PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Possibilidades de trabalho com as diferenças: um estudo de caso do currículo de uma escola municipal de Belo Horizonte, no contexto da Escola Plural

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias

Belo Horizonte

2006

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias

Possibilidades de trabalho com as diferenças: um estudo de caso do currículo de uma escola municipal de Belo Horizonte, no contexto da Escola Plural

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Drª Rita Amélia Teixeira Vilela

Belo Horizonte

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M433p

Matias, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz
Possibilidades de trabalho com as diferenças: um estudo de caso do currículo de uma escola municipal de Belo Horizonte, no contexto da Escola Plural / Virgínia Bueno de Queiroz Matias. – Belo Horizonte, 2006.
231f.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Currículo. 2. Escolas públicas – Belo Horizonte. 3. Inclusão social. 4. Educação inclusiva. 5. Multiculturalismo. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias

Possibilidades de trabalho com as diferenças: um estudo de caso do currículo de uma escola municipal de Belo Horizonte, no contexto da Escola Plural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2006.

Rita Amélia Teixeira Vilela (Orientadora) – PUC Minas

Antônio Flávio Barbosa Moreira – UCP – Universidade Católica de Petrópolis

---

Maria Inês Salgado de Sousa – PUC Minas

DEDICATÓRIA

A meus filhos pelo incentivo e carinho

AGRADECIMENTOS

Nesta dissertação participaram muitas vozes e muitas mãos amigas. A todos que compartilharam comigo essa caminhada, os meus sinceros agradecimentos.

Em especial, agradeço:

A minha professora, orientadora e amiga, Dra.Rita Amélia Teixeira Vilela, por ter aceitado e compartilhado o desafio de produzir esta dissertação, confiando no meu trabalho e na minha ousadia de buscar novos caminhos.

Ao professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, pelas sugestões e orientações feitas na aprovação do meu projeto de pesquisa.

À Escola Municipal da Vila Fátima e a todas as pessoas, diretora, vice-diretora, corpo docente, funcionários, mães e alunos que me acolheram e permitiram a realização da pesquisa, a qual me proporcionou momentos singulares de formação.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da PUC MINAS, pelo apoio pedagógico e administrativo que me ofereceram..

Aos meus colegas do Mestrado, pela interlocução e amizade.

À Magda Chamon, professora e amiga, por ter contribuído com a minha formação como pesquisadora e, principalmente, como pessoa.

À Raquel Ferreira, professora que me ampliou os horizontes e incentivou a buscar sempre.

A minha irmã, Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino pelo incentivo e apoio na trajetória deste trabalho.

A minha família, Christiane, Felipe, Antônio e Titty, pela escuta, pela paciência e pelo suporte emocional que me dedicaram.

As minhas tias e ao meu irmão, Ailton, pelo apoio e atenção na realização do meu trabalho.

As minhas amigas Jandayra, Cacilda, Denise e Cristina, com quem dividi minhas alegrias e angústias nessa caminhada.

A minha mãe, que sempre me incentivou e acreditou na minha capacidade de crescer.

À Prefeitura de Belo Horizonte por me proporcionar licença do trabalho.

A todos os amigos que emprestaram os ouvidos na escuta dessa minha trajetória, pela escuta, pelo incentivo e acolhimento nos momentos difíceis.

RESUMO

Com o objetivo de investigar experiências alternativas de inclusão das diferenças culturais dos alunos, a minha pesquisa analisou o currículo de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, dentro do contexto da *Escola Plural*, escolhida, dentre outras, por apresentar uma prática curricular diferenciada. Procurei, então, compreender como a escola trabalhava as múltiplas realidades dos alunos, tomando conhecimento do seu projeto e da sua prática cotidiana. Nesse sentido, procurei investigar se as práticas curriculares da escola não se detinham num pluralismo cultural que permitisse, apenas, a coexistência dos diferentes. Para isso, adotei a metodologia qualitativa, na tipologia de Estudo de Caso, utilizando a observação, entrevistas semi-estruturadas, uma entrevista aberta e a análise documental. O espaço institucionalizado das *Assembléias de sala de aula* se impôs nessa pesquisa como um dos eixos do currículo da escola, pois era o local onde acontecia o diálogo entre as diferentes culturas, surgiam os projetos de trabalho e definiam-se as normas de funcionamento da escola. Com essa análise, foi possível obter evidências de que a escola perseguia uma proposta curricular que procurava incluir as diferentes culturas, articulando, no seu currículo, temas e problemas sociais e culturais da vida dos alunos. A relevância das análises desta dissertação reside, sobretudo, nas evidências da investigação de campo, na possibilidade de um trabalho curricular inclusivo das diferenças culturais e na necessidade de novas teorizações sobre a diferença no currículo e sobre o diálogo na escola, bem como em um investimento no trabalho coletivo e na formação de professores.

Palavras-chave: Currículo; Inclusão; Diferenças culturais.

ABSTRACT

With the objective of investigating alternative experiences of inclusion of the cultural differences of the students, my research analyzed the curriculum of a public county school of Belo Horizonte, in the context of the Plural School, chosen, among others, for presenting a different curricular practice. I then tried to comprehend how the school worked with the multiple realities of the students getting to know its project and its daily practice. In this way, I investigated if the curricular practices of the school did not stop in a cultural pluralism that just allowed the coexistence of the different. For this I adopted the qualitative methodology, in the typology of Case Study, using observation, semi-structured interviews and documental analyses. The institutionalized space of the *Classroom assemblies* imposed itself in this research as one of the axis of the school curriculum, because it was the place where the dialogue between the different cultures happened, appeared the work projects and were established the rules of how the school worked. With this analysis, it was possible to obtain evidence that the school searched for a curricular proposal that attempted to include the different cultures, articulating, in its curriculum subjects, and social and cultural problems of the life of the students. The relevance of the analyses of this paper is, mainly, in the evidences of the field investigation of the possibilities of a inclusive curricular work of the cultural differences and the necessity of new theories about the difference in the curriculum and about the dialogue in the school, as well as investment in the group work and in the formation of the teachers.

Key words: Curriculum; Inclusion; Cultural differences

LISTAS DE SIGLAS

ACPATE: Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

BM – Boletim de Matrícula

CAPE - Centro de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica

CCCS - Centre for Contemporary Cultural Studies

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

COPASA - Companhia de Saneamento de Minas Gerais

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FEBEM - Fundação do Bem-Estar do Menor

FUMEC - Fundação Mineira de Educação e Cultura

IBML - Instituição Beneficente Martim Lutero

ICA - Instituto da Criança e do Adolescente

PAP - Projeto de Ação Pedagógica.

PBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PEBE - Programa Executivo Bolsa-Escola

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PETI - Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PUC MINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEE/ MG - Secretaria do Ensino do Estado de Minas Gerais

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TSE - Técnico Superior de Ensino

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA 11

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO 19

3 O CAMPO DO CURRÍCULO E O ENTENDIMENTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES: GÊNESE E TENDÊNCIAS ATUAIS 29
3.1 Gênese do campo do currículo: currículo, prescrição e racionalidade 29
3.2 Crítica à escola e ao currículo 32
3.3 O currículo segundo a perspectiva das disciplinas escolares 39
3.4 O currículo e a seleção cultural na escola 43
3.5 As questões da escola contemporânea e o debate no campo do currículo 46
3.5.1 Justiça, conhecimento e currículo 46
3.5.2 Os Estudos Culturais: 49
3.5.3 Os Estudos Culturais e escola: questões e perspectivas 60

4 A O ENCONTRO COM A ESCOLA MUNICIPAL DA VILA FÁTIMA 72
4.1 O trajeto demarca duas realidades 72
4.2 O espaço intermediário: a primeira viagem 73
4.3 Um percurso pela história: a construção de uma proposta de trabalho 76
4.4 A Vila Nossa Senhora de Fátima e os alunos da escola 85
4.5 Espaços reinventados: a arte de recriar 88
4.6 Meu tempo, seu tempo – Flexibilização, interlocução e respeito – A organização do trabalho escolar 93
4.7 Comunidade, mães, pais e escola: relações diretas 113

5 A PROPOSTA DE CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL DA VILA FÁTIMA 120
5.1 Afinal... o que é currículo para a escola da Vila Fátima? 120
5.2 O processo de construção do currículo: O que priorizar? 124
5.3 As assembléias de sala de aula 144
5.3.1 As assembléias como espaço institucionalizado no currículo 144
5.3.2 O diálogo com as diferenças 148
5.3.3 Espaço de democratização de relações 160
5.3.4 Espaço de aprendizagem 165
5.3.5 A avaliação das assembléias 175
5.4 A vida na escola: os projetos de trabalho 177
5.5 O currículo da escola e o professor: uma formação sempre reiniciada 199

6 CONCLUSÃO 208

REFERÊNCIAS 217

APÊNDICES 224

1 INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Minha experiência profissional é toda na área da educação. Sou formada em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais e comecei a trabalhar como professora primária, contratada, na Rede Estadual de Minas Gerais. O contrato de trabalho era apenas por um ano e isso contribuiu para que trocasse, muitas vezes, de escola e, também, para que convivesse com realidades diferentes. Trabalhei, por um tempo, também, em escola particular, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, acabei optando por continuar apenas na PBH[1], como professora e, em seguida, como supervisora pedagógica, assumindo o cargo de Pedagoga. Nesse cargo, trabalhei desde a Educação Infantil ao Ensino Médio em diferentes escolas.

Nesta trajetória, muitos fatos inquietaram-me, levando-me a procurar alguns cursos de formação. Assim, ao assumir a coordenação pedagógica do Ensino Médio e, mais tarde, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurei formação específica. Fiz, também, algumas especializações na modalidade *lato sensu* em Psicopedagogia, em Adolescência e em Direitos Humanos. Esses cursos ampliaram a minha visão sobre a educação e me posicionaram como uma permanente aprendiz. Faço, ainda, formação em Psicanálise e Análise Institucional, o que tem contribuído para a minha atuação como educadora.

