamentos que iam de encontro aos que sua família cultivava. Diz ela: (...) *eu convivia com crianças negras na minha rua, tinha amigos negros e convivia com pessoas de todas as religiões. Minhas amigas eram adventistas, não havia conflito, a gente não tinha problemas com isso, mas na escola era diferente.* Ela considerou que foi melhor se afastar *porque, querendo ou não, aquilo acabava influenciando o nosso comportamento.* Como veremos mais adiante, o exercício profissional, as aprendizagens feitas com os pares, com os gestores, parecem constituir as experiências formativas mais marcantes, que fizeram com que ela aderisse a um tipo de trabalho atento à diversidade/diferença dos estudantes.

7.1.4 Experiências formativas com os pares

Na fala de Ana Carolina as relações de apoio (tanto afetivo como de troca de experiências e idéias) criadas entre um grupo de professoras iniciantes da escola da Fonte aparece como um aspecto fundamental em seu primeiro ano de docência: *Acho que foi isso que fez com que eu continuasse...* Não resta dúvida de que essas vivências na escola e a procura, em grupo, por novas referências de trabalho em relação à alfabetização, às relações interculturais entre os alunos, entre outras, contribuíram para a sua formação enquanto professora. Ela destaca também que aprende nas relações com um grupo de amigos do GEIFoP (Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores) os quais, como ela, *pesquisam sobre educação multicultural e buscam incorporar essas idéias em seus trabalhos e em suas vidas*. Destaca que além dessas, outras pessoas com quem aprendeu e aprende muito são as colegas professoras da época da escola da Fonte: *São pessoas com as quais, além de discutir coisas relacionadas à escola, discutimos muito sobre a vida. A relação que eu mantenho com essas pessoas (professoras da escola da Fonte e amigos do GEIFoP) contribui para que eu me forme, para que eu pense sobre o que faço em sala de aula*.

Fica claro no depoimento da professora Ana Carolina que ela se forma em suas relações com os pares e amigos críticos e que essa formação profissional assume uma direção que não está descolada dos sentidos gerais construídos em sua história de vida. Ela se apropria de seus processos de formação e a direção que estes assumem coincide com os interesses e preocupações pessoais construídos em sua trajetória de vida. Nesse sentido, como Nóvoa (1992b), entendo que, “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”(ibid, p.25). Este autor vem considerando que a formação de professores “tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (ibid, p.24). Neste sentido este autor defende que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (ibid, p.25).

A professora Iasmim também fala de aprendizagens desenvolvidas a partir da relação que estabelece com outras/os professoras/es. O depoimento das duas professoras fornece exemplos de *dinâmicas de autoformação participada*, idéia desenvolvida por Nóvoa (1992 b). Este autor entende que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho, constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (ibid, p.26).

A troca de experiências e de saberes favorece uma reflexão conjunta sobre a prática, a construção de outros saberes, o aprimoramento da prática e o exercício autônomo da profissão docente. Como diz Iasmim: *Às vezes eu contava para ele como tinha se dado determinada conversa com os alunos: “- Quando eu dei tal atividade em sala aconteceu isso e eu não sabia como tratar o assunto”. Então pensávamos juntos sobre abordagens mais adequadas.* O depoimento da professora Iasmim vai ao encontro de Nóvoa (1992 b) quando este diz que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (ibid, p.25).

No depoimento da professora Sílvia ela dá exemplos de várias aprendizagens com os pares e destaca: *Acredito que as trocas de experiências, as conversas, os modelos daqueles com quem eu tive contato (no ambiente de trabalho) foram mais significativos para a minha formação do que a formação acadêmica mesmo. Acho que as experiências que eu tive fora do ambiente educacional, foram mais proveitosas.*

As narrativas das professoras Sílvia, Iasmim e Ana Carolina dão relevo a experiências formativas que têm como loco a escola, que se mostraram interessantes e eficientes no sentido de favorecer o desenvolvimento de saberes e disposições para um trabalho em torno das questões multiculturais. A narrativa da professora Sílvia dá relevo ao trabalho com reflexão orientada movimentado pelos/as professores e gestores da escola em que trabalha, nesse mesmo sentido, as professoras Ana Carolina e Iasmim põem em evidência o quanto *dinâmicas de autoformação participada* na escola podem ser eficientes no sentido de consolidar espaços de formação mútua, nos quais cada professor/a é chamado/a a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador/a e de formado/a⁴². Apesar dessas

⁴² A este respeito ver Nóvoa (1992 b).

práticas de formação terem se mostrado eficientes, sabemos que ainda são pouco incentivadas pela maioria das escolas.

A professora Oxumaré relata que faz um trabalho conjunto com outra professora e desenvolve aprendizagens nessa relação, mas não relacionadas às questões interculturais. Em relação a essas questões ela não destaca nenhuma parceria em sua escola.

7.1.5 Experiências formativas em movimentos sociais e religiosos

Os depoimentos das professoras Iasmim e Oxumaré deixam entrever o quanto seus processos formativos estão imbricados em seus percursos de vida e implicam a (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Assim, as experiências formativas da professora Iasmim no Curso de História transcenderam o plano acadêmico e implicaram uma busca pessoal de maior conhecimento tanto da religião católica quanto de outras religiões. Essas vivências lhe trouxeram conhecimentos e habilidades e influenciaram a sua prática pedagógica.

Narrando o seu contato com o grupo religioso Vicentinos, a professora Oxumaré diz ter começado a perceber: *que as pessoas que faziam parte desse grupo tinham atitudes diferentes quando visitávamos famílias negras e quando visitávamos famílias brancas*. Ao se aproximar do grupo Rebu ela e suas primas começaram a perceber *que as coisas que eles falavam eram muito próximas daquilo que nós estávamos sentindo, que a gente não citava como discriminação racial ou preconceito racial, mas sabia que havia alguma coisa que era diferente*. Além de ter desenvolvido uma maior consciência sobre o problema do racismo e da discriminação, as experiências vividas nessas instâncias (grupos Congada — do qual até hoje ela faz parte — e Quilombogi), fizeram com que desenvolvesse conhecimentos e habilidades favorecedoras de um trabalho anti-racista e que leva em conta a diversidade cultural. Ela afirma: *Acho que a minha formação como professora, a bagagem que eu tenho, não é do magistério não, é uma bagagem mesmo de vida, de experiência com os grupos*. A professora não fez curso superior e considerou seu curso de magistério muito teórico. Nesse sentido considero pertinente a colocação de Nóvoa (1992 b), citando Dominicé (1990):

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de

seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (citado por Nóvoa 1992 b, p.25)

Portanto, o conhecimento pessoal construído em experiências vividas em movimentos sociais impacta também a existência profissional das professoras, imprimindo uma marca pessoal a sua maneira de ensinar, que está em coerência com seus saberes, concepções e orientações gerais de vida.

7.2 Como as aprendizagens construídas nas experiências formativas⁴³ incidem nas suas formas de atuar como professoras

Interessante perceber que as experiências negativas, enquanto eram alunas, com professores/as que se tornaram contra-modelo fizeram com que, enquanto professoras, desenvolvessem formas distintas de atuação. Ana Carolina, falando de sua professora do parque, que se relacionava de uma forma mais próxima apenas com três crianças, diz que: *Então isso também está impregnado em mim hoje, eu me polio muito nas relações que eu mantenho como professora com as crianças com quem eu convivo. (...) Acho que quem é professor precisa ter contato com todos, independente de gostar mais de um ou mais de outro...* Nesse sentido também a professora Silvia diz que: *Lembro-me de alguns professores de sétima e oitava série que tiravam sarro de uma ou outra aluna e falavam: “Ih, essa daí não serve para nada, repetiu de ano e vai repetir de novo.” (...) Esse tipo de comentário eu não faço. Se eu tenho um problema com uma criança (...) sou eu e ela sozinhas.*

Ana Carolina destaca algumas disciplinas do curso de Pedagogia e alguns cursos da formação continuada e salienta que *contribuíram muito para que eu conseguisse direcionar minha prática e passar a tratar pedagogicamente questões multiculturais.* Diz ainda que também aprendeu *com a forma de ser e de atuar desses professores que se tornaram modelo para mim.* Ela destaca algumas características desses/as professores/as: *não dava respostas prontas, ele fazia questões para a gente pensar⁴⁴; (...) por muitas razões eu admiro a professora Emília, por sua competência profissional, por sua forma de ser e se relacionar*

⁴³ Relatadas no item 1 e subitens deste capítulo.

⁴⁴ Refere-se ao professor Valter Silvério

com as pessoas, por mostrar para a gente que as coisas não têm que ser desse jeito, podem ser diferentes, e pela sua busca de coerência entre aquilo que ela estuda, fala e faz em sala de aula⁴⁵; (...) Esta professora tem muito domínio daquilo que está falando e foram cursos muito significativos, que contribuíram para que eu pensasse nas relações raciais dentro e fora da escola⁴⁶.

A professora Iasmim refere-se, sobretudo às aprendizagens desenvolvidas a partir da ACIEPE Comunidade de Aprendizagem, coordenada pela professora Roseli Rodrigues de Mello: *O curso está me ajudando a trabalhar essas questões da diversidade, as questões do dia-a-dia por meio do diálogo igualitário.* Em seu depoimento podemos ver também que suas pesquisas sobre as diversas religiões trouxeram-lhe elementos contributivos que favorecem a abordagem das religiões em sala de aula.

A professora Oxumaré destaca aspectos marcantes das práticas de algumas professoras e explicita de que maneira esses modelos incidem na sua forma de atuação. Em relação à professora da primeira série ela diz ter retomado a sua prática da festa de entrega do livro para os alunos que estavam alfabetizados, no entanto a modificou, não excluindo os alunos que não estavam alfabetizados. Diz ainda: *Talvez dessa professora eu também tenha retomado um aspecto marcante da sua prática que eu acho muito importante, que é o elogio.(...) Então, quando vejo que um aluno superou alguma dificuldade, chamo a mãe dele aqui, elogio e digo que está indo bem, pois isso é positivo tanto para o aluno como para a sua família.* Em relação à sua professora do parquinho e a da quarta série que tocavam piano ela diz que: *Outra coisa que ficou, acho que vem das audições de piano lá com minha professora do parquinho e da quarta série, porque aquilo me impressionou muito e hoje em dia tudo que eu puder trazer de conhecimento e de cultura para o meu aluno eu trago.* Em razão disso ela tem uma proposta de trabalho que vai além dos conteúdos curriculares oficiais: *não é matéria de segunda série, mas eu já trabalhei com eles o ano passado sobre a Semana de Arte de 1922.* Diz que preserva o rigor e a preocupação com o aprendizado dos alunos devido principalmente à sua professora de Matemática da quinta série. Ela também destaca que o seu trabalho é muito marcado pelas aprendizagens que se deram a partir de seu envolvimento nos grupos Congada e Quilombogi e dá exemplos de algumas intervenções pedagógicas movimentadas a partir dessas aprendizagens. Considera ainda que a sua prática é muito influenciada pela comparação que faz entre escola pública e particular: *é muito grande a*

⁴⁵ Refere-se à professora Emília Freitas de Lima

⁴⁶ Refere-se à professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

disparidade no ensino. Então na minha sala eu procuro fazer o melhor possível. Por exemplo, há dois anos eu comecei a dar noções de inglês para meus alunos.

Também a professora Silvia se refere a professores/as marcantes. Atribui a sua preocupação em criar um ambiente gostoso e estimulante em sala de aula à sua professora de primeira série: *sempre quis muito que eles tivessem prazer em vir para a sala de aula, pois era isso o que eu sentia na minha primeira série, eu gostava de ver a professora e tinha aquela expectativa: O que ela vai fazer de diferente hoje?. Destaca também como influência: meus professores persistentes, que de várias maneiras tentavam e tentavam explicar e não sossegavam enquanto não percebiam que a sala estava caminhando bem. Esses me serviram de inspiração, pela criatividade, domínio dos conteúdos e persistência. Além dessas influências ela destaca a religião e sua família como instâncias que trouxeram elementos de contribuição: 1. Percebo também algumas influências da religião católica na minha prática e na forma com que eu me relaciono com os alunos (...) Talvez o que tenha formado minha visão de mundo, nesse sentido, seja um princípio de solidariedade, de cooperação. (...) é o que a igreja prega mesmo, de fraternidade, do amor fraternal...; 2. Vejo que alguns elementos da minha família, características, valores, também foram construindo a minha maneira de ser professora. Por exemplo, a organização, eu aprendi muito com meus pais a ser organizada e a planejar minhas coisas. Dou aula há oito anos e sempre me organizei, nunca vim para cá no improvisado.*

As professoras falaram também, direta ou indiretamente de como foram seus processos em que iam aprendendo e se tornando professoras comprometidas com as questões multiculturais, e o que teve mais peso nesse processo. Ana Carolina considera que muitos fatores contribuíram, mas que a formação acadêmica tem mais peso:

(...) acho que foi um somatório de tudo, daquilo que eu vivi enquanto criança, daquilo que eu vivi enquanto jovem, daquilo que eu vivo hoje enquanto adulta (...) daquilo que eu aprendi com a minha família, daquilo que eu aprendi nos cursos e acho que é uma coisa de processo de dia-a-dia mesmo. E daí entra tudo, coisas que eu li, coisas a que assisti, coisas que presenciei, coisas que vão ficando na mente e vou pensando. É esse processo da própria reflexão mesmo, de vivenciar, refletir sobre aquilo e voltar para sala de aula de novo e tentar direcionar novamente. Não consigo precisar exatamente como foi o processo de estar aprendendo, talvez porque eu esteja aprendendo ainda, não é um processo que já passou. Mas o que teve mais peso foi a formação acadêmica.(Ana Carolina)