Trabalhei como tutora do Projeto Veredas SEE/MG, pela Universidade FUMEC[2], o qual me deu oportunidade de conhecer realidades diferentes daquelas com as quais convivia até então. Nesse período, pude perceber as diferenças entre as escolas de uma grande cidade e as do interior do Estado de Minas Gerais, e entre as escolas de zona rural. Confrontei-me, nas visitas *in loco*, com muitas realidades, diferentes professores, diferentes alunos e diferentes escolas e percebia, em todos esses lugares, o desejo de todos os professores de acertar, fazendo com que seus alunos aprendessem e tivessem sucesso nos estudos.

Participei, também, de algumas experiências de formação de professores, como voluntária, em uma creche, no Aglomerado da Serra. Apesar de ter sido por pouco tempo, esse trabalho ampliou o meu olhar sobre a realidade de uma escola que só podia contar com a boa disposição das professoras e o desejo de acolher as crianças. Outras experiências

[1] Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

[2] Fundação Mineira de Educação e Cultura

esporádicas, como formadora de coordenadores do PETI[3] e do Programa FICA VIVO[4], projetos de extensão da PUC Minas[5], do Instituto da Criança e do Adolescente (ICA), foram importantes no meu processo de aprendizagem, como educadora, mas principalmente por me possibilitarem o contato com realidades diferentes e com propostas de trabalho que pretendiam considerar essas diferenças. Atualmente, trabalho como coordenadora pedagógica de uma escola municipal de Belo Horizonte de Ensino Fundamental e como tutora do curso de Psicopedagogia, na modalidade a distância, da Universidade FUMEC.

A minha trajetória profissional, em bairros periféricos de Belo Horizonte e em regiões no interior do Estado de Minas Gerais, com diferentes realidades, foi, então, determinante na minha busca pelo Mestrado em Educação da PUC Minas, na linha de pesquisa Escola, Currículo e Conhecimento Escolar. Incomodava-me ver como a maioria das escolas lidava com as *diferenças* dos alunos, principalmente aquelas relacionadas à *cultura.*

Nesse caminhar, o campo do currículo se impôs em minha pesquisa por duas razões. Primeiramente, por constatar que em grande parte das propostas alternativas de inclusão das diferenças na escola, presentes em várias políticas públicas da educação, não se problematizava o currículo, tomando-o como algo dado e inquestionável. Esse fato, para mim, era relevante, pois se considerarmos o currículo numa perspectiva mais ampla, como um conjunto de experiências, vivenciadas pelos alunos, o currículo deveria assumir uma posição central em tais propostas.

Outro motivo dessa opção decorre do esvaziamento das discussões sobre essa temática nas escolas municipais. O currículo era, muitas vezes, colocado em segundo plano nas reuniões pedagógicas das escolas, como também nos debates na esfera municipal.

Sendo assim, optei por analisar práticas curriculares alternativas que contemplassem as *diferenças culturais* dos alunos e não se reduzissem à mera celebração de tais diferenças. Essa decisão parte, portanto, da minha experiência como educadora, na qual pude conviver com as frustradas experiências de escolas e professores em incluir, de fato, o aluno, concreto, que, na maioria das vezes, não corresponde as suas expectativas.

---

[3] Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

[4] O Programa tem como objetivo o controle da violência nas regiões com alto índice de homicídios. Para tanto, utiliza ações de Proteção Social, dentre elas, oficinas de esporte e cultura. Para que os oficineiros desenvolvam suas atividades, é importante que seja proporcionada a eles uma capacitação, visando qualificá-los para o trabalho com os jovens, atendidos pelo programa.

[5] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A presença maciça das *diferenças culturais* nas escolas tornou-se visível, a meu ver, em primeiro lugar com a ampliação do sistema educacional, nas últimas décadas, fruto do movimento de democratização. Isso trouxe implicações para a educação como um todo. Ao abrir suas portas a grupos culturais e sociais diversificados, a escola tem revelado dificuldades em lidar com os alunos considerados defasados dos padrões hegemônicos em termos de cultura e de estrutura social.

Assim, como professora e coordenadora pedagógica, tem me incomodado a maneira como a realidade cultural desses alunos é desconsiderada nas propostas pedagógicas da maioria das escolas da rede pública. Preocupa-me, especialmente, o discurso organicista, usado pelas escolas, para explicar o fracasso dos alunos. Centram as dificuldades na própria criança ou na perspectiva do déficit sociocultural, que valoriza as influências ambientais. Dessa forma, justificam o fracasso dos alunos, quase sempre centrando-o no próprio aluno e nas suas vivências, na sua família, nos docentes e no sistema educacional.

Historicamente, as tentativas de superação dessas dificuldades baseiam-se na idéia de uma *cultura da pobreza*, de *déficit cultural*, ancorando-se em propostas de educação compensatória, com versão mais psicológica de déficit no plano individual, com a idéia de *carência*.

Em segundo lugar, o momento atual em que vivemos trouxe significativas transformações na nossa maneira de ser e de conviver com as pessoas. As novas tecnologias e todas as formas de comunicação que delas decorrem estreitaram as distâncias entre as fronteiras, promovendo o encontro de diferentes culturas, o que tem levado à produção de novas subjetividades e identidades culturais e sociais presentes, hoje, na escola.

A escola tem se revelado incapaz de lidar com tais transformações. Muitas vezes, ignora essas mudanças comprometendo-se com um currículo desvinculado da vida dos alunos, ou assume uma postura oposta, de abertura, promovendo a coexistência das diferenças na escola, sem nenhuma intenção pedagógica. As políticas públicas, com propostas alternativas, no que tange às práticas pedagógicas no atendimento das diferenças na escola, têm sido analisadas por pesquisadores como ineficazes nos seus objetivos. (COSTA, 2005; MOREIRA, 2000; FERRARO; MACHADO, 2002; ARROYO, 2002; PACHECO, 2000)

Para mim, problematizar o *currículo escolar* é um desafio quando se propõe pensar a diferença na escola. Os próprios estudiosos do currículo continuam, muitas vezes, mantendo distância da problemática da diferença na educação, reforçando posições hegemônicas e continuando a refletir sobre os parâmetros de um mundo, no qual não há lugar para as

discussões acerca das transformações, advindas dos movimentos sociais, da globalização e da afirmação de identidades culturais subjugadas.

Essa distância, segundo Silva, é reforçada pelo currículo, que, historicamente, tem cumprido a tarefa de homogeneização cultural e social. A educação, nessa perspectiva, pode ser vista como um processo de incorporação de uma cultura, em particular "a dos grupos dominantes – às custas da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos." (SILVA, 2004, p.196).

Segundo o autor, já numa tradição crítica, o currículo e a educação não são tomados como meros transmissores de uma cultura estática, inerte e imutável, mas estão envolvidos numa *política cultural*. Dessa maneira, o currículo é visto como um produtor cultural, com papel ativo na construção de significados, de sentidos e de novas subjetividades. Por outro lado, a cultura deixa de ser concebida como estática e passa a ser entendida como um campo contestado, de luta, o que traz grandes implicações para o currículo.

Outra contribuição para a minha pesquisa vem dos conceitos de identidade e diferença e de toda a discussão deles decorrente. Com enfoques pós-modernos, a diferença é abordada a partir da rejeição de todas as oposições binárias, o que também trouxe muitas implicações para o currículo. Silva (2000a) aponta a necessidade de uma teoria que problematize a produção da identidade e da diferença, que não se limite à mera celebração das diferenças, com apelo à tolerância e ao respeito, como tem acontecido em algumas discussões sobre o multiculturalismo. O multiculturalismo, para mim, contribuiu para se pensar a necessidade de modificar o currículo, já que a eqüidade não se efetivará apenas com o acesso ao currículo hegemônico.

Posto isso, esta dissertação insere-se no campo do currículo, com o reconhecimento, na atualidade, das contribuições das discussões da cultura e da diferença para as práticas pedagógicas. Dessa maneira, tomo o currículo como um texto, um artefato cultural, um campo contestado, permeado de relações de poder, capaz não só de minimizar, mas também de produzir diferenças.

Fiz opção por discutir a diferença e não a diversidade cultural, apoiando-me em Bhabha, por evidenciar a noção de diversidade como "um objeto epistemológico", "uma categoria da ética e da estética", com "o reconhecimento de conteúdos pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista", enquanto a "diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade". (BHABHA, 2003, p. 63; o grifo é do autor).

Por conseguinte, a minha opção pela abordagem da diferença se deu, então, por entender a diferença como um processo de produção que envolve relações de poder. Sendo assim, a ênfase na diversidade das relações que envolvem a tolerância e o respeito são importantes, mas insuficientes.

Nesse sentido, procurei investigar experiências alternativas que pretendessem incluir as diferenças culturais dos alunos. Pretendia desvendar como isso se processava, como a escola desenvolvia suas práticas, apreendendo as múltiplas realidades dos alunos, sem se perder num pluralismo cultural, simplesmente permitindo a coexistência dos diferentes.

Com efeito, o campo do currículo e a questão cultural se evidenciaram neste estudo, a partir de alguns questionamentos, que se fizeram pertinentes e direcionaram a minha pesquisa. Para tal, procurei investigar: como o currículo escolar pode produzir a inclusão dos alunos? Ele produz e preserva as diferenças? Como trabalhar as diferenças na escola? É capaz de reforçar ou minimizar a situação de opressão de grupos marginalizados? De que maneira? Como o currículo escolar marca e demarca as experiências escolares de grupos de alunos diferentes? Quais são as possibilidades de prática de um currículo que contemple as diferenças, sem se deter na mera celebração dessas diferenças?

Decidi, então, diante do exposto, realizar a pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que desenvolvesse uma prática pedagógica que contemplasse o atendimento das *diferenças* dos alunos em seus variados aspectos. Com esse intuito, procurei informações entre professores, colegas de trabalho, para mapear escolas que organizassem o seu currículo de maneira a incluir o aluno, porém, não obtive sucesso. Nesses contatos, as professoras, na sua maioria, apresentavam-se desestimuladas quanto à possibilidade de um trabalho adequado à minha proposta.

Diante desse quadro, pensei que a própria PBH poderia me ajudar na escolha da escola a ser pesquisada. Entrei em contato com o CAPE[6] da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e tomei conhecimento de uma proposta de publicação de práticas inovadoras do currículo de

[6] O CAPE (Centro de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica) foi uma reivindicação dos professores da rede municipal. Pelo decreto 6991, do dia 10/10/1991, surgiu com a finalidade de desenvolver atividades de aperfeiçoamento dos professores da educação da Rede Municipal de Ensino através de cursos, seminários, produção e veiculação de materiais pedagógicos, incentivos a pesquisas pedagógicas, assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Era estruturado por áreas do conhecimento e promovia a capacitação, assessoria e acompanhamento da prática pedagógica. Atualmente, foi reestruturado para atender às escolas, como Gerência de Coordenação de Política e Formação, como um órgão da SMED, responsável pela formação docente, tendo como eixo o acompanhamento às escolas. Procura garantir o acesso, a permanência e o direito do aluno em todos os níveis de ensino. Está organizado em dez núcleos, por temáticas distintas.

duas escolas da Rede Municipal[7] por esse órgão. Nesse momento, fui convidada, também, pelos funcionários do CAPE a participar de um encontro numa dessas escolas.

Assim, tive a oportunidade de participar de uma reunião realizada com duas escolas no final do ano de 2004, quando uma delas apresentou a primeira versão da sua proposta curricular. Estavam presentes os professores das duas escolas, as respectivas direções, os funcionários, bem como os organizadores do evento, representantes do CAPE e dois pesquisadores convidados. Fui bem recebida e apresentada a todos, não como elemento estranho àquele espaço, mas como alguém que, de certa forma, também fazia parte do grupo. Essa participação na reunião me conduziu, novamente, ao CAPE, para encontro sobre as práticas curriculares das duas escolas em questão.

Foi nesse encontro que tomei conhecimento do trabalho da outra escola e acabei optando por ela, pois atendia ao meu objetivo: buscar evidências, no cotidiano da escola, de práticas curriculares que contemplassem grupos sociais e culturais diferenciados uma vez que ela evidenciava uma prática curricular e pedagógica diferente das usuais.

Outro aspecto que contribuiu para minha escolha foi a localização da escola, que, apesar de difícil acesso, era a mais próxima de minha residência e isso me facilitaria a investigação, já que a opção por Estudo de Caso demandaria mais tempo de presença física no local. Logo a seleção dessa escola não foi aleatória, mas intencional.

Definindo o campo de trabalho, entrei em contato com a direção, por telefone, porque não sabia como ter acesso ao local, apresentando sucintamente o objetivo de minha pesquisa. A diretora atendeu-me prontamente e se propôs a repassar para o *coletivo das professoras*[8] a minha proposta, que foi aceita pelo grupo. Tendo recebido o aval do *coletivo* da escola para fazer a pesquisa, iniciei o trabalho, enfrentando, por um período, algumas dificuldades. Assim, durante todo o período de 2005, do início do mês de março a dezembro, três vezes por semana, permaneci na escola 4 horas e 30 minutos, ou seja, durante o horário de aulas no segundo turno e, algumas vezes, também no primeiro turno, fazendo interrupção no período de greve das professoras, que ocorreu de 9 a 31 de maio de 2005.

---

[7] Foram realizados encontros com estudiosos da área do currículo para a construção da proposta curricular de uma das escolas. O trabalho, já em fase de finalização, contou com discussões sobre o trabalho das duas escolas. No entanto, até o momento de redação desta dissertação, não tinha sido publicado.

[8] A expressão: *coletivo das professoras* é muito utilizada pela escola, pois todas as decisões a serem tomadas são precedidas de discussão no *coletivo*, como instância de deliberação e decisão, composta pelo conjunto de todas as professoras. A aceitação da pesquisadora na escola, segundo a diretora, não partiria de uma definição da direção *a priori*, pois se todos permitissem a investigação, deveriam, também, se comprometer com ela.

Vale lembrar, aqui, que no início de 2005, as escolas passavam por um momento delicado ante as determinações da Secretaria Municipal de Educação, que extinguiu as reuniões pedagógicas[9] no interior das escolas de Belo Horizonte. As medidas tomadas pela PBH foram drásticas, abarcando, entre outras, a imposição de reposição das horas dedicadas às reuniões pedagógicas, aos sábados. Em assembléia da categoria, no Sindicato dos Professores, foi deliberado um movimento que pressupunha *paralisações* e *redução da carga horária* de trabalho, como reivindicação do direito adquirido, o que gerou muita insatisfação na Rede Municipal.

Foi nesse contexto de confronto que comecei a minha pesquisa na escola. Sem perspectivas de solução para o problema imposto, o clima era de desânimo e de insatisfação. Mesmo assim, o meu primeiro contato com aquele grupo de professoras foi acolhedor. Já no primeiro dia, me senti incluída, ao ser informada, pela diretora da escola, acerca da existência de um transporte coletivo[10] que, diariamente, levava as professoras até a escola e que eu poderia utilizá-lo.

Apresento, então, a minha dissertação, organizada em cinco capítulos. Após o primeiro capítulo, que é a introdução do trabalho, passo ao segundo capítulo em que apresento o delineamento metodológico da pesquisa, ressaltando os caminhos percorridos na coleta e na análise dos dados.

No terceiro capítulo, faço uma análise do campo do currículo, desde a sua gênese até as discussões atuais que envolvem as temáticas da diferença e da cultura.

No quarto capítulo, retrato o meu encontro com a escola, com sua história e com a sua concepção de aprendizagem. Nesse capítulo, ainda, trato da organização do trabalho da escola, dos seus tempos e ritmos próprios e das relações que se estabelecem nesses espaços. Procuro mostrar como a escola usa e abusa da criatividade para superar as dificuldades relacionadas ao seu espaço físico e implementar uma proposta de trabalho singular.

No quinto capítulo, analiso o currículo da Escola Municipal da Vila Fátima e seu processo de construção do currículo que se dá no coletivo das professoras. Serão destacados, aí, os eixos principais do currículo da escola: as assembléias de sala de aula e os projetos de trabalho. As assembléias assumem um espaço importante de diálogo, de organização do trabalho e de definição de projetos. A pedagogia de projetos, na escola, assume centralidade

[9] Essas reuniões semanais eram uma conquista da Proposta Escola Plural. No parecer das professoras, era o momento em que se efetivavam os encontros coletivos, que permitiam o planejamento e a avaliação de todo o trabalho da escola.

[10] Essa situação será detalhada no capítulo três.

por abarcar as questões sociais e culturais dos alunos, que são trabalhadas sob a ótica das diferenças. Nessas discussões, pude observar que a formação diferenciada dos professores se impunha como uma prática sempre reiniciada.

Finalmente, apresento a conclusão das análises dos dados e as minhas considerações, ciente das abrangências e limitações que a minha opção por um estudo de caso impôs. A validade externa é a maior delas, pois a riqueza das informações coletadas e as análises realizadas não podem ser generalizadas, pois o currículo, a escola e os sujeitos são singulares e não podem ser tomados como representativos de uma população. Com essa análise, a minha intenção era, então, que a pesquisa pudesse subsidiar reflexões acerca das implicações decorrentes do currículo escolar na vida escolar dos alunos, não para fechar questões, mas para favorecer novos questionamentos e novas práticas, sem pretender dar modelos de práticas inclusivas.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A escola em estudo desenvolvia, segundo orientação do CAPE e da PBH, uma prática curricular diferenciada com indícios de contemplar grupos sociais e culturais diversificados, portanto, em consonância com o meu objetivo de pesquisa, ou seja, investigar como se davam a seleção e a própria implementação do currículo da escola, analisar a postura e a participação dos professores e a experiência vivida pelos alunos.

Para tal, recorri à metodologia qualitativa, adotando a tipologia de estudo de caso, pela própria exigência da natureza singular do objeto de investigação que visava ao conhecimento mais global da escola em estudo, perpassando as interações e as dimensões culturais presentes no seu currículo. A pesquisa qualitativa assume, hoje, relevância na pesquisa em educação. Preocupa-se, principalmente, em esclarecer as questões da pesquisa no contexto em que se manifesta, permitindo ao pesquisador trabalhar com o universo de significados e de relações do fenômeno investigado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; VILELA, 2003).

Nesse sentido, a minha opção por um estudo de caso está de acordo com as caracterizações de Yin, quando afirma:

> Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como* e *por que*, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2002, p.19)

O estudo de caso me permitiria, então, apreender um número maior de informações sobre a complexidade do currículo, uma vez que ele possibilita maior penetração na realidade do objeto pesquisado. Poderia entender o processo de construção curricular da escola, as práticas curriculares, bem como a avaliação que a escola fazia do seu currículo quanto ao atendimento às diferenças dos alunos.

Essa prática favorece o olhar esclarecedor das questões com aporte em recursos variados e complementares. Para isso, o investigador, ao coletar os dados, faz uso de diferentes instrumentos de coleta: os documentos e a literatura que aborde a questão, relatórios de pesquisas afins; entrevistas e observação do contexto em que se insere o objeto de pesquisa. Esses dados são ferramentas insubstituíveis. Assim sendo, utilizei como instrumentos de coleta de dados a observação, a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas com professores, direção, coordenação, bibliotecária e pais e uma entrevista

aberta com a ex-diretora da escola. Os alunos não foram entrevistados, dadas as dificuldades para realizar a entrevista com crianças entre 6 a 10 anos de idade.

Quanto à análise documental, ela afirmou-se como um valioso instrumento, pois verifiquei que havia uma prática de registro na escola desde a construção da sua proposta pedagógica o que contribuiu, imensamente, para a análise e sistematização dos dados.

Vale destacar as várias produções da própria escola. São elas: o primeiro Projeto Político Pedagógico de 1992, a Proposta Pedagógica (2004), a Proposta Curricular (2004), alguns publicações e projetos de trabalho. Nessas produções, verifiquei que o Projeto Político Pedagógico de 1992 assume, até hoje, grande importância. A cada ano letivo, são reformulados as propostas pedagógicas da escola e o currículo, tendo como referência esse documento. A partir dele é que também foram feitas as adaptações da Proposta Escola Plural, já que é anterior a essa política pública municipal.