Nesse sentido Iasmim considera que a graduação em História e alguns cursos da formação continuada foram muito importantes para sua formação como professora, assim como também o aprendizado com outras professoras, as conversas e trocas de experiência: *Acho que eu equilíbrio esses dois lados. Porque sem o aperfeiçoamento você não consegue ter um diálogo com o profissional que está ali do seu lado, e sem a troca de experiências você fica sem parâmetro.* Ela diz ter aprendido muito no próprio exercício da profissão: *Cada vez que desenvolvo alguma coisa que não rende como eu gostaria, penso em fazer diferente da próxima vez, então eu vivo modificando. É na prática que você vai percebendo isso, porque quando você está lá estudando parece que é totalmente diferente, você vê aqueles conteúdos e fala: “- Nossa! Como eu vou desenvolver isso?”*

Em relação à aprendizagem de conhecimentos e disposições favorecedores de um trabalho com a diversidade cultural, o depoimento da professora Oxumaré destaca suas vivências nos grupos Congada e Quilombogi como principal instância formadora. A professora Oxumaré relata que apenas em seu terceiro ou quarto ano de trabalho passou a incorporar em suas práticas as referências culturais aprendidas nos grupos Congada e Quilombogi. Ela passa a traduzir essas referências em práticas pedagógicas à medida que vai sentindo-se mais segura e começa a agir com mais autonomia: *Pouco a pouco fui aprendendo a fazer as coisas com mais autonomia, deixando de seguir cegamente o que os outros professores faziam. Sinto que nos primeiros anos eu errei muito por ficar seguindo padrões de outras pessoas e fui aprendendo com isso. Hoje sei que devemos fazer aquilo em que a gente acredita, caso contrário não dá certo.*

O depoimento da professora Silvia deixa entrever que as aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais se deram em alguns cursos da formação continuada (entre eles o de História da África), mas, sobretudo, a partir das redes de formação coletiva incentivadas pela escola em que trabalha. Cabe destacar que a coordenadora pedagógica de sua escola é membro do GEIFoP e procura trazer essas referências em momentos de discussão com os/as professores/as. Além disso, esta escola aderiu desde 2003 ao projeto Comunidade de Aprendizagem⁴⁷, e como tal mobiliza recursos humanos da escola e da comunidade como meio de ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos os envolvidos (alunos, professores, funcionários, pais de alunos e outros membros da comunidade) a fim de favorecer a igualdade educativa e social por meio de trocas nos processos educativos.

⁴⁷ Para maiores detalhes ver Melo (2005)

Desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em parceria com o CREA (Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), da Universidade de Barcelona/Espanha, o projeto de Comunidade de Aprendizagens encontra-se dentro do Programa de extensão “Democratização do conhecimento e do acesso à escolarização” e da linha de pesquisa “Aprendizagem Dialógica e Ações Comunicativas”, do diretório de grupo do CNPq. (MELLO et al, 2005).

Desde 2003, o NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) vem desenvolvendo o projeto de Comunidades de Aprendizagem em parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos e a Escola Municipal de Educação Básica em que atua a professora Sílvia. Nascido em escolas dos Estados Unidos e da Espanha, na década de 1980, o projeto “Comunidades de Aprendizagem” surge como resposta à ineficácia da escola tradicional e à distância entre escola e família, especialmente nos bairros com altos índices de fracasso escolar. (MELLO et al, 2005, tomando por base Valls). De acordo com as autoras tal projeto tem como objetivos:

- conduzir e apoiar a implementação de mudanças sociais e culturais na vida da escola: estabelecimento de participação ampla dos profissionais da escola, dos familiares, da comunidade de entorno e dos estudantes – democracia deliberativa;
- conduzir e apoiar a implementação de ações educativas que diversifiquem e intensifiquem as fontes de acesso ao conhecimento na escola;
- conduzir e apoiar a abertura da escola como espaço educativo para familiares e entorno;
- conduzir e apoiar a formação de professores e professoras para assumirem com os familiares o protagonismo de suas práticas educativas, a articulação entre elas e a gestão do projeto (ibid)

As autoras lembram que a aprendizagem dialógica⁴⁸ é princípio central em Comunidades de Aprendizagem e que este princípio envolve outros sete, quais sejam:

1. *Igualdade das diferenças*: defende-se a igualdade incluindo ao mesmo tempo o direito de toda pessoa poder viver de maneira diferente (cultura, estilo de vida etc.);
2. *Diálogo igualitário*: Para respeitar o princípio da igualdade de diferenças, o diálogo deve ser igualitário, ou seja, que as diferentes contribuições das diferentes pessoas se avaliam em função dos argumentos e não desde posições de poder (status). Assim, tanto o professorado, o alunado como os familiares e voluntariado podem contribuir coisas valiosas para a escola,

⁴⁸ Tal conceito baseia-se nas teorias sociais de Habermas (1987), Beck (1998) e Freire (1997)

pois, estas não se medem em função de status que ocupam, mas da validade de seus argumentos;

3. Inteligência cultural: contempla a capacidade que toda pessoa tem para adquirir conhecimento, acabando assim com a priorização da inteligência acadêmica sobre a prática, as habilidades comunicativas e cooperativas. Cada pessoa desenvolve a sua inteligência e aprendizagens segundo o contexto social no que se movimenta, e, portanto, cada pessoa desenvolve um tipo de inteligência ou outra segundo o lugar onde realiza suas interações. Com base nesta inteligência cultural qualquer pessoa pode participar à escola porque pode contribuir em um plano de igualdade;

4. Solidariedade: O diálogo igualitário deve desenvolver-se em solidariedade com os outros (a cooperação nos grupos interativos, nas comissões mistas etc., estendendo-se ao conjunto da comunidade e da humanidade);

5. Dimensão instrumental: o diálogo não pode descuidar nunca da dimensão instrumental, ou seja, este deve servir para adquirir conhecimentos importantes. Trata-se de um diálogo que nos leve à ciência, à rigorosidade e à reflexão;

6. Transformação: Só transformando o contexto cultural conseguiremos superar o fracasso escolar;

7. Criação de sentido: quando as pessoas podem decidir, dizer e participar sem restrições, cria-se nelas um processo de sentido no que vão redefinindo constantemente sua identidade, seus conhecimentos, seus interesses, suas crenças. (ibid)

As idéias que estão na base de um trabalho com Comunidades de Aprendizagem vão ao encontro das propostas interculturais em educação. A coordenadora pedagógica da escola ressaltou que a professora Silvia envolveu-se ativamente em todas as fases de desenvolvimento desse projeto na escola.

Por fim, cabe destacar que todas as professoras dão exemplos de práticas desenvolvidas, o que demonstra que as aprendizagens construídas em suas experiências formativas têm um impacto em sua forma de atuação pedagógica.

7.3 Características de trabalho⁴⁹

7.3.1 Percebem como se dão as relações raciais, de gênero, religiosas, entre outras, entre os alunos, assim como as suas concepções em relação à diversidade/diferença e interferem.

Quanto à diversidade (...) deles enquanto pessoas, o que tenho tentado fazer é mostrar-lhes, e também aprender com isso, que **todo mundo é diferente**,

⁴⁹ Lendo as narrativas das professoras identifiquei este conjunto de características, algumas comuns a todas, outras específicas de uma ou mais professoras. Embora atribua algumas delas à apenas duas ou três professoras, em alguns casos podem se estender também às outras, já que suas narrativas contêm indícios que justificam.

mais isso não significa que uns ou outros devam ser tratados de maneira desigual. (...) E na minha atuação de tentar diminuir atitudes de discriminação e visões preconceituosas em relação ao "diferente" é importante a conversa, que tem que ser muito honesta todo dia, uma conversa diária mesmo, de não deixar passar xingamentos, de não ficar esperando um momento para se trabalhar diretamente com isso.(...) Depois por meio da aula tento trabalhar com atividades pedagógicas, histórias de livros, histórias da minha vida, entre outros. (Ana Carolina)

Há também momentos em que eu paro tudo e interfiro em situações de discriminação, porque não é momento de prosseguir o conteúdo sem trabalhar o problema que está aparecendo. E a todo o momento eles se discriminam: "- Ah você é gordo; você é magro; seu cabelo é isso ou aquilo e etc. e etc.". Então a gente trabalha muito essa questão com livros infantis, a questão da diversidade, mostrar o outro como diferente e também que nós somos todos iguais. (...) Agora estamos na semana da consciência negra, mas eu não trabalhei isso com eles apenas essa semana ou na semana passada, são coisas que já vêm sendo discutidas. E esse não é um trabalho que se possa deixar para a última hora e falar: "-Sim, eu estou trabalhando com a questão racial." Quando, no dia 20 de novembro, no final do ano? Assim não vai surtir efeito. Então **eu desenvolvo ao longo do ano, e é uma coisa lenta mesmo, que temos que ir fazendo no dia-a-dia. O que você não pode é se calar diante daquilo que está acontecendo na sala de aula. No momento em que você se cala, você também está sendo preconceituosa. Então acho que realmente temos que agir.** (Iasmin)

Mas nos primeiros anos de docência logo comecei a perceber uma coisa que era e é, não deixou de ser, bem marcante. As crianças negras e brancas não retratam as crianças negras, normalmente desenham e pintam crianças brancas. Isso foi me chamando a atenção no primeiro ano, no segundo ano, até que resolvi questionar e as crianças passaram a ter um novo olhar sobre isso. Eu ia conversando com eles: "-Todo mundo é igual, todo mundo tem a mesma cor?" Os alunos negros também não pintavam. E eu perguntava: "-Você é negro ou branco?" e eles falavam: "-Ah, eu sou moreno..." E eu retrucava "-Não, não é moreno, é negro." Percebi que as crianças tinham até medo de usar a palavra negro. E eu dizia que não, que a palavra correta era negro mesmo e que quando a gente ia pintar não era o lápis cor de rosa. (...) (Em outro ano) eu dei um desenho de festa junina com crianças negras e brancas em roda, dançando, para eles pintarem (...) Estava dando esse desenho porque na época da festa junina as crianças negras sempre têm problema para ter o par. Penso que a criança por ela mesma não é racista, mas ela se torna porque tem influência de outras pessoas. (...) E tem todo aquele aspecto das famílias que muitas vezes não passam autoconfiança para as crianças negras e começa aquela coisa: "-Ah, você é negro, hein? Não vai fazer..." Mas por que o negro tem que fazer tudo certinho? Por que ele não pode errar? Ele pode errar como todo mundo. E são coisas também que a família impõe: "-Ai seu cabelo não é bom, então vamos alisar esse cabelo..." Se alguém vem para mim com essa estória de que o cabelo não é muito bom eu falo: "-Por quê? Ele fala mal de alguém? Briga? O quê ele faz que não é bom?" **Então tem coisas que ainda são muito fortes para a gente conseguir vencer, mas eu tento.** (Oxumaré)

Costumo agir com cautela quando ocorrem problemas em sala, de alguma criança discriminar outra em função de alguma característica física ou forma de falar. Se percebo algum comentário desse tipo, eu converso com a criança em particular, não fico fazendo auê na frente de todo mundo, da sala inteira, acho que não precisa chamar a atenção dessa forma. (...) Também procuro textos, histórias que eu possa contar para abordar aquela situação, mas não em um nível explícito, tento algo mais implícito, vamos dizer assim. Este ano, por exemplo, nós tivemos uma menina que falava com um sotaque diferente porque era de outra região. As crianças riam, tiravam sarro e aos pouquinhos fomos lidando. Hoje em dia está bem tranqüilo. Fui trazendo alguns textos e conversando com eles sobre o porquê da variação dos sotaques e acho que aos poucos a gente vai resolvendo. (...) E percebo que nós somos modelos, muito do que a gente faz e fala eles percebem, não é? Às vezes precisa-se tomar muito cuidado com o que se fala, a maneira como se age, porque as crianças percebem e imitam. (Silvia)

As professoras estão atentas às representações que as crianças manifestam sobre a diversidade/diferença cultural, assim como ao modo como as relações interculturais estão sendo travadas entre os alunos. Em função disso, buscam criar interferências pedagógicas, imediatas e em longo prazo, para favorecer relações interculturais positivas entre os alunos e tirar partido das diversidades/diferenças entre eles a fim de enriquecer suas aprendizagens. Enfim, as professoras abordam temas que a escola tradicional não se propõe a tratar, questões referentes à raça, orientação sexual ou gênero, que estão presentes nas escolas, mas não são consideradas relevantes nem são tratadas nos conteúdos escolares, embora “os efeitos dessas questões consideradas invisíveis sejam sentidos por crianças negras que freqüentam uma escola que reproduz o racismo em seu interior”, (ABRAMOWICZ et al, 2006), e cause sofrimento emocional também para aquelas que não se encaixam nos restritos padrões de “normalidade”.