Além desses documentos, foram analisadas três dissertações de Mestrado sobre a escola que muito contribuíram para o meu trabalho. Revendo a literatura a respeito, encontrei em Goulart (1992) uma pesquisa-ação, revelando os caminhos percorridos na construção da proposta pedagógica da escola. Vasconcelos (1998) desenvolveu, também, um estudo de caso, com o intuito de analisar as mudanças construídas e processadas pelos professores no seu trabalho pedagógico e verificar as repercussões dessas mudanças sobre a prática docente, sobre as relações entre os professores e os impactos sobre os resultados escolares. Sá (2001), por sua vez, acompanhou uma turma em processo de alfabetização, cuja professora desenvolvia parte da sua atividade pedagógica por meio de projetos de trabalho.

Voltando à minha pesquisa, comecei por fazer uma observação não-participante em todos os espaços da escola, como: pátio, cantina, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da direção da escola. É importante esclarecer que, mesmo que a observação seja não-participante, não há como não interagir com o ambiente observado. Confesso que fui afetada pelas minhas observações e, com certeza, afetei, de certa maneira, aqueles que conviveram comigo naquela época. Como já disse, estive presente na escola durante todo o ano de 2005, de março a novembro, três vezes por semana, no segundo turno e algumas vezes, também, no primeiro turno, porque senti necessidade de acompanhar o trabalho realizado nas assembléias de sala de aula,[11] com outra professora. É importante ressaltar que durante esse período houve

[11] As assembléias de sala de aula constituem uma estratégia institucionalizada na escola e têm, como objetivo, o diálogo, a organização do trabalho. É de lá que surgem os projetos de trabalho. Pela sua importância no currículo da escola, essa estratégia será destacada no texto.

greve municipal, no período de 9 a 31 de maio de 2005, quando tive que interromper a pesquisa.

Começando, pois, pela observação dos espaços comuns da escola, examinei atentamente a entrada dos alunos; a merenda e o recreio; suas brincadeiras, a interação com os colegas, com as cantineiras, com os estagiários, com as professoras e com a direção da escola. Nesses momentos, conversei, informalmente, com os funcionários da escola, responsáveis pela supervisão da merenda e do recreio. Considero valiosa essa observação, por ter me fornecido dados sobre as relações estabelecidas ali, além de ter mostrado como eram tratados os alunos que apresentavam comportamentos destoantes da maioria.

Na sala dos professores, participei dos horários de lanche, de algumas reuniões da coordenação pedagógica com os professores e da direção com a coordenação. Observei, também, os horários de estudo das professoras, como planejavam e organizavam o material didático, as discussões que eram entabuladas e as relações entre elas. No pátio, assisti a algumas aulas que as professoras desenvolviam com os alunos, atentando para a organização do grupo em locais reduzidos. Observei, também, o trabalho na biblioteca e as aulas de contação de histórias. A observação, realizada nesses espaços comuns, me ajudou a definir o processo de observação em sala de aula.

Assim sendo, em sala de aula, comecei por acompanhar a coordenadora do primeiro ciclo do turno da tarde que, além dos horários dedicados à coordenação, assumia aulas nas oficinas de competências[12], trabalhava as assembléias de sala de aula e era a responsável por desenvolver o projeto de jogos matemáticos com todas as turmas. Além disso, no turno da manhã, era regente de uma turma do primeiro ciclo. A escolha da coordenadora/professora também não foi aleatória, pois ela foi indicada pela diretora, por trabalhar há mais tempo na escola.

Desse modo, as observações em sala de aula iniciaram-se nas oficinas de competências, em que a coordenadora trabalhava sempre com a mesma turma, com os alunos que estavam na fase inicial do processo de alfabetização. Passei a observar, também, as aulas de Matemática, ministradas por essa professora/coordenadora. À época, ela desenvolvia jogos com as crianças de todas as turmas do primeiro ciclo. Considerei esse aspecto fundamental, pois não restringia o meu olhar a uma turma específica.

Esses momentos iniciais foram muito importantes na direção da minha pesquisa. Verifiquei que os trabalhos com as diferentes áreas do conhecimento mantinham-se

[12] As oficinas de competências são estratégias de trabalho cujo principal objetivo é contemplar as diferenças dos alunos em relação à aprendizagem.

interligados, mediante articulações que se concretizavam no espaço denominado pela escola de *assembléias de sala de aula*. Esse espaço institucional, que acontecia semanalmente, às segundas-feiras, no primeiro horário, revelou-se para mim de fundamental importância, logo passei a observá-lo, também.

Comecei por observar as atividades no turno da tarde, três vezes por semana. Em seguida, passei a assistir às assembléias de sala de aula do turno da manhã, às segundas-feiras. Nesses horários, as professoras, poucas vezes, trabalhavam em duplas e, na maioria das vezes, uma delas assumia a coordenação do trabalho sozinha. Foi extremamente rica a experiência de observar esse espaço institucionalizado, das assembléias, transitando por diferentes turmas e professoras. Assisti, também, a algumas aulas de biblioteca, com a bibliotecária do segundo turno da escola. Isso contribuiu para que a pesquisa fosse, aos poucos, assumindo o caráter de estudo de caso de uma escola, não se reduzindo a fragmentos de dados de uma turma ou de uma professora, em especial.

Vale ressaltar que, nas minhas observações, não utilizei os recursos de gravação ou filmagem. Fiz algumas tentativas de gravação, que foram logo abandonadas, porque as falas dos alunos se misturavam no ambiente da sala de aula, tornando a gravação inaudível. Sendo assim, restringi-me aos registros pessoais. Pedi licença às professoras e anotei todas as falas, da maneira mais fiel possível.

Depois da greve municipal, a coordenadora do segundo turno, cujo trabalho em sala de aula eu acompanhava, foi transferida da escola, assumindo um cargo na Secretaria Municipal de Educação. Com a sua ausência, passei a assistir às aulas de outra professora, contratada pela escola em regime de dobra[13], para atuar no turno da tarde. Pela manhã, acompanhei, ainda, por pouco tempo, outra professora. No caso dessas duas professoras, a escolha foi aleatória.

As observações, a partir daí, ficaram restritas às assembléias de sala de aula, por ter eu percebido que esses espaços constituíam um espaço de diálogo, no qual as diferenças culturais e sociais afloravam e eram articuladas com o trabalho pedagógico. Essas observações foram importantes também na definição e na redefinição das questões que comporiam as entrevistas semi-estruturadas, bem como na escolha das professoras.

---

[13] O regime de dobra é adotado pela Prefeitura de Belo Horizonte para substituição de professores em licença e em desvio de função. Cabe, aqui, esclarecer que, os últimos concursos da PBH, apesar de serem muito concorridos, não resolveram o problema da falta de professores, pois os professores aprovados não foram chamados para assumir o cargo. Parece não haver interesse da rede em assumir novos funcionários, preferindo manter o regime de dobra como um paliativo às demandas das escolas por mais professoras.

Também importante foi o meu contato com a biblioteca, que me trouxe informações valiosas de documentos e pesquisas realizadas sobre a escola. Desse modo, a análise documental se impôs consideravelmente. Quanto ao acesso a esses documentos, contei com o apoio da secretária que, também, me proporcionou, informalmente, dados importantes sobre o funcionamento da escola.

Os dados referentes às entrevistas semi-estruturadas foram coletados de doze participantes da pesquisa, a saber: três mães de alunos, uma bibliotecária da escola, a primeira diretora da escola, a diretora que assumia o cargo à época da pesquisa, a coordenadora pedagógica e cinco professoras.

Dessas cinco professoras entrevistadas, uma assumia, em outro horário, a coordenação pedagógica e me dedicou, portanto, duas entrevistas: uma como professora e outra como coordenadora pedagógica. Essa situação se repetiu com a diretora da escola, que também realizou duas entrevistas: uma como diretora e outra como professora. A vice-diretora e a secretária da escola foram entrevistadas como professoras, uma vez que essas profissionais eram professoras há mais tempo na escola, assumindo, temporariamente, outras funções naquele momento. A coordenadora que eu acompanhei por mais tempo em sala de aula me dedicou uma entrevista como professora.

Entrevistei, também, a primeira diretora da escola, que ocupava à época da pesquisa, um cargo na SMED[14]. Minha intenção era verificar o seu posicionamento, depois de alguns anos, afastada daquela instituição. Presumia que o seu olhar, agora, de outro lugar, com certo distanciamento da escola poderia fornecer-me elementos para a minha análise. Vale ressaltar que fui bem recebida por ela, que se prontificou a responder, basicamente, a duas questões: uma sobre a escola na época da inauguração, quando, então, era diretora; outra, como uma profissional da Rede Municipal de Ensino que acompanhava, de fora, o trabalho da escola em questão.

Advirto mais uma vez, que a escolha das professoras entrevistadas não foi aleatória e sim intencional, pois tentei priorizar aquelas que já trabalhavam há mais tempo na escola e que já desenvolviam o trabalho de acordo com a proposta pedagógica em vigor, na escola. Essa decisão foi importante, pois se me detivesse em professoras novatas e desconhecedoras de toda a realidade da escola, não realizaria um estudo de caso de uma escola, em particular, e sim, estaria pesquisando uma Rede Municipal. Essa intenção, no entanto, não pôde se concretizar em relação à coordenação pedagógica, pois, no decorrer da pesquisa, a

[14] Secretaria Municipal de Educação

coordenadora, como já disse, foi transferida da escola e a entrevista foi realizada com uma coordenadora que tinha recentemente assumido essa função e trabalhava há menos de dois anos na instituição, como professora. Vale ressaltar que a professora/coordenadora, depois da sua saída da escola, dedicou-me uma entrevista como professora.

Quanto às entrevistas com a diretora e a vice-diretora da escola, foram necessárias porque ambas apresentavam longa trajetória de regência na instituição, além de estarem envolvidas com a proposta curricular da mesma.

Acerca das entrevistas com as mães dos alunos, não houve um critério universal para se definir os participantes, já que elas foram escolhidas aleatoriamente, dentre as que se encontravam próximas à escola, do lado de fora do portão de entrada, no início das aulas. Através de um contato informal, me apresentei como uma profissional que pesquisava a escola e tinha algumas questões direcionadas aos pais de alunos. Fui atendida prontamente por elas, que aceitaram voltar à escola, em outros momentos, para entrevistá-las. Uma delas, não podendo voltar à escola porque tinha compromissos com trabalho, indicou uma vizinha, também mãe de alunos da escola e que se dispôs a participar da entrevista.