7.3.2 Realizam um trabalho de “positivar” alunos de grupos subalternizados

Abramowicz et al (2006), com base em pesquisa realizada pela psicóloga Fúlvia Rosemberg, da Fundação Carlos Chagas, dizem que o índice de repetência de crianças negras é maior que das brancas desde a pré-escola. De acordo com os autores “a pesquisadora atribui a desigualdade entre raças no desempenho escolar aos fatores socioeconômicos e ao que chama de ‘pessimismo racial’, que significa descrença na possibilidade de sucesso do aluno negro.”(ibid, p.63). Levando em conta que a maioria do professorado das escolas públicas é constituída por mulheres brancas de classe média baixa e que, em geral, mesmo que

inconscientemente, elas desenvolvem preferências e procuram se aproximar daqueles alunos com as quais se identificam, pois lhes são familiares, fica evidente o quanto as crianças diferentes do padrão cultural dos/as professores/as encontram-se em posição de desvantagem em relação aos que lhes são familiares. O racismo introjetado se expressa quando os/as professores/as, mesmo não tendo consciência sobre isso, desenvolvem preferências por crianças que se parecem com eles/as e dão pouca atenção ou até mesmo desenvolvem expectativas negativas frente a grupos de crianças diferentes de seus padrões estéticos e culturais. No depoimento de Oxumaré ela observa:

Estamos falando de crianças negras na sala de aula. A gente escuta muito que o professor gosta daquela aluninha do frufu, que é loirinha, de olho azul, e tem o caderno todo arrumadinho. Então é isso que me faz trabalhar em outra orientação. Não só na questão de preconceito e discriminação, mas também na questão de mostrar ao aluno que ele é capaz. (...) Preciso dar oportunidade para que ele descubra isso e valorizar o que ele é capaz de fazer.

Assim, o trabalho de positivar e de desenvolver altas expectativas em relação a grupos de alunos que vêm sendo sistematicamente excluídos e penalizados na/pela escola constitui um esforço que contribui para o desenvolvimento de uma auto-estima positiva e para que esses alunos consigam ter êxito nos estudos. Nesse sentido a professora Oxumaré conta que:

Tive um aluno que não acompanhava absolutamente nada. No dia em que ele chegou tinha medo até de tirar o caderno. Todos os dias eu pensava o que fazer para que ele tivesse um destaque, porque ele estava tão por baixo... A mãe dele nos primeiros dias me falou que havia batido nele por não ter feito a lição. (...) Ela me contou também que ele dizia que era burro. Então fui acompanhando-o de perto. (...) Em outra ocasião fomos ao parque ecológico e a monitora depois do passeio me contou que esse aluno era muito inteligente e que tudo sabia e respondia no transcurso do passeio. Então o elogiei na frente da sala, da mãe dele, e ele ganhou mais segurança, entendeu? Esse menino já está melhorando na escrita, já pergunta mais, presta mais atenção, porque ele não saiu de lá como um burro, como ele estava achando que era.

Vemos em seu depoimento um esforço em procurar maneiras peculiares de despertar os alunos e de demonstrar que acredita em seu potencial. Vemos também que isso repercute em seu desempenho escolar. Além disso, como destaca Oxumaré: *é todo um trabalho que eu*

desenvolvo para positivar o negro e a cultura negra e isso é uma coisa que não atinge só as crianças negras, atinge a todos na sala de aula. Na minha sala, neste final de ano, todo mundo já enxerga trança como uma coisa que é bacana, que é bonito. Por quê? Porque a gente fez ficar bonito.

Nesse trabalho de re-significação, de *fazer ficar bonito* e de valorizar o que era desqualificado ou visto como feio, todas as crianças colhem benefícios, não apenas as negras, pois que estão expandindo seus conhecimentos, desfazendo preconceitos e tomando contato com outras perspectivas.

A professora Ana Carolina também se refere a práticas nessa orientação:

(...) propus a eles uma atividade com o intuito de conhecer como as crianças viam a si próprias para tentar fazer com elas um trabalho de se perceber e de se gostar. Pedi-lhes que procurassem em revistas pessoas que fossem fisicamente parecidas com elas. Lembro-me de uma menina, uma menina negra, de tom de pele bem escuro, de cabelo bem crespo, que, naquela dinâmica toda da gente lá escolhendo figuras, pegou uma mulher loira de olhos azuis e falou que era daquele jeito. Ela quis recortar essa mulher loira porque acreditava que era daquele jeito. Isso causou um reboliço na sala porque os outros falavam que ela não era daquele jeito, e ela chorava... (...) Depois disso, em outras aulas, comecei a ler livros infantis cujos personagens eram meninas negras, eram negros. Em várias aulas fomos discutindo que o que é conceito de beleza em um lugar pode não ser em outro, que é muito subjetivo (...) Fui tentando fazer isso durante todo o ano, contando estórias que falavam de princesas da África. E teve um momento em que fizemos uma dramatização em que a personagem principal era negra e aquela menina quis fazer a personagem. Lembro que quase no final da segunda série, quando a gente já tinha feito um trabalho na primeira e na segunda série, em uma das atividades eu pedi para que eles se descrevessem por escrito e a menina escreveu: **“-Eu sou menina, e sou negra, e sou bonita.”** Eu fiquei emocionada. Foi um momento em que eu percebi como fazia diferença, como fez diferença ter pensado nisso, e que não poderia ser uma coisa de que uma aula apenas desse conta.

Podemos perceber em seu depoimento um verdadeiro comprometimento em realizar um trabalho para recuperar a auto-estima e a possibilidade de sucesso escolar de crianças negras. Para tanto, dedica-se a uma forma de trabalho exigente, sensível e a longo prazo.

7.3.3 Declaram-se negras para as crianças

As professoras Oxumaré e Iasmim consideram que o fato de declararem-se negras e demonstrarem alta auto-estima em função de seu pertencimento racial vem facilitando que os

alunos negros comecem a se reconhecer também. Nesse sentido a professora Iasmim narra que:

Neste ano de 2007 estou com estagiárias na minha sala que estão comigo desde o primeiro semestre e elas me contaram uma coisa que me deixou contente. Elas estão fazendo uma pesquisa e uma das questões fala sobre a cor. Aplicaram o questionário com as crianças e depois vieram me contar que uma menina muito branquinha da sala respondeu a essa questão dizendo que era meio mulata, meio negra. O pai dessa menina é negro e a mãe é branca e ela é realmente muito branquinha, mas está se identificando como “meio mulata, meio negra”. Talvez isso se deva a toda essa discussão que eu venho fazendo com eles e também por eu constantemente falar para eles que me considero negra. Então quer dizer que ela já está se identificando. É gostoso ver isso. (Iasmim)

Além disso, como destaca Oxumaré, o fato de se declarar negra para os/as alunos/as *vai ajudando a quebrar aquilo de camuflar, porque parece que falar a palavra negro ofende.*

7.3.4 Questionam padrões únicos e produzem contra-discursos

As professoras Iasmim e Ana Carolina narram situações de diálogo com os estudantes em que problematizam discursos e práticas correntes na grande mídia:

Perguntei ainda: "Quando o negro aparece na televisão qual é o papel que ele desempenha?" Aí começamos a discutir e uma criança falou: "Ah, geralmente é empregada". Outra disse: "Ah, existe negro com papel principal, aquele que fez o Foguinho (Lázaro Ramos) e a sua mulher Ellen (Taís Araújo)." Contaram que os dois tinham feito o papel principal em uma novela, e eu tinha lido uma reportagem naquela ocasião de que eles eram os primeiros negros com papéis principais na televisão. E saiu toda uma conversa em torno disso. Eu coloquei para eles: "Olha, eles são os primeiros negros que tiveram os papéis principais na televisão, o que vocês acham disso?" (...) Fiquei muito satisfeita com o que as crianças me demonstraram em toda essa atividade, pois começaram a observar que quem estava nas revistas e na maioria dos papéis principais na televisão eram só as pessoas consideradas perfeitas e questionaram isso. Encaminhei a discussão e análise das revistas para que percebessem que a gente vive em uma sociedade em que tem negro, tem japonês, tem índio e cadê? (Iasmim)

Lembro que já no final desse ano, depois de ter discutido com os alunos diversas coisas sobre preconceito, racismo e discriminação, discriminação não só em relação aos negros, mas de outros tipos também, perguntei-lhes por que nas revistas, pelo menos nas de grande circulação, a gente não encontrava muitas pessoas negras e nem pessoas que não pareciam ser famosas e ricas. Eles me explicaram que a gente não via essas pessoas porque quem faz a revista não gosta de mostrar esse tipo de coisa, esse tipo

de gente. Iam falando em grupo, mas lembro que na sala um menino falou assim: “- É por que eles querem que a gente continue acreditando que quem é gente bonita, inteligente e rica tem que ser igual a quem tá na revista.”. E outro menino descendente de japoneses falou assim “-Ah, devia colocar mais gente assim como a gente é, só coloca esse povo loiro, que parece que só tem gente loira no mundo, e não coloca japonês, não coloca negro...” Ele estava muito bravo com essas coisas e falou “- Se eu tivesse uma revista ia ser diferente, ia ter gente de todo jeito”. É uma batalha muito grande, mas em um ano vai se conseguindo algumas coisas. (Ana Carolina)

As professoras se propõem a examinar os materiais culturais (programas televisivos, revistas, entre outros) de forma a desenvolver uma leitura crítica com os alunos. Tais estratégias podem favorecer o desenvolvimento pelos estudantes da capacidade de “ler nas entrelinhas” e para além do conteúdo explícito das imagens/palavras.

Neste ponto acho interessante trazer a noção de Pedagogia Culturalmente Relevante, desenvolvida por Gloria Ladson-Billings, pois algumas características de trabalho das professoras vão ao encontro dessa noção. De acordo com Ladson-Billings (2002)⁵⁰, sua noção de Pedagogia Culturalmente Relevante está assentada em um tripé cujos vértices são: desempenho escolar; competência cultural e consciência sociopolítica. O primeiro vértice insiste no fato de que as crianças precisam aprender na escola (ler, escrever, matemática, história, etc.), e aprender a fazer análises críticas a respeito do que estão aprendendo. O segundo vértice refere-se “à capacidade das crianças entenderem quem elas são, de onde elas vêm e porque essas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem”. (Ibid, p.282). Nas palavras de Ladson-Billings:

Esta é uma forma de ajudar as crianças e adolescentes a entenderem que elas podem ser inteligentes e ‘legais’ ao mesmo tempo. Na verdade a maioria delas não pensa assim. Eles acham que têm que escolher: ou sou ‘C.D.F’ (“Não tenho contatos com a minha comunidade, só vou para a escola e sou bom aluno”) ou sou ‘malandro’ (“Participo das atividades da minha comunidade e a escola não serve para nada”). A noção de competência cultural ajuda os alunos e os professores a fundirem esses dois tipos.

O trabalho de fazer desenvolver consciências críticas tratado neste item como uma das características de trabalho das professoras, se aproxima do terceiro vértice tratado por Ladson-Billings. Para esta autora a noção de consciência sociopolítica “serve para que eles (os estudantes) entendam que os estudos que fazem na escola e o que aprendem aí têm um

⁵⁰ Entrevista com a professora Ladson-Billings, concedida à Luís Armando Gandin, Júlio Emílio Pereira e Álvaro Moreira Hipólito. Consta nas referências bibliográficas.

objetivo social maior. (...) Numa sociedade que glorifica o desempenho individual, isto é absolutamente necessário” (LADSON-BILLINGS, apud GANDIN et al, 2002, p.283). Esta autora traz um exemplo de um trabalho bem sucedido desenvolvido com crianças bastante jovens abordando problemas sociais:

No meu novo livro eu trago o exemplo de uma professora que fez um trabalho com os seus alunos e os fez perceber que o restaurante Pizza Hut é parte do grupo empresarial da Pepsi-Cola e que a Pepsi-Cola apoiou a opressão no Tibete e em Burma. As crianças não sabiam onde era Burma. Também não entendiam exatamente o que era opressão. Mas o que ela fez eles entenderem é que quando um grupo faz algo ruim para muitas pessoas e ao mesmo tempo oferece algo que diz ser muito bom, será que o que estão lhe oferecendo é tão bom assim? As crianças, neste caso, poderão começar a se dar conta: “Não, na verdade isso não é tão bom”. Elas gostam da pizza do Pizza Hut. É o tipo de comida que as crianças adoram. Como a gente lida com isso? Estas crianças acabaram colocando cartazes por toda a escola pedindo para que os outros alunos boicotassem a pizza do Pizza Hut e tentaram fazer com que a escola contratasse outra empresa de pizza. Em outras palavras, as crianças passaram a pensar: “Isto é um assunto mais importante que o meu gosto. Adoraria comer um pedaço de pizza do Pizza Hut, mas tenho que ver o problema que é maior do que a minha vontade individual”. (ibid, p.283).

Essa preocupação de trazer os discursos e práticas correntes em nossa sociedade para serem apreciados e discutidos criticamente na escola, a partir de parâmetros éticos, também está presente e caracteriza o trabalho das professoras dessa pesquisa.

7.3.5 Abordam e valorizam as culturas, incorporando questões multiculturais nos conteúdos escolares

Interessante perceber que as professoras abordam as questões interculturais também de forma mais sistematizada e incorporando-as nos conteúdos escolares. A professora Iasmim diz que:

Procuro trabalhar com os temas da diversidade e da diferença de muitas formas e na maioria das vezes desenvolvo sem parar os conteúdos do currículo, articulando as disciplinas, tentando a interdisciplinaridade. Se estou no campo do Português, trabalhando com leitura, escrita e elementos do texto, posso utilizar um texto que aborde aqueles temas e ofereça margem

para a gente relacionar tais temas com os que são vistos em outras disciplinas, tais como História e Geografia, por exemplo.