Apesar da boa receptividade das mães, percebi certo constrangimento inicial, que logo foi superado. Uma delas, que será chamada de Júlia, demonstrou resistências em gravar a entrevista, dizendo ter voz horrível[15]. Essa resistência foi logo abandonada quando lhe expliquei que esse não era empecilho para a gravação e que o que realmente importava eram suas informações e mais, a entrevista seria transcrita e impressa em papel.

Outro aspecto importante desses contatos com as mães de alunos é que eu passei a sentir que elas me incluíram no contexto escolar. Assim, tanto nos momentos de entrada quanto nos de saída dos alunos, passei a ser cumprimentada, não apenas pelas que foram entrevistadas e já conhecia, mas por todas que ali estavam. Além disso, demonstravam satisfação em me apresentar os seus filhos, bem como as suas respectivas professoras, muitas delas, de certa forma, mencionadas nas entrevistas.

Fiz opção por preservar a identidade das entrevistadas, o que foi difícil, pois não encontrei motivos explícitos para tal. Não verifiquei grandes conflitos ou posições antagônicas que as comprometessem ou que emperrassem o trabalho, nem sequer posições que poderiam trazer problemas para as entrevistadas ou para a escola. Aliás, as entrevistadas não se posicionaram, quando foram questionadas sobre como seriam tratadas nesse texto,

[15] Ao final da entrevista, no entanto, essa mãe quis certificar-se da gravação e pediu-me para ouvir parte da entrevista. Seu rosto se iluminou, demonstrando satisfação em ouvir a sua voz e pediu-me para que seu filho pudesse, também, ouvir parte da entrevista.

deixando que eu escolhesse se preservaria ou não as suas identidades. Mesmo assim, preferi seguir as orientações da metodologia, ou seja, manter preservadas as pessoas entrevistadas. Por isso, os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

Também, fictício é o nome da escola em estudo, que será designada por Escola Municipal da Vila Fátima. Tal designação se deve a dois motivos. O primeiro deles é muito significativo, foi o primeiro nome da escola, à época da sua inauguração e, além disso, foi utilizado também na dissertação de Goulart (1992). O segundo motivo é pessoal. A meu ver, dos nomes fictícios que poderia utilizar ou dos já adotados por outras pesquisadoras, como Escola Municipal da Vila dos Meninos ou Escola Pública do Mirante, Escola Municipal da Vila Fátima era o nome que mais se aproximava da realidade da escola.

Quanto ao desenho das entrevistas, a maioria delas foi semi-estruturada, ou seja, a partir de um roteiro, previamente elaborado para sua orientação.. As entrevistadas não tiveram acesso, antes da entrevistas, às perguntas que foram feitas no momento da gravação. Esse tipo de entrevista me permitiu maior flexibilidade e intervenção, pois pude redirecionar as questões para compreender melhor o tema em pauta.

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, na íntegra, não havendo restrições de nenhuma das entrevistadas para a divulgação das informações. Esse instrumento metodológico permitiu-me complementar as informações obtidas sobre o currículo da escola, que não foram possíveis de serem coletadas pelas observações e pela análise documental. Parece-me conveniente ressaltar que, além da disponibilidade de todas as entrevistadas, a escola se organizou de forma a liberar os profissionais para realização das entrevistas, além de colocar a minha disposição, a sala da coordenação pedagógica e a biblioteca da escola, nos horários em que não haveria aula, para que eu pudesse entrevistar mães e professoras.

Feitas as entrevistas, passei à análise dos dados. Para organizá-los, primeiramente fiz uma leitura do material. Posteriormente, tentei construir categorias que direcionassem minha análise. Tive dificuldades em separar essas categorias, pois a proposta curricular da escola pressupunha uma articulação entre todas as atividades, assim, ao serem analisadas, elas se mesclavam.

Nesse trabalho, as assembléias de sala de aula se destacaram e, daí, outros aspectos emergiram, como os projetos de trabalho, as oficinas culturais e de competências e o trato com as diferenças. Verifiquei que todas essas atividades estavam subsidiadas por uma concepção de ensino-aprendizagem que priorizava a construção do conhecimento por sujeitos ativos, alunos e professores, dando destaques aos conteúdos sociais e culturais. As relações

mais horizontais perpassavam a construção da proposta curricular da escola, bem como todas as categorias mencionadas, numa proposta de diálogo com as diferenças. Esse material foi, então, organizado e analisado observando as categorias e estabelecendo relações entre elas.

Descrito o processo das entrevistas, parece-me oportuno, neste momento, descrever as entrevistadas. A professora Ana é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, com experiência profissional em escolas públicas municipais e estaduais, bem como na rede privada. Toda a sua experiência de magistério se deu apenas com o ciclo da infância[16], ou seja, com crianças até 9 anos de idade. Na escola pesquisada, assumiu várias funções: de professora regente, de coordenadora pedagógica, de vice-diretora. À época desta pesquisa, ocupava o cargo de diretora da escola. Ela dedicou-me duas entrevistas: uma como professora e outra como diretora. Neste texto, ela será tratada como professora.

A professora Iara trabalha há treze anos, na escola e nunca trabalhou em outro local nem em outro emprego. É formada em Pedagogia e possui especialização *lato sensu* em Psicopedagogia. Sua formação profissional é toda na própria escola e se deu, segundo ela, no coletivo da escola. À época deste estudo, exercia o cargo de vice-diretora e foi entrevistada como professora e, assim, será tratada neste texto.

A professora Luciana também é formada em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Exerce a função de professora desde 1985, tem onze anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino e oito anos na escola pesquisada. Antes de vir para a escola trabalhou em outras regionais[17] da PBH. Sua experiência na escola em estudo é de professora regente e coordenadora pedagógica. Na época, ocupava o cargo de secretária da escola e foi entrevistada como professora e será também tratada como professora nesta dissertação.

Celeste também é formada em Pedagogia pela Universidade FUMEC. Exerce a função de professora há vinte anos, trabalhou em escola particular por quinze anos, especificamente com Educação Infantil e, cinco anos, em escolas estaduais. Na Rede Municipal, trabalha há pouco tempo, apenas dois anos e, na escola pesquisada, trabalha apenas há um ano e meio, nos dois turnos. Com a transferência da coordenadora pedagógica do primeiro ciclo, assumiu essa função a partir do segundo semestre de 2005, no segundo turno, permanecendo como

[16] É importante esclarecer o significado de ciclo da infância na Proposta Escola Plural que tem como eixo vertebral a organização do tempo, a vivência de cada idade, através de três ciclos de formação. Por ciclo da infância, ou seja, o Primeiro Ciclo Básico, compreendem-se os alunos (as) que estiverem na faixa de idade 6-7; 7-8; 8-9. O segundo ciclo básico corresponde ao período característico de pré-adolescência, com alunos (as) na faixa de 9-10; 10-11; 11-12. O terceiro ciclo básico, período característico da adolescência, compreende os alunos na faixa de idade 12-13; 13-14; 14-15.

[17] Cabe esclarecer que a PBH conta com nove regionais e, em cada uma delas, há gerência educacional, responsável pelo acompanhamento pedagógico às escolas que atende.

professora no turno da manhã. Ela me dedicou duas entrevistas: uma como professora e outra como coordenadora pedagógica e, neste texto, será tratada como professora.

Magda é professora da escola há treze anos, tem formação acadêmica em Pedagogia e especialização na área da educação. Já trabalhou em outras escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e escola particular, com Educação Infantil. Foi transferida da escola em agosto de 2005 para assumir um cargo na SMED de formação e acompanhamento de professores da Educação de Jovens e Adultos. Foi a professora que eu acompanhei nas observações em sala de aula e nas reuniões de coordenação pedagógica por mais tempo. Mesmo tendo saído da escola concebeu-me duas entrevistas. A primeira não foi gravada por problemas técnicos e ela se dispôs a me receber, em casa, à noite, às vésperas do Natal, com muita receptividade para repeti-la. Magda foi entrevistada como professora e, assim, será tratada neste texto.

Marina trabalha há oito anos na escola e cursa o 7º período do curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Não tem formação universitária anterior e tornou-se bibliotecária da escola por concurso, realizado no dia 8 de dezembro de 1996. Ela trabalhou em outras escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e em escolas de excepcionais, como professora, pois tem formação de magistério, em nível de ensino médio, além de cursos de especialização para o trabalho com excepcionais. Foi entrevistada como bibliotecária.

Vânia foi a primeira diretora da escola e, à época da entrevista, trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, ocupando cargo de assessoria a várias escolas, inclusive, a Escola Municipal da Vila Fátima.

Dando prosseguimento à descrição das entrevistadas, passo à das mães. Paula é mãe de dois alunos do 1º ciclo, uma menina de oito anos e um menino de sete. Tem 26 anos, trabalha como doméstica e mora nas proximidades da escola, na Vila Fátima.

Júlia tem apenas um filho de 8 anos, que estuda na Escola Municipal da Vila Fátima desde a idade de 6 anos. Mora há dezoito anos na Vila. É doméstica.

Betânia tem duas filhas, uma de sete anos e outra de dez, que estudavam naquela época, na escola. Outros dois filhos já foram alunos da Escola Municipal da Vila Fátima e, davam continuidade aos estudos em outra escola. Mora há quatorze anos na proximidade da escola.

É importante destacar que tive intenção de entrevistar, também, os pais nas suas próprias casas, para conhecer melhor a realidade de vida dos alunos. No entanto, não houve disponibilidade das mães para isso. Em conversa informal com a diretora da escola, ela esclareceu-me que a comunidade não gostava desse tipo de contato mais direto. Além do

mais, os pais sentiam-se acuados e envergonhados com a sua pobreza, portanto seria melhor eu não insistir.

3 O CAMPO DO CURRÍCULO E O ENTENDIMENTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES: GÊNESE E TENDÊNCIAS ATUAIS

3.1 Gênese do campo do currículo: currículo, prescrição e racionalidade

A palavra currículo deriva-se da palavra latina *scurrere* e apresenta vários significados tais como: ato de correr, atalho, pista de corrida. Daí o entendimento do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que deve ser seguida (GOODSON, 2005). Nessa perspectiva, o termo está intimamente vinculado à idéia de seqüencialidade e de prescrição.