Nesse sentido a professora Silvia relata um projeto desenvolvido a fim de resgatar a identidade dos estudantes:

(...) desenvolvemos um projeto para resgatar a identidade das crianças (...) Nós começamos desde o início retratando essa criança, o porquê do nome dela. Pedimos para que eles perguntassem em casa: “Por que eu me chamo assim?”; (...) “Como é que foi quando eu nasci?” (...) Depois eles fizeram um levantamento sobre a origem da família, de que lugar vieram do Brasil, os pais, os avós. Tentaram recuperar o que a família sabia dos bisavós. Fomos fazendo um levantamento das origens, quem tinha origem africana na família, indígena, (...) Buscamos valorizar cada um desses grupos que foram formadores do povo brasileiro. Começamos a pesquisar com as crianças as influências do povo africano, costumes que prevalecem até hoje. O que nós fazemos hoje em dia que é fruto dessa cultura? Eles acharam milhares de coisas. Raízes indígenas também. O que a gente faz hoje em dia que é fruto disso, o que se aprendeu, o que continuou? Quem era descendente de italiano, por exemplo, como foi a vinda desses imigrantes, como era a sua cultura, o que ficou hoje em dia da sua presença? Aos poucos a gente foi tentando construir e resgatar um pouquinho de cada povo, da história, tentando valorizar, fazer com que eles conhecessem suas contribuições e se sentissem bem com suas origens, se sentissem mesmo orgulhosos. Foi aí que o curso que eu fiz sobre a História da África ajudou muito...

Candau (2008) considera o reconhecimento de nossas identidades culturais como um aspecto de especial relevância na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural. Constatando que, em geral, todos têm pouca consciência da construção da nossa própria identidade cultural, a autora propõe que os professores proporcionem espaços que favoreçam essa tomada de consciência, desde o plano pessoal, e relacionando com processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. De acordo com Candau (2008):

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser consciente de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo

capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental. (ibid, p. 26)

A professora Ana Carolina também narra um projeto em que podemos perceber esta característica:

Primeiro começo a trabalhar com a questão indígena, em 2002, com uma turma de quarta série. Pensei em um projeto que começaria no dia que é considerado a data do descobrimento do Brasil. Foi um desafio que lancei a mim mesma o de pensar como trabalhar uma data comemorativa, só que de outro viés. Foi um projeto que durou uns quatro meses. Iniciei-o no dia do “descobrimento do Brasil”, lendo com eles a carta do “achamento” do Brasil, que foi escrita pelo Historiador Marco Vila, professor aqui da UFSCar, na qual conta a História não pela ótica dos portugueses, mas mostrando como os índios viram a chegada. Com base nisso fizemos várias atividades: leituras mostrando o ponto de vista dos índios; estudo da cultura de um povo indígena; criação de uma peça de teatro, entre outras.

Do mesmo modo a professora Oxumaré:

De uns dois anos para cá venho abordando, com eles, sobretudo por meio da música, outras culturas, entre elas a japonesa e a americana. É certo que eu não mostro isso com a mesma propriedade com que trago a cultura africana, porque o que eu sei da cultura japonesa, por exemplo, são coisas apenas teóricas, não são coisas vividas, é diferente, mas eu mostro. Eles aprenderam uma canção em japonês e outra em inglês e conversamos um pouco sobre esses países e suas culturas. **No início do trabalho com o Japão eu lembro que as crianças riam do nome de uma menina descendente de japoneses de nossa sala e acho que riam porque estranhavam a sonoridade do nome, mas o interessante é que à medida que passaram a conhecer mais sobre o Japão, deixaram de rir, de estranhar. Então acho que o pré-conceito está em grande parte assentado na falta de conhecimento, por isso acho tão importante que as crianças conheçam outras culturas.** (Oxumaré)

Diversos autores de perspectivas multiculturais críticas e interculturais, entre eles Sacristan (1999)⁵¹ falam da necessidade dos programas curriculares se tornarem mais multiculturais, ou seja, de abordarem as referências culturais dos vários grupos. Aliás, isso é uma exigência dos movimentos sociais (dos indígenas; trabalhadores do campo; movimento negro; feminista, entre outros) que vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis por elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação nos currículos. (GOMES, 2007). Nesse sentido, a autora argumenta ainda que:

⁵¹ Nesta obra o capítulo 4 trata mais diretamente do assunto.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. (GOMES, 2007, p. 22-23).

Portanto, há toda uma dinâmica social por trás da idéia de currículo multicultural, o que nos leva a pensar na natureza contingente e histórica dos currículos educacionais e nos faz conceber o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças. (SILVA, 2005).

Penso, no entanto, que as questões multiculturais são contempladas nas práticas pedagógicas das professoras dessa pesquisa, não só porque atendem aos apelos externo dos movimentos sociais ou de documentos legais do MEC⁵², mas porque, devido às suas histórias de vida e de formação, são sensíveis a esses apelos.

7.3.6 Vêm a diversidade de forma positiva e como um recurso à aprendizagens mais ricas

As professoras percebem a diversidade cultural dos alunos em sala de aula não como um problema ou um obstáculo que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, ao contrário, vêem a diversidade como um recurso para diversificar e enriquecer este processo: *Penso que nunca teremos uma sala homogênea, sempre vai ser heterogênea e isso é muito bom, se todos fossem iguais não haveria o que discutir, o que desenvolver, por isso é tão interessante ter essa diversidade em sala de aula.* (Iasmim). Percebem, ainda, que conviver em uma comunidade culturalmente diferenciada pode possibilitar a aprendizagem de valores e atitudes: *A troca entre eles, as experiências que eles vão adquirir aqui (...) com crianças de religiões diferentes, o contato com crianças de raças diferentes, de culturas diferentes, faz com que eles aprendam a ser pessoas mais solidárias, que respeitam o outro e quando*

⁵² Por exemplo, a lei 11.645, que inclui o estudo da história e culturas das comunidades indígenas, ao lado das populações afro-brasileiras, como temas obrigatórios nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio.

adultos, quem sabe, eles possam levar esses valores com eles e sejam pessoas mais cooperativas, mais tolerantes. (Silvia)

7.3.7 Relacionam os conteúdos escolares com a vida e experiência dos alunos

Diferentemente de um modelo de ensino em que os/as professores/as expõem os conteúdos sem levar em conta os sentidos criados pelos estudantes, o que vemos nos trechos das professoras são processos de ensino-aprendizagem mobilizados pelo diálogo. No diálogo com os alunos as professoras facilitam a entrada de elementos significativos para eles:

Quanto à minha maneira de trabalhar com os alunos, costumo tentar fazer com que relacionem o conteúdo que estamos vendo com os relatos que freqüentemente trazem. (Iasmim)

Costumo começar a aula todos os dias com uma pergunta e as respostas vão indicando os caminhos que tenho que percorrer para chegar àquilo a que me propus ensinar. Ao tentar responder eles buscam o que é da vivência deles, o que aprenderam em outras séries ou que assistiram em algum lugar, ou de alguma conversa que tiveram com a família ou com os colegas. E vou tentando encaminhar as respostas para aquilo que pretendo ensinar. (Ana Carolina)

Isso é apontado por Zeichner (1993) como um elemento favorecedor do êxito escolar nos estudos, sobretudo para estudantes de minorias étnicas e lingüísticas. Ao facilitar a entrada, na sala de aula, de elementos culturais relevantes para os estudantes, os/as professores/as estariam estabelecendo pontes entre a cultura da escola e a de casa e estariam favorecendo não só a aprendizagem de conteúdos considerados importantes como a valorização da cultura da casa e da comunidade.

7.3.8. Responsabilizam-se pelo aprendizado das crianças

Como a professora Ana Carolina, que diz que “depende de mim que as condições sejam dadas, eu que tenho que propor coisas que desencadeiem aprendizagens.”, também as professoras Oxumaré, Iasmim e Silvia narram opiniões que vão na mesma direção, como se pode verificar nos excertos a seguir, por exemplo:

[Nesse trecho ela se refere à sua primeira prática de intervenção junto a um grupo de professoras da escola da fonte] Lembro que montamos um painel com todos os desenhos e fizemos uma exposição na escola. O que chamou nossa atenção foi que a maioria das crianças negras não se identificou como negra (...) **Eu pensava que se as crianças negras não estavam se identificando era em parte porque eu não estava trabalhando o suficiente, ou não estava sabendo trabalhar.** "Se isso está acontecendo em minha sala de aula é porque alguma coisa eu ainda não fiz." (Iasmim)

(...) **se algo que nós trabalhamos não deu certo, se eu percebo que está cansativo, monótono, a gente pára tudo e vamos tentar fazer de novo no outro dia.** Porque eu não fico sossegada quando percebo que aquilo não funcionou, não foi bem trabalhado. E eles têm a liberdade de estar criticando mesmo. (Silvia)

Essa postura é infinitamente mais produtiva e profissional do que aquela que culpabiliza os próprios alunos pela não aprendizagem. Enquanto a primeira postura mobiliza a reflexão e a busca constante de interferências pedagógicas mais e mais adequadas, a segunda não mobiliza nada, a não ser a busca infértil de justificativas para a não aprendizagem: não aprendem por que são pobres; por que vêm de famílias “desequilibradas”; por que têm desvio de comportamento e etc e etc.

7.3.9 Propõem-se a educar para a participação e colaboração

Vejamos os excertos:

(...) eles já sabem que cada um tem espaço, que todo mundo pode dar opinião, que a gente não precisa necessariamente concordar com o outro, a gente pode discordar daquilo que o outro está propondo. Todos têm direito à fala, mas procuro organizar da melhor forma para que não haja atropelos. **É um exercício que fazemos e eles têm que aprender a levantar a mão para pedir a fala e respeitar quando o outro está falando.** Porque às vezes eles têm mania de querer cortar a gente a todo o momento. Tudo isso são coisas que venho trabalhando desde o começo do ano, e que venho falando até hoje. **É uma coisa que vai sendo construída, não adianta pensar que é perfeito,** você não vai chegar lá e falar: “Nossa, agora eles estão totalmente mudados!”. Mas vejo que já começaram a criar o hábito de esperar. Porque é muito difícil, até para os adultos, a gente quer falar, a gente quer perguntar. Imagina para uma criança esperar o outro falar, esperar a vez dele? É complicado, mas é interessante, porque hoje em dia quando querem falar eles dizem: “Oh, depois da outra e da outra sou eu, eu sou a quarta já, na fila”. Então eles têm liberdade de expressão e podem expor aquilo que estão pensando. (Iasmim)

Talvez uma dificuldade seja que, no começo de cada ano com cada turma, é complicado porque acham que discutir um tema não é aula. **Chegam, via de regra, com a idéia de que aula é quando há coisas na lousa e quando têm que ficar copiando, e que a conversa não faz parte de aula. Então quando chegam não têm ainda esse ritmo de conversar, de ouvir outras pessoas.** No começo é bem complicado porque vira aquela confusão, mas a gente vai combinando regras de que, por exemplo, quando alguém está falando o outro não pode falar, porque ninguém escuta; e **de sempre pensar que quando as outras pessoas falam a gente tem muito a aprender.** Quando vai chegando do meio para o final do ano eles acabam percebendo isso. Lembro que ano passado um menino falou que não era muito comum ter aulas como eu fazia, porque a gente conversava sobre tudo e que não era só aquela coisa de aprender a ler e a escrever e pronto. Achava estranho porque não era assim que tinha aprendido o que era ser professora. (Ana Carolina)

Outra coisa que também tento lhes passar é que quando a gente está em uma turma viramos um grupo. Então peço para aqueles que terminam primeiro a atividade irem ajuda os outros. No começo é complicado, alguns não querem, acham que não tem que ajudar, que cada um que se vire sozinho. Mas é uma questão de conversar com eles, que todo mundo sempre está precisando de alguém, que ninguém não sabe nada e que também ninguém sabe tudo. Com o tempo eles ficam habituados, vira uma rotina. **E é bom porque a gente está pensando em um conhecimento que não é para ser guardado para uma pessoa só, que ele só tem graça quando pode ser compartilhado com outras pessoas e que quanto mais você ensinar alguma coisa para outra pessoa mais você aprende com isso.** Rompe-se um pouco com essa lógica que a gente está vivendo de uns tempos para cá, a de que eu sozinho é que interessa. Talvez a gente não consiga mudar isso em escala mundial, mas se cada um começar com quem está do seu lado já é alguma coisa e é uma rotina que acaba sempre acontecendo. (Ana Carolina)

As falas das professoras Iasmim e Ana Carolina deixam entrever formas de atuação pedagógica inovadoras, fundadas em uma concepção de conhecimento como algo que pode ser construído, em diálogo com os estudantes. Suas práticas parecem também ter como base a noção de que os estudantes sabem diversas coisas, não sendo, portanto, meros receptáculos de um conhecimento pronto, objetivo e inquestionável trazido pelos/as professores/as. Dessa forma, os princípios que embasam suas práticas não estão ajustados à concepção de conhecimento do modelo curricular dominante. Como analisa Giroux (1997):

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado. Neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração de

nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. (...) Esta visão de conhecimento geralmente é acompanhada de relações sociais hierarquizadas em sala de aula conducentes a comunicados, e não a comunicação. O controle, e não a aprendizagem, parece ter alta prioridade no modelo curricular tradicional. O que se perde aqui é a noção de que o conhecimento não é simplesmente “sobre” uma realidade externa; ele é sobretudo auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação. (ibid, p.45-46)

Interessante perceber nas atuações das professoras⁵³ — no sentido de educar para a participação e colaboração — as influências das vivências em Comunidades de Aprendizagem, sobretudo com as noções de aprendizagem dialógica, diálogo igualitário e inteligência cultural. Suas atuações favorecem a criação de redes de aprendizagens coletivas em sala de aula e educam para que os estudantes experimentem a *dinâmica da democracia participativa*:

A interação de grupo proporciona aos estudantes as experiências de que necessitam para perceber que podem aprender uns com os outros. Somente através da difusão da autoridade no plano horizontal é que os estudantes serão capazes de compartilhar e apreciar a importância da aprendizagem coletiva. Crucial para esse processo é o elemento do diálogo. Através do diálogo em grupo, as normas de cooperação e sociabilidade compensam a ênfase do currículo oculto tradicional na competição e individualismo excessivos. Além disso, o processo de instrução em grupo oferece aos estudantes a oportunidade de experimentarem a dinâmica da democracia participativa, em vez de simplesmente ouvir falar da mesma. (GIROUX, 1997, p.71)

7.3.10 Aprendem com as crianças

Mantenho-me atenta para aprender com eles, pois **não me coloco em um pedestal de professora**. Uma coisa valiosa que aprendi no contato com eles foi não chamar atenção de um aluno só porque outro reclamou, sem ver o que aconteceu antes, por exemplo. Procuro checar o que realmente ocorreu, ouço as partes envolvidas e tento resolver pelo diálogo. (Oxumaré)

Aprendo muito com eles, acho que a cada dia aprendo uma coisa diferente, às vezes até me surpreendo e falo: "- Nossa, eu não tinha pensado nisso!" **Eu considero a sala de aula como uma troca, porque tanto estou ensinando como aprendendo com eles, então, de certa forma a gente troca**

⁵³ As professoras Iasmim e Ana Carolina, assim como a professora Sílvia, atuam em uma escola que aderiu ao projeto Comunidade de Aprendizagem. Discorremos sobre esse projeto e sobre as noções de aprendizagem dialógica, diálogo igualitário e inteligência cultural nas páginas 170-172.

informação. Às vezes chegam com alguma questão e eu retorno para eles perguntando: "- O que vocês acham, o que vocês ouviram sobre o assunto?" E há aluno que fala "- Eu ouvi falar disso." Há uma troca muito grande. Às vezes eles questionam coisas em que eu nem havia pensado ainda, não daquele ponto de vista, e por conta disso acabo direcionando, focalizando aquela perspectiva. Ou coisas que, às vezes, eu nem iria abordar e de repente, por alguma fala, percebo a necessidade de estar trabalhando. (Iasmim)

Também digo-lhes que mesmo eu sendo a professora e sabendo determinadas coisas eu não sei tudo, que eles podem me ensinar um monte de coisas e que posso aprender com outras pessoas também, e eles também. **É lógico que tenho que saber algumas coisas para poder lhes ensinar, mas não que eu tenha que saber tudo, ou ser sempre a que tem razão. A gente tem que negociar.** (Ana Carolina)

Eu aprendo muito com meus alunos e cada ano são coisas diferentes, mesmo pegando quartas séries seguidas e seguidas vezes. Eles trazem perguntas, vêm com novidades e eu vejo que eles são muito espertos, mesmo aqueles que moram na zona rural têm uma vivência enorme, sabem muitas coisas. Cada assunto que vou trabalhar, cada ano eles direcionam para um lado diferente. Eu observo muito quando eles trabalham juntos em pequenos grupos ou em duplas e **às vezes eu percebo uma abordagem deles com o colega que funciona melhor do que a minha, acho interessante a maneira de um falar para o outro, de um explicar para o outro, tanto que às vezes paro e penso: "Puxa vida, eu podia tentar fazer do mesmo jeito"**. (Silvia)

Apesar de assumirem o protagonismo na tarefa de conduzir processos de ensino e aprendizagem e de responsabilizarem-se pelo aprendizado de todos os estudantes, as professoras não se colocam em uma posição de superioridade, ou como detentoras únicas do saber legítimo. Como diz a professora Ana Carolina: *é lógico que tenho que saber algumas coisas para poder lhes ensinar, mas não que eu tenha que saber tudo, ou ser sempre a que tem razão. A gente tem que negociar.* Em suas falas podemos perceber que elas estão atentas para conhecer características e interesses das crianças e que se utilizam dessas informações para pensar estratégias pedagógicas potencialmente mais favorecedoras de aprendizagens, já que mais adequadas às particularidades de cada criança: *Às vezes eles questionam coisas que eu nem havia pensado ainda, não daquele ponto de vista, e por conta disso acabo direcionando, focalizando aquela perspectiva.* (Iasmim). (...) *às vezes eu percebo uma abordagem deles com o colega que funciona melhor do que a minha, acho interessante a maneira de um falar para o outro, de um explicar para o outro, tanto que às vezes paro e penso: "Puxa vida, eu podia tentar fazer do mesmo jeito"* (Silvia).

7.3.11 Conversam, estabelecem laços pessoais com os alunos, procuram conhecê-los e ajudá-los

É uma característica minha, eu converso muito com meus alunos, sempre estou procurando saber o que está acontecendo. (...) Envolver-me demais e é tão intenso que às vezes causa certo sofrimento tanta preocupação com aquelas pessoas. Procuro pautar nossa relação pelo respeito e pelo diálogo e deixo claros para eles os nossos papéis aqui. Porque, por eles serem crianças, até confundem mesmo essa coisa de achar que por serem amigos então podem fazer tudo. Não, a gente tem uma função para estar na escola. Então tenho que estar sempre conversando e lembrando que mesmo que a relação se pautar pela amizade, venho para a escola porque tenho um objetivo e que eles também têm que vir para cumprir um objetivo. Nada que uma boa conversa não coloque isso em pratos limpos, mas é preciso explicar bastante porque fica meio confuso mesmo. (Ana Carolina)

É preciso muita conversa, nossas aulas são interativas. Frequentemente, quando estamos conversando sobre preconceito racial, as crianças também contam histórias do que vêem e relatam outras formas de preconceito também. Recentemente uma criança contou de uma briga em sua rua envolvendo um rapaz: “–Nem sei se pode falar isso, que é bicha, né professora?” Então falamos abertamente e eu aproveitei a oportunidade para ir conversando sobre o termo correto, pois um menino me perguntou: “–É correto falar que é veado?” Então falei que esse é um termo pejorativo, que o termo correto é homossexual, que é uma opção da pessoa e nós temos que respeitar. É preciso ter habilidade para fazer de uma forma que nem incentive, mas que também não cause o preconceito. Dizer que as pessoas têm liberdade, que quando eles chegarem à idade de estar decidindo vai ser decisão deles, e que a pessoa não muda nada por isso. Quem é bom é bom, quem vai ser ruim, vai ser ruim. Já surgiram também várias conversas em torno da diversidade de religiões e eles contam de suas religiões. Eu ressalto com eles que todas elas pregam a mesma coisa, que é o bem, que podem fazer isso por caminhos diferentes, há orações diferentes, rituais diferentes, mas todas seguem o mesmo objetivo. (...) **Vamos nos conhecendo nessas conversas, e vou percebendo como eles são, como vivem, como é a família.** Em algumas turmas em que percebi casos sofridos de separação entre os pais conversei com as crianças sobre família e trabalhamos com o livro “Cada um do seu jeito”, que conta a estória de passarinhos que compõem tipos diferentes de família. Por meio do livro fomos vendo que há vários tipos de família e esse trabalho foi muito bacana porque eles foram vendo que não era só na casa deles que estava acontecendo aquilo. (Oxumaré)

Também a professora Iasmim se referiu que fazendo o diálogo igualitário com as crianças tem a oportunidade de conhecê-las melhor. Interessante perceber que as professoras estão abertas para aquilo que os alunos trazem, lidando inclusive com questões que podem

parecer controversas ou de teor adulto. Elas destacam que em suas conversas como os alunos passam a conhecê-los melhor: *Vamos nos conhecendo nessas conversas, e vou percebendo como eles são, como vivem, como é a família.* (Oxumaré).

Zeichner (1993) acentua a importância dos professores aprenderem a estudar tanto as culturas existentes nas suas sala de aula como as culturas de casa e da comunidade que os alunos levam para a escola. Nesse sentido, Cortesão (2002) defende que o conhecimento produzido sobre os alunos e suas culturas deva ser usado para:

repensar formas (e até conteúdos) de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm, seja qual for sua origem social e étnica, mas que a sociedade e a escola atuais nem aproveitam nem valorizam, nem aceitam. (ibid, p.69).

7.4 Dificuldades e desafios em torno do trabalho com a diversidade/diferença cultural

A professora Ana Carolina considera a orientação de trabalho intercultural mais difícil e exigente: *porque não é mais apenas ensinar determinados conteúdos que as crianças precisam sair sabendo, mas é construir esses conteúdos com base em outra lógica.* Ela destaca alguns saberes/domínios favorecedores de um trabalho nesta orientação, entre eles um alto domínio dos conteúdos e a coerência entre aquilo que se pensa e aquilo que se faz:

(...) Então eu tenho que ter o domínio do que é a história oficial, o domínio do que não é história oficial e além de tudo tenho que ter outro domínio que é o da sensibilidade para perceber que tipo de pergunta eu faço, aquilo que eu já respondo e aquilo que eu deixo para eles pensarem. (...) **acho que é insuficiente reconhecer que as crianças são diferentes, há que se dar um passo além, ter o domínio técnico, que eu até considero técnico, que é do como fazer, do que você faz com essas diferenças. E ficar atenta à minha postura também, numa busca por coerência entre aquilo que eu penso, aquilo que eu falo e aquilo que eu faço.**(...) pode ser que uma coisa que você diga, ou uma atitude sua, coloque todo o trabalho desenvolvido por água abaixo. Por exemplo, se você está com um discurso de que não deve discriminar e aí, por algum motivo, numa determinada hora, você faz a mesma coisa que você falou que não é certo. Envolve ainda a procura de

materiais, demanda mais tempo e custos, já que são livros que não se encontram em qualquer biblioteca. (Ana Carolina)

Iasmim também destaca que esta é uma orientação de trabalho mais complicada, pois embora considere muito interessante ter uma sala de aula heterogênea, diz que: *não é tão simples lidar com ela, é complicado*. Ela destaca a necessidade de desenvolvimento pelos professores/as de alguns saberes e habilidades, entre eles, o que ela chama de cuidado ao falar com os alunos: *Há coisas que você fala ou desenvolve e que de repente podem fazer o aluno se sentir mal. Então é preciso algumas habilidades e sensibilidade porque pode ocorrer de repente de se falar alguma coisa que ao invés de ajudar vai atrapalhar totalmente aquele aluno que está ali*. (Iasmim) Seu depoimento parece ir ao encontro do que a professora Ana Carolina diz à respeito da necessidade de busca constantemente de coerência. As duas professoras destacam que a ausência de coerência põe em risco o trabalho desenvolvido e acarreta conseqüências negativas aos estudantes. Para Iasmim a maioria dos/das professores/as não realiza um trabalho voltado a bordar as diversidades dos alunos por falta de alguns conhecimentos e habilidades:

Acho que é por isso que muitos professores não trabalham com essas questões também, por falta desse saber, por pouco conhecimento, pouca leitura. Já ouvi relatos de professoras que falaram: “Ah, eu não sei como agir quanto meu aluno fala ‘tal coisa’ para outro aluno, quando se discriminam. Eu não sei como agir no momento”. Talvez falte a questão do saber, da leitura, do conhecimento, de alguma coisa, de saber como lidar com essa diversidade dentro da sala de aula. Porque também não é fácil. Você pode achar perfeita a aula que você está conduzindo e de repente não é aquilo.

Nessa direção, Candau (2008) considera que o não reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias pelos professores/as, ou o fato destes não colocarem as diferenças em evidência em sala de aula deve-se a diferentes razões, ente elas:

A dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (CANDAU, 2008, p.28)

Nessa mesma direção, mas tratando da dificuldade da escola em abordar a temática racial, Abramowicz et al (2006) consideram que isso pode ser devido ao fato de que ainda hoje atue no imaginário coletivo de nosso país a idéia de que vivemos em uma democracia racial. Para os autores essa idéia dificulta a discussão do racismo, assunto que permanece “tabu” na nossa sociedade, apesar de todas as evidências e de resultados de pesquisas que apontam a sua presença e seus efeitos negativos.

As professoras Ana Carolina, Iasmim e Oxumaré apontam algumas dificuldades relacionadas ao fato de desenvolverem uma orientação de trabalho que não é percebida como legítima e importante entre os/as professores e gestores. Destacam sobretudo a resistência dos/as outros/as professores/as e a ausência de apoio dos gestores:

a direção dessa escola, assim como a da escola da Fonte, é indiferente à nossa orientação de trabalho. **Temos que tomar cuidado porque corremos o risco de virar as chatas da história por estarmos atentas a qualquer coisa que aconteça, seja em relação à questão racial, ou de gênero, ou comentários de algum filme.** Lembro que em uma de nossas reuniões uma professora comentou que só eu via as coisas e as via onde nem existiam. (Ana Carolina);

Ana Carolina destaca que por estarem sempre atentas (Ana Carolina e Iasmim) e problematizando noções preconceituosas em suas conversas com as outras professoras e com a direção, sente que correm o risco de virarem *as chatas da história*. As outras professoras interpretam a vigilância crítica das duas como uma “chaticice”, e não compreendem o sentido de seus trabalhos.

Iasmim também narra uma situação em que questionou os/as outros/as professores/as da escola. Ela considera que falta conversa e discussão entre os/as professores/as a respeito da orientação de trabalho mais adequada em relação às questões multiculturais:

Então são situações complicadas. Lembro-me de que **houve um ano aqui, acho que na semana da consciência negra, que eu questionei a respeito dos cartazes que foram colados na parede. Havia cartazes de negros levando chibatadas.** E daí eu questionei: “-Vocês acham que essa é uma forma de estar valorizando a cultura negra, colocando este tipo de cartazes? Vocês estão reforçando uma coisa do passado que a gente já sabe que aconteceu e não estão mostrando o lado positivo.” São coisas questionáveis, e por isso eu acho que deveriam ser mais discutidas, mais acertadas entre os professores. A lei está aí e não é que eu queira me intrometer no trabalho dos outros, mas são outras questões que devem ser trabalhadas, e não permitir que se faça uma exposição dessas que eu acho que não leva a nada e só

acaba reforçando o preconceito. A criança negra olha aquele cartaz e vai ser motivo do quê? De risada do coleguinha, de falar “- Olha você ali no cartaz”, ou “- Olha seus descendentes.” Então isso acaba não contribuindo em nada. (Iasmim)

Também Oxumaré destaca que realiza um trabalho solitário em torno das questões multiculturais em sua escola. Sua fala deixa entrever a angústia que sente em perceber que os/as outros/as professores/as não se interessam por estas questões e continuam utilizando materiais didáticos inadequados:

Alguns meses atrás começou a vir à escola, nos horários de HTPC, um jovem pesquisador do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro) para fazer um trabalho relativo às africanidades com os professores. Quando ele começou a vir eu fiquei esperançosa, pensei que o trabalho fosse engrenar, mas não engrenou, não teve continuidade. Parece que os outros professores não aderem, e creio que isso ocorre não por falta de informações, penso que falta interesse da parte deles. (...) Há um aspecto problemático. **Vejo que muitos professores continuam utilizando materiais didáticos inadequados, já que veiculam imagens estereotipadas do negro, do índio, entre outros.** A escola está cheia desses materiais, Monteiro Lobato, por exemplo, temos que tomar cuidado porque é um escritor extremamente racista. Em um de seus livros ele faz a descrição da personagem Anastácia “- A tia Anastácia, uma preta de estimação...”, como se ela fosse um animal, percebe? Então eu tenho a preocupação de ler antes o material que pretendo trabalhar com os alunos. Já peguei caderno de aluno no apoio, que tinha uma descrição muito depreciativa do Saci. Levei a questão para a diretora, dizendo achar um absurdo que um professor da escola ainda trabalhasse com textos desse tipo. Então ela falou: “-Ah, seria bom você dar um toque.” Acho que não é minha função ficar vendo o texto que o meu colega está dando. **Acho que o professor tem que ter a condição de avaliar o material que está usando.** (Oxumaré)

Do conjunto desses depoimentos podemos ver que as professoras não circunscrevem os seus trabalhos e interferências ao espaço da sala de aula. As professoras questionam noções e práticas preconceituosas no ambiente escolar em geral. Esta é uma característica das três.

A professora Silvia não menciona dificuldades de relacionamento com outros/as professores/as na escola e afirma que todos/as têm uma orientação de trabalho parecida. Destaca que sua maior dificuldade gira em torno do trabalho com a diversidade de religiões em sala de aula:

Acho que a religião é um ponto difícil de lidar com eles. Porque às vezes você esbarra na família e ela fica muito irritada se você fala alguma coisa

que vá contra. Eu acho uma discussão difícil de fazer e mesmo quando você vai trabalhar como é que começou a vida no planeta se esbarra na crença. Tem uma visão científica e outra visão que é religiosa e isso mexe muito com a cabeça das crianças. Existem várias evidências de que a vida teria começado de um jeito e aí as crianças vêm com a explicação de Adão e Eva. Tento sempre conversar com elas, comparar as duas versões (...) (Silvia)

As professoras falam também de suas dificuldades em encontrar e preparar materiais adequados de trabalho:

(...) parece que todo mundo lançou a questão da diversidade em livro, só que aí você começa a ler e perceber que acabam discriminando da mesma forma ou tendo preconceito da mesma forma. (...) Considero que a principal barreira que enfrento na condução desse trabalho é a dificuldade em encontrar materiais, textos, livros, filmes, entre outros (...) Na biblioteca aqui da escola temos poucos materiais (...) que trabalham com essa questão. (...) Vejo que os recursos são interessantes e importantes. Por mais que você vá lá à frente e fale, apresente, explique, não é a mesma coisa que você passar um DVD, trazer um livro, porque as ilustrações dos livros são maravilhosas. **Muitas vezes falamos na necessidade de capacitar o professor, mas não é só isso, não é só oferecer curso para os professores. Se não temos recursos o trabalho fica prejudicado.** (Iasmim)

Também as professoras Oxumaré, Silvia e Ana Carolina falam de suas dificuldades neste aspecto: *Se tivesse mais recursos daria para fazer um outro tipo de trabalho, mais bonito, mais profundo, mas a escola não tem verba e eu preciso ficar pedindo para os pais e para os colegas. Os livros que eu utilizo, por exemplo, a maioria é do meu acervo pessoal, a escola não tem. Então faltam materiais para que o trabalho possa ser realizado.* (Oxumaré); *Com relação às barreiras que dificultam o meu trabalho, identifico a falta de tempo como a principal. Eu não gosto de seguir o livro didático, até uso uma coisa ou outra, mas prefiro preparar o meu material didático, trazer coisas diferentes, estou sempre procurando, pesquisando e isso toma tempo.* (Silvia); *Envolve ainda a procura de materiais, demanda mais tempo e custos, já que são livros que não se encontram em qualquer biblioteca.* (Ana Carolina)

Apesar das dificuldades apontadas, as professoras continuam desenvolvendo um trabalho próximo às idéias intermulticulturais e buscando formas de aperfeiçoá-lo. No entanto, seus depoimentos evidenciam o que Lima (2006) havia observado sobre a quantidade e a profundidade das exigências postas pela vivência de uma pedagogia comprometida com as questões da multiculturalidade. A autora tece considerações valiosas a esse respeito, chamando a atenção para o risco de que tais exigências recaiam exclusivamente sobre os

ombros dos próprios professores e defendendo a provisão de condições de carreira e de trabalho⁵⁴.

7.5 Propostas e reflexões feitas por elas

Por fim, considero pertinente trazer algumas reflexões e propostas feitas pelas professoras Ana Carolina e Iasmim em torno do trabalho com questões multiculturais na escola e no sentido de favorecer um trabalho coletivo nesta direção. Suas propostas são particularmente relevantes, já que partem da perspectiva de professoras que estão buscando efetivamente desenvolver um trabalho na perspectiva intermulticultural em escolas reais e com alunos reais e experimentam as dificuldades e possibilidades inerentes a esta orientação de trabalho:

Temos na cidade a Assessoria de Educação nas Relações Étnico-Raciais que eu acho uma boa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mas gostaria de ver uma maior presença dessa assessoria dentro das escolas, acompanhando, desenvolvendo projetos com o pessoal das escolas. Ela existe, mas não se faz sentir nas escolas. Vejo que há professoras que até querem trabalhar nessa perspectiva, mas por falta de conhecimento, por falta até de material ou de alguém que as acompanhe mais de perto acabam não fazendo. **Acho que faz falta um trabalho de instituição, sobretudo porque se ele fica restrito a uma ou duas professoras acaba não tendo continuidade**, embora eu acredite que alguma coisa fique para nossos alunos, mesmo que o nosso trabalho não tenha continuidade. Tenho aprendido nesses anos todos que há muitas coisas que dependem de políticas públicas, de condições de trabalho, de salário, mas muito também depende de mim, de que eu perceba as coisas e busque caminhos novos. (Ana Carolina)

Acho que ainda falta muito para essa questão, mesmo a lei estando aí⁵⁵. Acho que se a gente fizer uma pesquisa de como está sendo trabalhado isso, vamos ver que há muita falha ainda. **E não são poucas as pessoas que dizem que já estão trabalhando. Mas se estão, acho que talvez ainda não estejam fazendo da forma como deveria ser. Mas não é nem culpa do professor, é culpa da formação que nós tivemos.** Porque se eu não tivesse feito um curso de História ou uma especialização ou não participasse do grupo de estudo de que participo, talvez tivesse a mesma mentalidade dessas pessoas (refere-se aos/as professores/as que confeccionaram cartazes depreciativos na semana da consciência negra). Nem é questão de julgar o trabalho do professor, é questão de que ele foi formado assim e ele aprendeu

⁵⁴ Retomo essa questão na parte das Considerações Finais.

⁵⁵ Iasmim se refere à lei nº 10.639 que torna obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis de ensino.

a história dessa forma. Ele teria que ver o outro lado da história e só vai ver se realmente lhe forem oferecidos cursos de especialização, capacitação, para estar se reciclando. Porque afinal **não tem como você exigir que o professor, por exemplo, mostre a História da África se ele nunca estudou História da África. Ele vai para a sala de aula com o que tem, com o que aprendeu. A questão é trabalhar com o professor primeiro.** Temos a conquista da lei sim, mas enquanto isso não acontecer acho que serão poucas as pessoas que vão de fato trabalhar com a questão. Há quem arrisca, quem vai atrás, tenta, mas também corre o risco de ser contraditório. Mesmo que leiam alguma coisa, acabam cometendo algum preconceito, alguma discriminação em sala de aula. É complicado se policiar, viemos de uma geração que nos ensinou de outra forma. Alguns tentam fazer o melhor, mas também não se consegue fazer 100%. (Iasmim)

A professora Ana Carolina defende a necessidade de desenvolvimento de iniciativas que possam favorecer uma orientação de trabalho coletivo na escola em torno das propostas intermulticulturais em educação. Para ela isso é importante já que, caso contrário, seu trabalho nessa orientação continuará sendo mal compreendido e sofrendo resistência dos outros profissionais da escola.

A fala da professora Iasmim põe em evidência a questão da necessidade de formação dos professores/as para que estes desenvolvam saberes e habilidades para trabalharem com estudantes oriundos de grupos de diferentes raças, religiões, classes sociais, etc; para tornarem o currículo mais multicultural e para desafiarem discursos e práticas opressivas em relação aos grupos considerados 'diferentes'. Nesse sentido Zeichner (1993) considera que:

O problema da formação dos professores para a diversidade continuará a ser, na maior parte dos casos, o de ensinar os alunos-mestres, maioritariamente femininos, brancos e monolíngues, a ensinarem eficientemente alunos diferentes entre si. (...) os alunos que estes novos professores serão chamados a ensinar terão backgrounds e experiências de vida muito diferentes das suas; nesse sentido, o ensino vai implicar uma importante comunicação intercultural. (ibid, p.74)

Este autor também chama a atenção para o fato de que a formação docente deve considerar também o problema de formar os professores da educação superior:

(...) levanta-se a questão de saber se a capacidade necessária para preparar os professores para a diversidade se encontra atualmente no corpo docente que ministra os programas de formação de professores. O desenvolvimento do corpo docente será, sem dúvida, uma componente importante de qualquer estratégia que vise abordar o problema da diversidade na formação de professores (...) (ZEICHNER, 1993, p.81).

Esta é com certeza uma questão capital e se coloca como um grande desafio a ser alcançado. Na parte dos anexos trazemos um quadro — Elementos-chave para uma formação de professores para a diversidade — elaborado por Zeichner (1993) com base na leitura de vários autores que pensam sobre a formação de professores para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou responder à seguinte questão principal de pesquisa: *Quem são e como se constituem, como pessoas e como profissionais, professoras/es apontadas/os por seus pares como desenvolvendo práticas pedagógicas que se aproximam das propostas intermulticulturais em educação?*

Além de possibilitar conhecer as experiências de vida e de formação que contribuíram para as suas atuações de caráter intermulticultural, a pesquisa também permitiu lançar luz sobre as razões que as fazem aderir a esta orientação de trabalho; sobre suas características pessoais e profissionais; as maneiras como vêm buscando efetuar mudanças e inovações dentro do tipo de organização escolar no qual atuam e as dificuldades e possibilidades enfrentadas/criadas por elas no desenvolvimento de seus trabalhos.

A leitura das histórias de vida das quatro professoras deixa entrever que seus conhecimentos pessoais e profissionais foram sendo construídos em várias instâncias e momentos de suas trajetórias de vida e em interação com sujeitos sociais diversos. No amplo horizonte de vivências relatado, as professoras destacam algumas experiências formativas que contribuíram para as suas constituições enquanto pessoas e enquanto profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas interculturais: as que se deram em seus ambientes familiares; na trajetória escolar (com professores/as que representaram um modelo ou contra-modelo); com situações de preconceito e discriminação dentro e fora da escola; em movimentos sociais e religiosos; em leituras e discussões teóricas; com pares da profissão e com amigos críticos; com a reflexão sobre a própria prática, entre outros.

Narrando seus processos em que iam aprendendo e se tornando professoras comprometidas com as questões multiculturais, percebemos o impacto de muitas influências e identificamos os diferentes pesos contributivos atribuídos pelas professoras às suas várias experiências formativas.

Para a professora Ana Carolina o processo de ir se constituindo como uma professora comprometida com as questões multiculturais, foi, como ela diz, um somatório de tudo: *daquilo que eu vivi enquanto criança, daquilo que eu vivi enquanto jovem, daquilo que eu vivo hoje enquanto adulta (...) daquilo que eu aprendi com a minha família, daquilo que eu aprendi nos cursos (...) E daí entra tudo, coisas que eu li, coisas a que assisti, coisas que presenciei, coisas que vão ficando na mente e vou pensando.* No entanto, ela destaca que a formação acadêmica e a aprendizagem com amigos críticos têm um maior peso contributivo.

Iasmim considera que a graduação em História e alguns cursos da formação continuada trouxeram elementos importantes para sua formação como professora, assim como também o aprendizado com outras professoras. Ela diz aprender também no próprio exercício da profissão, testando possibilidades, refletindo e buscando aprimorar suas intervenções.

A professora Oxumaré destaca suas experiências de vida nos grupos Congada e Quilombogi como principal instância formadora.