Os estudos relacionados à emergência da palavra *curriculum* em termos escolares (HAMILTON, 1992) já remontavam à idéia de intencionalidade, de organização e de método a ser seguido na escola. Isso está claro nas primeiras tentativas de definição desse campo de estudo em que Mauritz Johnson Jr (1980)[18], por exemplo, destaca o papel do currículo, apoiando-se na definição elaborada por Maccia,[19] como um conjunto de regras definidoras de comportamentos. Johnson, partindo dessa conceituação, propõe a seguinte pergunta: a quem se pretende dirigir esse conjunto de regras e como elas determinam o comportamento? O autor conclui que as regras procuram definir o comportamento dos professores e, em decorrência, acabam por influenciar, também, o comportamento dos alunos. Nesse conceito de currículo está clara a intenção de "modificar as pessoas que vão *seguir* aquele currículo." (SILVA, 2005a, p.15, grifo do autor)

Outras tentativas de definição do currículo foram elaboradas ao longo da história sem, no entanto, abarcarem toda a complexidade do termo, revelando-o como algo transitório. Contudo, parece-me importante evidenciar que o caráter de transitoriedade e de permanente transformação presente nessas tentativas não deve ser interpretado como um processo evolutivo, mas como um processo que envolve conflitos, rupturas e lutas na sua construção.

Todo esse processo transitório de definição do campo do currículo, como assinala Silva, na apresentação do livro de Goodson (2005), está mais voltado para o social do que para a lógica

[18] 1980 é a data de publicação. O período mencionado refere-se à emergência do campo do currículo nos anos 1930/1940 nos Estados Unidos.

[19] Elizabeth S. Maccia. "Curriculum Theory and Policy". Educational Center and Social Studies Curriculum Center, Occasional Paper 65-176, Ohio State University, 1964. Mimeog.

> Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (SILVA, 2005a, p.10-11)

Outro aspecto que considero importante na história do currículo é a sua relação com a cultura. Forquin (1993) sinaliza diferentes perspectivas de entendimento dessa relação. Recorrendo aos estudos de R. Williams[20] e Lawton[21], ele afirma que o currículo é resultado de uma seleção na cultura, valorizando determinadas práticas e conteúdos relativos a cada época, que traduz uma verdadeira "operação de poder". (SILVA, 2005b, p.16) Perpassar a história do currículo implica, então, rever essas relações que estão intrinsecamente relacionadas aos contextos sociais, históricos e culturais, implica rever posicionamentos e concepções que não se extinguiram e que se fazem presentes, também, na atualidade, influenciando propostas e práticas pedagógicas.

Afinal, o currículo, como o entendemos hoje, foi configurado no início do século XX, nos Estados Unidos, com a ampliação da escolarização, decorrente do processo imigratório e de industrialização. O modelo de produção da economia, implantado com a filosofia taylorista, visando ao maior lucro, reduziu o tempo de trabalho e foi reproduzido no sistema educacional da época, promovendo a desapropriação dos conhecimentos, a ausência de reflexão crítica e a autonomia dos professores. Esses efeitos foram visíveis nas orientações propostas por John Franklin Bobbitt[22], na educação americana, qual seja adaptar as técnicas do mundo do trabalho para uso nas escolas. A abordagem presente nessa concepção era racionalista e cientificista. (KLIEBARD, 1980a)

---

[20] Forquin (1993) destaca a importância do pensamento de Raymond Williams no que diz respeito aos aspectos culturais e à educação. O conceito de seleção cultural, no entanto, é ambíguo, pois significa seleção na cultura (cultura como objeto de seleção) e seleção em função da cultura (como esquema gerador das escolhas do ensino). (FORQUIN, 1993).

[21] Para Forquin (1993), Lawton segue Raymond Williams ao definir o currículo como uma seleção no interior de uma cultura na sociedade. As decisões sobre as prioridades, nessa seleção, são descritas como um processo de organização do currículo. (FORQUIN, 1993).

[22] Para Bobbitt (KLIEBARD, 1980), a escola e todos os sistemas educacionais deveriam funcionar de acordo com os princípios da administração científica, concebida por Taylor, ou seja, da mesma forma que as empresas; deveriam ser mais racionais para obterem lucros maiores com recursos planejados. Na sua concepção, Bobbit desejava que as escolas precisassem os seus objetivos e estes deveriam estar orientados para levar os estudantes a se prepararem para o exercício eficiente de profissões e de ocupações na vida adulta. Assim, identificação precisa de objetivos, previsão e estabelecimento de procedimentos e métodos para alcançá-los, formas de mensuração precisa dos resultados foram os primeiros componentes da teoria de currículo norte-americana, consensualmente atribuída a esse autor. (KLIEBARD, 1980).

Nesse modelo taylorista, a atomização de tarefas a que era submetido o trabalhador distinguia-se. Isso trouxe a privação de decisões sobre a produção e, conseqüentemente, a desqualificação desse profissional. Nessas circunstâncias, se as tarefas eram repetitivas e não exigiam maiores conhecimentos, qualquer pessoa poderia desempenhá-las. Dessa forma, sistemas hierárquicos de poder e de autoridade eram reforçados, produzindo a desqualificação do trabalhador, negando-lhes a responsabilidade de intervir no seu processo de produção, no seu fazer, no como fazê-lo, quando, por que e para que. (SANTOMÉ, 1998)

Esses aspectos foram transportados para a educação e para o currículo escolar. A escola passou a valorizar a obediência, a disciplina, a submissão e a aprendizagem de habilidades em detrimento dos conhecimentos sociais e culturais. Estes, por sua vez, se faziam presentes de maneira demasiadamente descontextualizada e distante da realidade dos alunos. As disciplinas passaram a ser trabalhadas isoladamente, dificultando a compreensão e a construção de relações entre os diferentes campos de saber. (SANTOMÉ, 1998)

Como ocorria na empresa, a fragmentação das tarefas delimitava diferenças entre os que produziam o saber e os que o reproduziam. Portanto, poucos profissionais decidiam as propostas pedagógicas a serem implantadas, detinham o saber sobre o que se pretendia em termos de educação, enquanto a imensa maioria, professores e alunos não tinham idéia dos objetivos que eram perseguidos. Nesse contexto, os conteúdos trabalhados nas escolas não exigiam reflexão, apenas memorização. Valorizava-se, também, o ritmo de aprendizagem, ou seja, o tempo, que era definido homogeneamente para todos, professores e alunos. Nesse sentido, o que realmente importava era a disciplina e a submissão às normas. As escolas eram vistas de acordo com esse modelo, como uma empresa. O currículo expressava, pois, a organização, a mecânica da proposta pedagógica, gerada por aquela *seleção cultural.* Tal seleção, de base funcionalista, operada pelo currículo, não passava de seleção racional de conteúdos, que deveriam adentrar-se nas escolas. Assim, com base na perspectiva funcionalista, os conteúdos deveriam ser adequados a finalidades imediatas, os alunos deveriam ser preparados para enfrentar a vida adulta, ou seja, trabalhar.

Posteriormente, nos anos de 1940, o campo do currículo passou por uma fase que pode ser considerada a sua *latência*. A importância dos objetivos e da mensuração, vista na fase anterior, dá lugar a uma concepção humanista, decorrente do movimento da Escola Nova, com ênfase no sujeito e no seu processo de desenvolvimento. E, assim, os aspectos relacionados ao planejamento e à organização na educação, anteriormente importantes, ficaram obscurecidos. Na década seguinte, houve uma retomada da perspectiva racionalista, decorrente das demandas do pós-guerra que suscitaram, em muitos países e, principalmente,

nos Estados Unidos, maior produtividade e cientificidade para enfrentar as desvantagens em relação à União Soviética na conquista do espaço e nos avanços tecnológicos.

Nesse contexto, o campo do currículo assume novamente importância. Os princípios para a sua elaboração foram dados por Tyler (KLIEBARD, 1980b) compreendendo quatro fases: objetivos, conteúdos, "organização de experiências e avaliação". A ênfase dada aos objetivos provinha dos "estudos sobre o aluno", sobre "a sociedade e de sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo" (KLIEBARD, 1980b, p.51), devendo perpassar as questões psicológicas e filosóficas.

Ressalto, porém, que a posição de dogma dos princípios de Tyler não se creditou pela sua sensibilidade para a psicologia (preocupação com aptidões inatas e diferenças individuais) nem para a Escola Nova (vê o aluno como sujeito da aprendizagem), mas pela racionalidade e funcionalidade da proposta, conforme esclarece a literatura:

> Uma das razões do êxito dos princípios de Tyler é sua própria racionalidade. Constituem um quadro de referência extremamente racional para elaborar um currículo: equilibram adequadamente os excessos conflitantes e contornam os perigos aos quais o doutrinador (ideólogo) está sujeito. Em certo sentido, os princípios de Tyler são imperecíveis. Permanecerão, provavelmente, como o modelo de elaboração de currículo para que os que o concebem como uma engrenagem complexa que visa transformar o material bruto que as crianças trazem para a escola em um produto útil e bem acabado (KLIEBARD, 1980b, p. 51)

Assim sendo, a perspectiva racionalista e comportamentalista de Tyler, bem como a funcionalidade desses princípios foram os aspectos que os tornaram bem recebidos pelos professores e pelas escolas.

3.2 Crítica à escola e ao currículo

A concepção racionalista de currículo começa a ser criticada no final de 1960, com acirradas críticas à escola na sociedade capitalista. Autores como Althusser, Bourdieu e Passeron na França e Bowles e Gintis nos Estados Unidos contribuíram com questionamentos sobre o determinismo econômico, presente na educação. Nessa direção, promoveram críticas à escola, ancorando-se em discussões sobre ideologia, poder e cultura. Tais discussões foram de fundamental importância para a teorização educacional crítica, além de influenciarem vários teóricos do campo do currículo.

Os estudos de Althusser sobre a ideologia contribuíram para desvelar questões naturalizadas na escola. No ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (ALTHUSSER, 2001), o autor aponta a escola como um desses aparelhos de reprodução que cultiva determinadas práticas culturais em consonância com o modo capitalista de produção. Para Althusser (2001), a reprodução do trabalho é social e cultural, não se dá apenas nas relações sociais de produção, mas também fora delas.