O depoimento da professora Silvia deixa entrever que as aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais se deram em alguns cursos da formação continuada (entre eles o de História da África), mas, sobretudo, a partir das redes de formação coletiva que a escola em que trabalha incentiva.

Destacamos ainda que as narrativas das professoras Silvia, Iasmim e Ana Carolina dão relevo a algumas experiências formativas que têm como loco a escola, que se mostraram interessantes e eficientes no sentido de favorecer o desenvolvimento de saberes e disposições para um trabalho em torno das questões multiculturais (se encaminhado à esta direção).

Nesta direção, a narrativa da professora Silvia dá relevo ao trabalho com reflexão orientada movimentado pelos/as professores e gestores da escola em que trabalha. Nesse mesmo sentido, as professoras Ana Carolina e Iasmim põem em evidência o quanto *dinâmicas de autoformação participada* na escola podem ser eficientes no sentido de consolidar espaços de formação mútua, nos quais cada professor/a é chamado/a a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador/a e de formado/a⁵⁶. Apesar dessas práticas de formação terem se mostrado eficientes, sabemos que ainda são pouco incentivadas pela maioria das escolas.

As professoras Ana Carolina, Iasmim e Oxumaré têm razões ligadas à suas histórias pessoais de vida para desenvolverem um trabalho pedagógico que vai ao encontro das idéias intermulticulturais em educação, enquanto que para a professora Silvia, foram sobretudo as experiências e aprendizagens construídas no ambiente de trabalho da escola que a mobilizaram a desenvolver práticas pedagógicas nessa direção.

Os seus depoimentos a respeito de como desenvolvem práticas na direção das idéias intermulticulturais em sala de aula, deixam entrever algumas características de trabalho: Percebem como se dão as relações raciais, de gênero, religiosas, entre outras, entre os alunos, assim como as suas concepções em relação à diversidade/diferença e interferem; realizam um trabalho de “positivar” alunos de grupos subalternizados; declaram-se negras para as crianças;

⁵⁶ A este respeito ver Nóvoa (1992 b).

questionam padrões únicos e produzem contra-discursos; abordam e valorizam as culturas, incorporando questões multiculturais nos conteúdos escolares; vêem a diversidade de forma positiva e como um recurso a aprendizagens mais ricas; relacionam os conteúdos escolares com a vida e experiência dos estudantes; responsabilizam-se pelo aprendizado das crianças; propõem-se a educar para a participação e colaboração; aprendem com as crianças; conversam, estabelecem laços pessoais com os alunos, procuram conhecê-los e ajudá-los.

A leitura das narrativas deixa explícito que todas as professoras tiveram aprendizagens — por meio de experiências de vida, formação formal e no trabalho — relacionadas com as questões multiculturais e que estas têm impacto em seu trabalho pedagógico. O impacto dessas aprendizagens em seus trabalhos pode ser percebido já que passaram a nortear a escolha de novos conteúdos de ensino, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.

No entanto, fica a questão: E para aqueles/as professores/as que não tiveram contato, em suas trajetórias de vida, com aprendizagens desse tipo? Há “remédio”?

Pensamos que esta ausência faz com que os professores conduzam seus trabalhos dentro de uma perspectiva monocultural, ou seja, sendo indiferentes às diferenças entre os estudantes; trabalhando com materiais e metodologias padronizadas; transmitindo acriticamente os saberes do grupo cultural hegemônico e abordando os saberes dos outros grupos de modo etnocêntrico; não oferecendo situações de igualdade de oportunidade para os estudantes dos diferentes grupos socioculturais e atribuindo causas psicológicas ou biológicas para as dificuldades de aprendizagem dos educandos, entre outros. (CORTESÃO, 2002).

As falas das professoras Oxumaré, Ana Carolina e Iasmim chamam a atenção para o “daltonismo cultural” que afeta a maioria de suas/seus colegas de trabalho, fazendo com que visualizem os estudantes como idênticos e conseqüentemente não percebam a necessidade de contemplar os saberes e problemas dos diversos grupos de estudantes, assim como de diferenciar as atividades pedagógicas. Nesse sentido, pensamos, como a professora Iasmim, que não basta mudar formalmente o currículo, tem que formar o professor, abrir sua mente. Mas, como fazê-lo? Que estratégias empregar para que os/as professores/as percebam a importância de tais aspectos? Como questiona a professora Ana Carolina: (...) *até que ponto a teoria faz a gente mudar? Por que ela mexe com alguns e por que com outros não? (...) Se ela não mexe com seu modo de pensar e na sua vida, seja ela profissional, seja ela pessoal e familiar, acho que não sai do plano teórico.* Este parece ser o grande desafio dos cursos de formação para abordar questões multiculturais: abalar *mentes e corações*.

Lima (2006) defende que a formação de *professores culturalmente comprometidos* deva envolver, minimamente, três domínios⁵⁷: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo o último requisito para os primeiros.

Em relação ao primeiro domínio, considera que a formação de professores culturalmente comprometidos deva provê-los de ferramentas intelectuais, ou seja, conteúdos básicos não só com profundidade teórica, mas também com atitude crítica diante destes. Na discussão a respeito dos conteúdos da formação de professores culturalmente comprometidos, ela considera como ponto central “o da coerência entre o que/como queremos que sejam capazes de ensinar e a forma como nós -formadores- agimos com eles (alunos-mestres)” (ibid, p.10).

Para ela “dotar o aluno-formando de um aparato de ferramentas intelectuais, no sentido aqui defendido, exige a adoção de metodologias coerentes com a formação de um professor culturalmente comprometido”.(LIMA 2006, p.12). Nesse sentido ela considera que no tratamento metodológico dos conteúdos da formação de professores culturalmente comprometidos tem-se que evitar o arcaico, que para Cortella se refere à “subestimação da capacidade discente na produção de conhecimentos, o obscurecimento da presença do universo vivencial extra-classe do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais a serem deglutidos”(citado por LIMA, 2006, p.11), e buscar uma relação inextricável entre conteúdo e forma.

Quanto ao domínio da sensibilidade, Lima (2006) a entende em sua dimensão política, identificada com o “conjunto de atitudes de quem 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 seus saberes de casa (...)” (ibid, p.12).

A autora considera que é no domínio da sensibilidade — ou da ausência dela — que se localiza o trato com as questões relativas às mais diversas formas de preconceito e de discriminação e chama a atenção para a importância de garantir oportunidades para que estes venham à tona e possam ser discutidos e problematizados. Para ela, uma parte desse trabalho se resolve por meio das informações — o combate ao preconceito étnico-racial começa por conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana — outra parte, no entanto, extrapola o domínio das informações, pois o trato com as questões relativas aos preconceitos envolve a adoção de metodologias que consigam atingir *mentes e corações*. (LIMA, 2006).

⁵⁷ Ela também julga a ética e a estética como importantes dimensões, mas dadas as limitações espaciais do artigo, optou por abordar essas três por considerá-las fundamentais.

Considero relevante, neste ponto, dar um depoimento pessoal a respeito de uma experiência em que pude vivenciar a indissociabilidade destes três domínios. Trata-se da participação na ACIEPE *Diversidade/Diferença na Sala de Aula: Formando Profissionais da Educação*, oferecida no primeiro semestre de 2006 na UFSCar sob a responsabilidade da professora Dr^a Emília Freitas de Lima. Nos encontros dessa atividade discutimos e aprofundamos questões referentes à diversidade/diferença em sala de aula na perspectiva do multiculturalismo crítico. Após um primeiro contato com este referencial teórico o trabalho pautou-se na apreciação de situações trazidas por professores/as do ensino fundamental que envolviam cenas de discriminação de diversas ordens. Todos foram convidados a se colocar nessas situações, analisar como se sentiriam e reagiriam diante delas e discutir formas alternativas de atuação pedagógica. Durante toda a ACIEPE utilizamos metodologias diversificadas: discussões em pequenos grupos, encontros temáticos com especialistas, recursos áudio-visuais, filmes, letras de músicas, dramatizações, dinâmicas de grupo, entre outros. Acredito que esta forma de tratar os conteúdos favoreceu não só uma melhor apropriação destes, mas um trabalho com atitudes e valores. De acordo com os depoimentos socializados pudemos perceber que esta experiência foi capaz de atingir “mente e coração”, provocando uma mudança de mentalidade.

Embora considere iniciativas como esta de suma importância, concordo com Lima (2006) quando defende que uma sólida e exigente formação constitui apenas uma parte do conjunto de condições de trabalho necessárias ao *professor-intelectual-culturalmente-comprometido*. A outra parte deve ser constituída pelo provimento de adequadas condições de trabalho e de carreira. Os depoimentos das professoras em torno das dificuldades encontradas no trabalho comprometido com a equidade educacional e social e com o desafio a preconceitos e discriminações evidenciam o que Lima (2006) havia observado sobre a quantidade e a profundidade das exigências postas pela vivência de uma pedagogia comprometida com as questões da multiculturalidade. A autora chama a atenção para o risco de que tais exigências recaiam exclusivamente sobre os ombros dos próprios professores e defende a provisão de condições de carreira e de trabalho:

A formação e a atuação do professor que aqui defendo necessitam de condições adequadas de carreira e de trabalho. São condições materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc, defendidas também por autores como Giroux (1997, p. 162), quando diz que ‘encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo

o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos'. (...) Fica a certeza de que uma sólida e exigente formação constitui apenas uma parte do conjunto de condições necessárias ao *professor-intelectual-culturalmente-comprometido*. A outra parte é, certamente, constituída pelo provimento de adequadas condições de trabalho e de carreira, pois não é lícito exigir que tudo corra por conta apenas da disposição e do empenho pessoal de cada professor!" (ibid, p.16)

Destacamos ainda que a metodologia utilizada nessa pesquisa — histórias de vida e de formação — se mostrou um instrumento profundamente formativo para todos os envolvidos no trabalho, não apenas para as professoras entrevistadas. Ao relatarem suas histórias de vida e de formação os sujeitos refletem sobre elas, podem rever concepções, refazer identidades e reorientar o curso de suas ações. Como pesquisadora aprendi muito nesse processo.

Por fim, fica o meu desejo de que esse estudo possa contribuir para dar visibilidade às histórias de vida de professoras que vêm desenvolvendo, apesar das dificuldades encontradas, um trabalho comprometido com a equidade educativa para todos os estudantes; com a construção de posturas mais abertas às diferenças e a construção de uma sociedade mais plural e igualitária. Considero que devemos reconhecer os esforços empreendidos por diverso/as professores/as neste sentido, sem, contudo, deixar de dar visibilidade às imensas dificuldades encontradas por estes profissionais quando não contam com o apoio necessário à plena atuação. Nesse sentido, chamamos atenção também para a necessidade de políticas públicas que favoreçam a realização das propostas intermulticulturais como um enfoque global, como defende Candau (2002), um enfoque que visa "... afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo". (ibid, (b), p. 99).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete et al. **Trabalhando a Diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOWICZ, Anete. **A Menina Repetente**. Campinas: Ed. Papirus, 2000.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003
- BUENO, Belmira Oliveira. O método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M.A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, 2002, p.61-74.
- CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: **Ênfases e Omissões no currículo**. Coleção: Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus, 2001, p. 15-44.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n^o 79, agosto/2002(a)
- CANDAU, Vera Maria. Educação Multicultural:Tendências e Propostas. In: CANDAU, Vera Maria. (org). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002(b).
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. (orgs). Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- CATANI, Denice Bárbara. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara et al (orgs). **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre Formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CONNELY, Michael e CLANDININ, Jean. Theory and Practice. In: CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean. **Teachers as Curriculum Planners**. New York: Teachers College Press, 1998.
- CONNELY, Michael e CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. (org). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor**: um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez, 2002.

CUCHE, Denis. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-Me Agora! As Narrativas Como Alternativa Pedagógica Na Pesquisa e no Ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997.

FLECHA, Ramón. e MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. **Revista de Educação CEAP**, São Paulo: Edições Loyola, v. nº 48, n. Ano XIII, p. 29-33, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 3^o edição, 2006.

FONTENELE, Cristiane Ferreira e LIMA, Emília Freitas de. **Educação Intermulticultural**: interpretando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo. Série Estudos-Periódico do mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.23, p. 1-195, jan./jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1974.

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

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-billings). **Educação e Sociedade**, nº 79, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1989.

Giddens, Anthony. **Sociologia**. Madri: Alianza Editorial, segunda reimpressão, 2000.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia. (org). **Indagações sobre Currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (a)

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The Dreamkeepers: successful teachers of African American children**. San Francisco: The Jossey-Bass education series, 1994.

LIMA, Emília Freitas de. **ACIEPE: Diversidade/Diferença na Sala de Aula**. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br/cursos.php

LIMA, Emília Freitas de. Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores. In: **XIII ENDIPE**, Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social, 13, 2006: Recife, PE.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; SENA, André Luiz; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? – O que dizem alguns estudos. In: **Educação e Linguagem**. n.15, Editora Metodista, 2007.

MARIANO, André Luis Senna. **A Construção do Início da Docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MELLO, R. R. ; MARINI, F. ; GIOTTO, V. C. ; GABASSA, V. . Comunidades de Aprendizagem. In: VIII Congresso Ibero-americano de Extensão Universitária: Navegar é preciso ... transformar é possível, 2005, Rio de Janeiro. . Cdrom do VIII Congresso Ibero-americano de Extensão Universitária: Navegar é preciso ... transformar é possível. Rio de Janeiro : Unión Latinoamericana de Extensón Universitaria, FORPROEX, FOREXT, FUNADESP, 2005.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O Professor e seu Mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n. 87, p.537-571, mai/ago.2004.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. (a)

MOREIRA, Antônio Flávio B; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma Orientação Cultural na Formação de Professores. In: CANEN, A; MOREIRA, Antônio Flávio B. **Ênfases e Omissões no currículo**. Coleção: Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Papyrus, 2001, p.117-145.

MOREIRA, Antônio Flávio B; CÂMARA, Michelle J. Reflexões sobre Currículo e Identidade: Implicações para a Prática Pedagógica. In: **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O Buraco Negro Entre o Conhecimento Científico e o Mundo Real. In: REALI, Maria de Medeiros Rodrigues Real. **Formação de Professores: tendência atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MUNANGA, Kabengele. África e Imagens da África. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Nº 1, jun/2008. Disponível em: <http://revistasankofa.googlepages.com/KabengeleMunanga.pdf>. Acesso em: 18/09/08.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.(a)

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.(b)

OLIVEIRA, Fabiana. **Um Estudo sobre a Creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Pesquisas de Histórias de Vida e os Contextos Sócio-Culturais na Formação Docente. In: **XIII ENDIPE**, Educação Formal e não Formal, Processos Formativos e Saberes Pedagógicos: desafios para a inclusão social, (Painel), 2006: Recife, PE.

PÉREZ GOMÉZ, A. O Pensamento Prático do Professor. In: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

STOER, Stephen R; CORTESÃO, L. **Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês. Os Professores como Sujeitos Sócio-Culturais. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos Olhares Sobre Educação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

TEIXEIRA, Inês. História e Educação: virtualidades e impregnações. In: **XII ENDIPE**. Curitiba- Paraná: Editora Universitária Champagnat, 2004, vol.1, pp. 153-165.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Apêndices

APÊNDICE A

Roteiro Para as Entrevistas

1. Dados de Identificação

1.1. Dados Pessoais

1. Nome

2. Idade

3. Estado Civil

4. Tem filhos

1.2. Dados Profissionais

1. Ano de ingresso no magistério

2. Natureza do vínculo

3. Há quanto tempo está na escola atual? Por quantas escolas já passou? Quanto tempo em cada uma?

4. Em que séries já trabalhou? Quanto tempo em cada uma?

5. Atuou em outros níveis de ensino? Quais? Por quanto tempo?

6. Teve ou tem experiências não-docentes? De que tipos?(voluntariado, movimentos sociais, partido político, catequese etc.).

7. Por que a opção pelo ensino?

2. Ambiente sociocultural

1. Quando e onde nasceu?

2. Houve mudanças de Estado/cidade?

3. Como foi sua infância?

4. Como era enquanto criança (características pessoais)?

5. Como era a convivência em família?; O que era valorizado?

6. O que você conservou e o que ultrapassou ou negou da sua socialização familiar?

7. Que locais freqüentava?

8. Como era seu envolvimento com as pessoas/espços do bairro em que morou/mora? 9. Que acontecimentos marcantes?;

10. Sua família cultivava alguma religião ou participava de algum movimento social ou político?

3. Dados referentes às aprendizagens e suas fontes

1. Sobre o ambiente familiar onde você cresceu e foi educada: O que você acha que influenciou na sua maneira de ser professora? Que experiências e/ou conhecimentos você adquiriu no seu ambiente familiar e que influem na sua maneira de ser professora? Onde? Em que época da sua vida? Se identificar os conhecimentos/experiências, perguntar: de que forma/ em que situações os utiliza no ensino?

2. Sobre a escola pré-primária e primária: Que experiências/conhecimentos vivenciados nessa fase você considera que influenciam ou influenciaram na sua atuação como professora? Onde? Em que época? Especificar o local e o tipo de escola- pública ou particular, urbana ou rural.

3. Sobre a escola secundária: que experiências/conhecimentos vivenciados nessa fase você considera que influenciam ou influenciaram na sua atuação como professora? Onde? Em que época? Especificar o local e o tipo de escola- pública ou particular, urbana ou rural.

4. Sobre a formação superior: que experiências/conhecimentos vivenciados nessa fase você considera que influenciam ou influenciaram na sua atuação como professora? Em que tipo de instituição você fez o curso? Qual curso? Em que época? Especificar o local e o tipo de escola- pública ou particular, presencial ou à distância.

5. O que você aprende(u) com os colegas de profissão? (se eles responderem que houve “trocas”: sobre o quê?).

6. O que você aprende(u) com os seus superiores?

7. O que você aprende(u) com seus alunos?

8. O que você aprendeu com as experiências de formação continuada? (especificar que experiências foram essas).

9. O que você aprendeu com a sua própria experiência na profissão, (em relação à sala de aula e à escola como um todo)?

10. Houve professores marcantes em sua trajetória escolar? O que faziam? Que habilidades/características tinham e que serviram de exemplo para sua forma de ensinar?

4. Prática pedagógica

1. Relate 2 ou 3 exemplos de situações de ensino que você considera diretamente vinculadas ao trato com a diversidade/diferença.

2. Considera que a sua formação enquanto pessoa e enquanto profissional que trabalha com a diversidade/diferença se deve mais às experiências escolares/acadêmicas sistematizadas ou mais a experiências extra-acadêmicas (conversas, filmes, televisão, jornal, leituras, entre outros)?

3. Que acontecimentos/circunstâncias marcantes você viveu que contribuíram para atuar da forma como atua?
4. Como a escola em que trabalha (diretor/a, coordenador/a, funcionários/as, professores/as) recebe sua forma de atuação docente?
5. Como é o seu relacionamento com os pais e como estes recebem a sua forma de atuação docente?
6. Como é o seu relacionamento com os alunos?
7. Como os alunos respondem à sua forma de atuação docente?
8. Você identifica a diversidade cultural entre seus alunos? De que tipo são?
9. Você procura estabelecer relações com as culturas de referência dos alunos? Como? Como atua de modo a contemplar a diversidade dos alunos?
10. Que saberes/habilidades podem favorecer um trabalho que toma a diversidade cultural dos alunos como um recurso e não um obstáculo à aprendizagem?
11. Como estrutura as interações sociais em sala de aula?
12. Como você atua de modo a fazer diminuir atitudes de discriminação e visões preconceituosas em relação ao “diferente”?
13. Que barreiras dificultam o seu trabalho?
14. Em quais aspectos você se tornou mais competente com o passar dos anos?
15. Quais foram os melhores e os piores momentos da sua carreira como professora?
16. O que a entrevista suscitou em você?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada para participar da pesquisa: Professoras Intermulticulturais: Histórias de Vida e Processos Formativos. Você foi selecionada por meio de indicação de pessoas (uma professora e uma coordenadora) da rede municipal de ensino desta cidade que participam também do GEIFoP (Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalismo e Formação de Professores). Estas pessoas conhecem o referencial teórico sobre educação intermulticultural e também a sua forma de atuação docente como professora e identificaram em seu trabalho características próximas às propostas educativas daquele referencial teórico.

Alguns elementos caros às propostas de educação intermulticulturais são: prática pedagógica comprometida com o desafio a preconceitos e discriminações e com o questionamento sobre a construção das diferenças; abertura para a pluralidade de vozes, que expressam formas diversas de se construir e interpretar a realidade; diferenciação do ensino (dispositivos de diferenciação pedagógica) com vistas a torná-lo mais adequado às particularidades dos grupos de alunos a fim de favorecer a equidade de sucesso escolar para todos; currículo intercultural, cujo texto explora as interdependências entre as culturas e se abre aos saberes dos diversos grupos, não se limitando, portanto, aos referentes da cultura hegemônica; abordagem do currículo intercultural que prevê a contextualização das contribuições dos diversos grupos culturais, tomando-o como texto interpretável, entre outras.

Os objetivos da pesquisa são construir e analisar as histórias de vida de professoras identificadas por realizar um trabalho que se aproxima das idéias intermulticulturais em educação. Visa conhecer os processos de aprendizagem vividos em suas trajetórias de vida que possam ter lhes trazidos elementos de contribuição para sua forma de atuação marcadamente intercultural; de que modo vem desenvolvendo projetos de caráter interculturais e como vem enfrentando possíveis barreiras e criando novas possibilidades educativas nesta direção.

A pesquisa se justifica, pois existe escasso conhecimento produzido em torno de iniciativas práticas, em escolas reais em nosso contexto, identificadas com as idéias interculturais em educação.

Os procedimentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados consistem na realização de entrevistas pautadas em roteiro previamente elaborado cujas perguntas se dirigem a fazer conhecer: 1. as experiências formativas vividas e os saberes construídos nas mais variadas instâncias (em seu ambiente familiar; na trajetória escolar da educação infantil ao ensino superior; nos cursos de formação continuada; aprendizagens com pessoas de influência, entre outros) que teriam contribuído para sua forma de atuação marcadamente intercultural; 2. exemplos de práticas pedagógicas de orientação intercultural desenvolvidas pelas professoras, assim como os elementos dificultadores de um trabalho nesta direção, e também as possibilidades educativas criadas. As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas pela pesquisadora.

Estou disponível para esclarecer qualquer questionamento seu, antes e durante o curso da pesquisa. Você tem total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a instituição a que ela se vincula ou com a escola em que você trabalha. Sua participação nessa pesquisa consiste em responder as questões pertinentes à entrevista anteriormente mencionada. Estão previstos cerca de três a quatro encontros, dependendo da sua disponibilidade de tempo.

Asseguro que agirei dentro de uma postura ética a fim de evitar possíveis riscos relacionados com a sua participação na pesquisa, tais como o sofrimento de represálias por parte de instâncias superiores ou a distorção do sentido de sua narrativa. Para tanto, as informações obtidas através da entrevista serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Garantimos que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, para tanto, criaremos um nome fictício para você, para a escola em que trabalha, assim como para os nomes de pessoas mencionados por você. Os dados serão usados apenas para os fins específicos da pesquisa. As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela própria pesquisadora. Você receberá uma cópia da entrevista em áudio e a transcrição impressa, podendo, a qualquer momento, questionar ou indicar correções nos registros organizados por mim.

Os benefícios relacionados com sua participação na pesquisa consistem, sobretudo, na possibilidade de narrar suas experiências formativas e envolver-se em uma experiência de reflexão sobre sua forma de atuação docente e sobre o contexto mais amplo em que ela se insere. Este envolvimento que se dá com o apoio de um interlocutor da área é apontado pela literatura como altamente formativo, já que possibilita uma maior conscientização da sua

forma de atuação docente assim como das barreiras e possibilidades enfrentadas/criadas. Além disso, você terá acesso ao texto da dissertação desta pesquisa, terá a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as questões relacionadas às propostas de educação intermulticultural, assim como passará a conhecer as narrativas de 3 outras professoras que, como você, vem tentando realizar práticas pedagógicas atentas a multiculturalidade e desafiadoras de discursos e práticas monoculturais.

Você receberá uma copia desse termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Cristiane Ferreira Fontenele

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km.235- Caixa Postal 676- CEP 13565-905 – São Carlos-SP-Brasil. Fone(16) 3518110. Endereço eletrônico/ cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos 8 de Janeiro de 2008

Anexos

Anexo A – Elementos-chave para uma formação de professores para a diversidade eficaz.⁵⁸

QUADRO 2

Elementos-chave para «uma formação de professores para a diversidade» eficaz

<p>Os processos de admissão seleccionam os formandos em termos de sensibilidade cultural e de empenho na educação de todos os alunos, especialmente de cor, pobres, que muitas vezes não obtêm resultados satisfatórios na escola.</p> <p>Ajudam-se os alunos-mestres a desenvolver um sentido mais claro da sua própria identidade cultural e étnica.</p> <p>Ajudam-se os alunos-mestres a analisar as suas atitudes para com outros grupos etnoculturais.</p> <p>Ensina-se aos alunos-mestres a dinâmica do preconceito e do racismo e explica-se como lidar com eles na sala de aula.</p> <p>Ensina-se aos alunos-mestres a dinâmica do privilégio, da opressão económica e das práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.</p> <p>O programa curricular da formação de professores aborda a História e os contributos de vários grupos etnoculturais.</p> <p>Os alunos-mestres são informados das características e dos estilos de aprendizagem de vários grupos e indivíduos e das limitações desta informação.</p> <p>O programa curricular da formação de professores dá uma atenção especial aos conhecimentos baseados na investigação sociocultural relativamente às relações entre língua, cultura e aprendizagem.</p>	<p>Os alunos-mestres aprendem várias formas de obterem informações acerca das comunidades representadas nas suas salas de aula.</p> <p>Ensina-se os alunos-mestres a avaliarem as relações entre os métodos que utilizam nas salas de aula e os estilos de aprendizagem e de interacção preferidos nas casas e nas comunidades dos estudantes.</p> <p>Os alunos-mestres aprendem a fazer uso de várias estratégias de instrução e processos de avaliação sensíveis a variações linguísticas e culturais e a adaptar à instrução os recursos culturais que os seus alunos levam para a escola.</p> <p>Os alunos-mestres são expostos a exemplos de um ensino bem sucedido junto dos alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas.</p> <p>Os alunos-mestres completam as suas experiências de campo na comunidade, com adultos e/ou crianças de outros grupos etnoculturais, com reflexões orientadas.</p> <p>Os alunos-mestres completam o <i>practicum</i> e/ou as suas experiências de ensino, em escolas frequentadas por alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas.</p> <p>Os alunos-mestres habitam e ensinam numa comunidade de minorias (imersão).</p> <p>A instrução faz parte de um ambiente de grupo que proporciona um desafio intelectual e um apoio social.</p>
--	--

⁵⁸ Quadro retirado de Zeichner (1993, p.106)