Essa reprodução, segundo Althusser (2001), se dá no domínio da superestrutura, através de aparelhos repressivos ou ideológicos. Os aparelhos repressivos funcionam, predominantemente, pela repressão e violência, enquanto os aparelhos ideológicos, um deles a escola, pela ideologia. Segundo esse autor, a escola é um dos privilegiados aparelhos ideológicos que, através de seus rituais, suas práticas, seus comportamentos, enfim, de seu currículo atua ideologicamente a favor do capital, de maneira discriminatória, ao ensinar práticas diferenciadas de acordo com as exigências econômicas da sociedade. Para o autor, o papel da escola é dominante:

> É pela aprendizagem de alguns saberes, contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma forma social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia (uma vez que é leiga), aonde (sic) os professores, respeitosos da *consciência* e da *liberdade* das crianças que lhe são confiadas (com toda confiança) pelos "pais" (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes *libertárias* (ALTHUSSER, 2001, p. 80; grifos do autor).

Em síntese, Althusser contribuiu para estabelecer uma ligação entre a escola e a economia, desnaturalizando as suas práticas curriculares, para revelar a linguagem, como instituidora de uma realidade em seu caráter de produção e não apenas de representação. Suas idéias influenciaram a teoria crítica do currículo e continuam repercutindo, também, nas perspectivas pós-modernas desse campo de estudos, de maneira nova, re-significada.

Os autores Bourdieu e Passeron (1975)[23], por sua vez, afastam-se, de certa forma, das críticas de ordem economicista da educação, ao enfatizar o caráter cultural da reprodução. Com o conceito de capital cultural e utilizando metáforas da área econômica, Bourdieu mostra

[23] Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicaram o livro *A Reprodução*. Trata-se de um estudo sobre o sistema de ensino francês e os esquemas de reprodução da sociedade de classes francesa. Este livro foi traduzido no Brasil e teve grande repercussão entre os teóricos do currículo.

que a cultura funciona como a economia, pois é através da reprodução cultural da classe dominante que a reprodução se efetiva. Nesse sentido, a cultura que é valorizada é um capital, o capital cultural[24].

Outro autor que influenciou as discussões no campo do currículo foi Antônio Grasmsci, com o seu conceito de hegemonia. De acordo com Silva, esse conceito,

> [...] permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. (SILVA, 2005b, p.46)

O conceito de hegemonia amplia as discussões na área da educação e do currículo, ao desvelar o campo cultural com uma lógica própria, não reproduzindo, simplesmente, as questões econômicas. Questiona, no interior do marxismo, as definições de *alta cultura*, passando a "considerar as culturas das classes populares como objeto de estudo sério e de prática política." (JOHNSON, 2006, p.55). Essa concepção de hegemonia de Gramsci favoreceu discussões extremamente úteis, a partir de 1970, ao dar destaque à escola e ao currículo nessas intricadas relações ideológicas e econômicas.

É importante ressaltar as particularidades do momento histórico – anos 1960 - em que tais discussões emergiram. Esse período foi marcado por mudanças e movimentos sociais e culturais em diversos países e por grandes transformações, também, na área da educação, com a ampliação da escolarização obrigatória. Esses aspectos promoveram discussões acerca da escola e impulsionaram pesquisas empíricas e reflexões numa tentativa de desvelar as intricadas relações de poder que promoviam o comprometimento da educação com as classes hegemônicas. A partir de então, o currículo deixou de ser visto como uma questão de técnica e de mecânica, passando a ser, nesse período, analisado criticamente. Nessa perspectiva, os pesquisadores do currículo centraram seus estudos nas relações com a sociedade e com a cultura, procurando determinar as relações de poder estabelecidas e perpetuadas nas e através das práticas curriculares.

As pesquisas que se seguiram a esse período histórico propunham afastamento das análises macroestruturais da sociedade e sua relação com a educação para focalizar o que

---

[24] O capital cultural caracteriza-se como uma herança social, constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos lingüísticos e, também, por atitudes e posturas que são transmitidas pela família de maneira natural. Os alunos que têm acesso a esses códigos culturais teriam maior desempenho escolar, pois a cultura valorizada pela escola é a da classe dominante. O capital cultural pode existir sobre três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. (NOGUEIRA; CATANI, 1998).

realmente acontecia nas escolas, numa tentativa de desvendar a *caixa preta*, ou seja, o que de fato ocorria no intramuros da escola. As teorias que subsidiavam essas discussões eram diversas. No entanto, havia certo consenso entre esses pesquisadores ao assumirem uma postura antipositivista, ao ressaltar o caráter essencialmente construído do currículo em sua relação com o poder.

A necessidade de explicar as práticas escolares e sua relação com o poder e com a ideologia teve, como conseqüência, a produção de teorias e de conceitos, como o de *currículo oculto*. Para Forquin (1993), o currículo oculto designa saberes, competências, representações, papéis e valores que não figuram nos programas oficiais ou explícitos. Esse conceito foi extremamente importante por explicar que algo sempre escapava às propostas curriculares oficiais.

Sobressaem, ainda, nessa perspectiva crítica, duas grandes orientações de currículo: uma refere-se à crítica das relações de poder das práticas escolares, incluindo a ação do currículo e das disciplinas escolares; outra destaca os mecanismos de imposição aos alunos de experiências curriculares classistas. A primeira diz respeito à Teoria Crítica, desenvolvida a partir da Nova Sociologia da Educação, e, a outra, à corrente americana.

Isso posto, pode-se falar de uma Sociologia do Currículo, como uma teoria curricular crítica a partir da Nova Sociologia da Educação. Essa terminologia decorreu das mudanças na Sociologia da Educação, ocorridas na Grã Bretanha, no final dos anos 1960. Surgiu, nessa época, uma corrente de reflexão sociológica interessada na problemática da desigualdade de oportunidades e nos determinantes sociais e socioculturais da educabilidade, ou seja, os efeitos da escola nos educandos. Resultante dessa reflexão, sob a direção de Michel F. D. Young, foi publicado, em 1971, um livro, *Knowledge and Control*, com a participação de Basil Bernstein, Geoffrey Esland, Neil Keddie e Pierre Bourdieu. Sendo que este último teve questionado o seu posicionamento no grupo.

Essa corrente sociológica aprofundando a reflexão para além dos fatores extra-escolares, considerados como determinantes da educação, centrou-se "mais na própria escola, nos processos de ensino, nos conteúdos dos programas, nos modos de estruturação, de legitimação, de transmissão da *cultura escola*". (FORQUIN, 1993, p.22, grifos do autor). Com efeito, a partir da Nova Sociologia da Educação, as pesquisas de campo, com observação direta do cotidiano, assumem posição importante nas discussões sobre o currículo escolar.

A Nova Sociologia da Educação foi influenciada pela antropologia cultural, pelo interacionismo simbólico, pela fenomenologia social, pela sociologia do conhecimento e,

ainda, pelo referencial marxista. Ela tinha como perspectiva enfatizar os aspectos coletivos, relacionais e conflitantes da relação pedagógica.

Forquin caracteriza, resumidamente, a nova abordagem sociológica do currículo como um "novo olhar crítico e *desconstrutor* que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos, veiculados pelo currículo". (FORQUIN, 1993, p. 77, grifo do autor)

Um dos autores importantes do grupo da Nova Sociologia da Educação é Basil Bernstein. Ele contribui para essa desconstrução, à medida que revela que o currículo é um mecanismo que viabiliza a realização do controle social dos comportamentos individuais,

> Sabe-se que, para Bernstein, os códigos sociolingüísticos, os hábitos de linguagem próprios deste ou daquele grupo social exercem um papel importante na socialização da criança, na construção de sua identidade, em interação com outros aspectos das práticas educativas e do controle social em ação no contexto familiar. Dá-se o mesmo em relação aos códigos do saber escolar. O modo pelo qual se acham organizados, delimitados, classificados, separados os saberes veiculados pela escola influencia, com efeito, a construção da identidade entre os alunos, o modo pelo qual se situam no mundo e se comportam com relação aos outros, e contribui para modelar a ordem social. (FORQUIN, 1993, p. 90).

Tal como Bernstein, Young também ajuda a pensar a relação do currículo com o social. Ele insiste "no fato de que os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes." (FORQUIN, 1993, p. 92).

Os autores dessa corrente sociológica interrogam a noção de construção social dos saberes escolares, desvelando a não-neutralidade dos conhecimentos escolares e as intrincadas relações de poder que permeiam a sua construção. Outra contribuição desse grupo refere-se ao caráter histórico e social do currículo. O currículo escolar passou a ser entendido, então, como uma arena política onde estão em jogo conflitos e relações de poder. Expressões como "ator social" e "arena política" são heranças da Nova Sociologia da Educação, a qual continua, ainda, influenciando estudos na área do currículo. Afirmam Moreira e Silva:

> Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que vêm se esforçando para compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo. (SILVA, 1997, p.20)

Com efeito, influenciados por essa Nova Sociologia, nos Estados Unidos, pesquisadores educacionais passaram a considerar a experiência vivida pelos alunos, os efeitos da escola e do currículo como uma tentativa de explicação do que realmente acontecia

nos estabelecimentos escolares. No entanto, ali havia uma divisão: de um lado, autores influenciados pelo marxismo; de outro, aqueles que se ancoravam na fenomenologia e na hermenêutica. Assim, muitos,

> [...] inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda,, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais, desenvolvidas, principalmente na Europa, para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares. (MOREIRA; SILVA, 1997, p.14)

Por fim, com posições diversificadas, os teóricos norte-americanos, cujo maior representante é Apple (1982), pretendiam entender os aspectos reprodutivistas do currículo, para pensar maneiras de torná-lo comprometido com as classes e grupos desfavorecidos e marginalizados. Assumiam, assim, uma perspectiva emancipadora e libertadora.

Apple (1982), influenciado pelo pensamento neomarxista, assumiu o compromisso político de desvendar as relações de poder presentes no currículo. Para tanto, inverteu a questão formulada pelos pensadores do currículo no início do século XX, que se preocupavam com o *Como,* e propôs a questão: *Por quê?* Os questionamentos, portanto, passaram a ter mais importância do que as prescrições propostas anteriormente. Mas a contribuição fundamental de Apple se dá no desvelamento da neutralidade do currículo, mostrando as intricadas relações de interesse e poder presentes na seleção dos conteúdos escolares. Para o autor, os teóricos do currículo devem investigar e questionar as relações entre ideologia e cultura, poder e conhecimento, tendo em vista uma educação compromissada com os grupos minoritários. Em sua opinião, "[...] a pesquisa do currículo e a pesquisa educacional mais geral precisam originar-se numa teoria de justiça econômica e social, numa teoria que tenha como seu principal enfoque aumentar o privilégio e o poder dos menos privilegiados." (APPLE, 1982, p. 235).

Atualmente, esse autor tem se dedicado, também, às discussões que envolvem as questões culturais, como a raça e sua presença nas reformas educacionais. (APPLE, 2001)

Outro autor importante nessa perspectiva crítica do currículo, já nos anos 1980, e que teve repercussão no Brasil, foi Henry Giroux. No início do seu trabalho, preocupava-se em superar o imobilismo das teorias da reprodução, utilizando o conceito de *pedagogia da*

possibilidade, compreendendo o currículo através de conceitos como emancipação e libertação. O discurso da possibilidade no currículo sugere

> [...] que o estudo do currículo seja informado por uma linguagem que reconheça o mesmo como introdução, preparação e legitimação de formas da vida social. Isto é, o discurso curricular consideraria somente as particularidades sociais e históricas que constituem as formas e limites culturais que dão sentido às vidas dos estudantes e outros aprendizes. Em certo sentido, isto aponta para a necessidade de desenvolverem-se teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que *trabalhem com* as experiências que as pessoas trazem para o ambiente pedagógico. Isto significa tomar com seriedade e confirmar as formas de linguagem, modos de raciocínio, disposições e histórias que dão aos estudantes voz ativa na definição do mundo. Em outro sentido, a linguagem da possibilidade refere-se à necessidade de *trabalhar sobre* as experiências que constituem a vida dos estudantes. Isto significa que tais experiências, com suas formas culturais variadas têm que ser recuperadas de maneira semelhante, isto significa ensinar os estudantes a apropriarem-se criticamente dos códigos e vocabulário de diferentes experiências, de modo a lhes fornecer as habilidades que irão necessitar para definir, e não, simplesmente, servir o mundo moderno. (GIROUX; SIMON, 1997, p. 171, grifos dos autores)

Esse conceito, como mostram os autores, tornou-se central no estudo do currículo, em determinado período, principalmente para Giroux. A perspectiva da pedagogia da possibilidade pressupunha oposição às relações instituídas de dominação e de controle. Nesse sentido, o papel do professor era muito importante, daí concebê-lo como um *intelectual transformador.* O autor estendeu essa categoria também aos alunos, conforme descrito abaixo:

> A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. Finalmente, encarar os estudantes e professores por um discurso crítico que analise como as formas culturais acercam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente. Isto significa que os educadores críticos precisam compreender como as formas materiais e vividas de cultura estão sujeitas à organização política, isto é, como são produzidas e reguladas. (GIROUX, 1997a, p. 136-137)

A categoria *intelectual transformador* pressupõe que os educadores e alunos adotem uma postura crítica e emancipatória, possibilitando que os alunos sejam capazes de intervir em sua própria formação. Posteriormente, Giroux passou a se preocupar, também, com a cultura popular. E, assim, introduziu a noção de *política cultural*, reconhecendo o currículo

como implicado na construção de significados e de valores culturais. Explica essa questão Silva:

> [...] O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de *fatos* e conhecimentos *objetivos*. O currículo é um local onde (sic), ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2005b, p. 55-56, grifos do autor).

Como evidencia essa citação, a cultura é produzida e não simplesmente transmitida pela escola, constituindo, assim, um processo criativo. Sustenta Giroux a concepção da escola como uma arena política e cultural, onde estão em jogo relações de poder, onde são produzidas e reguladas as subjetividades "através de formas sociais historicamente produzidas" que "levam e incorporam interesses particulares" (GIROUX, 1997b, p. 31).

Como assinala Silva (2005b), atualmente as discussões de Giroux têm tomado contornos mais culturais do que educacionais, tendendo para perspectivas pós-críticas.

3.3 O currículo segundo a perspectiva das disciplinas escolares

A abordagem da organização do conhecimento, tal como apresentada nas diferentes disciplinas que compõem o currículo, conduz aos estudos de Ivor Goodson. O arcabouço teórico desse autor se ancora nos estudos da história do currículo como um processo constituído de lutas, conflitos e rupturas. São destacadas, nesses estudos, as histórias das disciplinas escolares sem se deter em descrições do passado, mas procurando entender como esses conhecimentos foram corporificados no currículo. Adverte o autor:

> A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece em toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido. Com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 2005, p.27)

Com efeito, as pesquisas empíricas do autor apontam a necessidade de se retomar as histórias dos conflitos presentes nas lutas de definição do currículo, lutas essas que perpassam questões sociopolíticas e discurso de ordem intelectual.

Preocupação, também, com a seleção, organização, análise crítica e reconstrução do conhecimento demonstrou Santomé (1998), autor referência nas discussões acerca da seleção peculiar do legado cultural da escola. Para o autor,

> [...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos solidários, responsáveis e democráticos. (SANTOMÉ, 1998, p. 96)

Sendo assim, para o autor, toda instituição escolar reinterpreta o legado cultural a partir das experiências prévias de alunos, da formação dos professores, das condições de trabalho e dos recursos existentes. Na maioria das vezes, a questão colocada pelo currículo é a de como selecionar e organizar esse legado cultural para ser assimilado pelos alunos, numa organização que não é questionada, a disciplinar. As análises críticas de Santomé são direcionadas aos currículos, centrados nessa organização disciplinar. Em contrapartida, ele sugere uma organização alternativa; o *Currículo Integrado*, assim especificado:

> A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que, por sua vez, integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise e da defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade do conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e sociais. (SANTOMÉ, 1998, p. 112)

Para o autor o termo *integrado* é mais apropriado do que interdisciplinar, pois sugere *a unidade das partes* que de alguma maneira foram transformadas, o que não ocorre com a interdisciplinaridade, que se refere à inter-relação das disciplinas, mas preserva a estrutura de cada campo do conhecimento. Sendo assim, o currículo integrado pode promover uma educação pautada em conteúdos culturais, na reflexão crítica da realidade e na formação de sujeitos ativos e solidários.

As críticas de Santomé ao currículo disciplinar se estendem aos professores cuja formação não deu a devida atenção aos conteúdos culturais, deixando a incumbência da seleção e da organização desses conteúdos aos livros didáticos. Estes trazem, em suas produções, vozes ausentes e/ou deformadas de determinados grupos culturais e apresentam os conteúdos como inquestionáveis, como "os únicos possíveis." (SANTOMÉ, 1998, p. 131)

Preocupado com essa questão, Santomé analisou os conteúdos que são trabalhados na maioria das escolas e constatou a "presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas" (1998, p. 131), das ditas vozes ausentes, assim definidas pelo autor:

> As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação. Entre estas culturas ausentes podemos destacar as seguintes:
> - As culturas das nações do Estado espanhol;
> - As culturas infantis e juvenis;
> - As etnias minoritárias ou sem poder;
> - O mundo feminino;
> - As sexualidades lésbica e homossexual;
> - A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres;
> - O mundo rural e ribeirinho;
> - As pessoas portadoras de deficiência física e/ou psíquicas;
> - Os homens e mulheres da terceira idade;
> - As vozes do Terceiro Mundo. (SANTOMÉ, 1998, p. 131)

Essas vozes estão ausentes na maioria dos currículos das escolas ou são trabalhadas de maneira superficial, ou deformadas, através de *currículos turísticos* (SANTOMÉ, 1998), como unidades didáticas isoladas. Estas, esporadicamente, têm por objetivo o estudo da diversidade cultural. As culturas *negadas* são contempladas, mas numa atitude de distanciamento, de contemplação, realçando as diferenças e os estereótipos. De acordo com Santomé (1998), esses currículos são desenvolvidos recorrendo às seguintes práticas:

Trivialização: Estudo superficial e banal dos costumes alimentares, folclore, vestimentas, rituais, decoração, habitação.

Souvenir: Presença quantitativa, pouco importante (apenas uma pequena parte da unidade a ser trabalhada) dos livros da biblioteca, dos brinquedos usados como souvenir de culturas diferentes.

Desconexão: Desconectar as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula (O Dia de...). Na reforma educacional espanhola, denominada de estudos transversais.

Estereotipagem: Imagens estereotipadas das pessoas de diferentes culturas.

Tergiversação: Estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens das comunidades, objeto de marginalização e/ou xenofobia. Tipo mais perverso de tratamento curricular que tende a *naturalizar* situações de opressão, tornando opacas as verdadeiras relações e estruturas de poder. (inferioridade genética, vagabundagem, psicologização dos problemas raciais e sociais).

Argumenta Santomé, como mostra o trecho a seguir, que os conteúdos culturais devem ser considerados no currículo:

> Uma política educacional antidiscriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas ao estudo desta problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e a

> marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos. (SANTOMÉ, 1998, p. 150)

Pensamento semelhante tem o brasileiro Alfredo Veiga Neto (2002a). Esse autor tem se dedicado ao estudo das disciplinas e da disciplinarização e concorda com as críticas à organização linear e disciplinar, feitas por Santomé, ainda presente nos currículos escolares da atualidade. Ele afirma que os currículos escolares se caracterizam por apresentar uma ordem que é "geométrica, reticular e disciplinar" (p. 164) como o eixo de todo o processo educativo. Questiona, então, a suposta naturalidade da organização disciplinar dos conteúdos escolares, buscando as raízes do pensamento disciplinar, que a seu ver é engendrado pela ordenação do mundo moderno e pela instituição de um sujeito, também, moderno. Eis a sua explicação a esse respeito:

> O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A conseqüência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, *e apenas essa*, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam (como nos mostrou Norbert Elias) e se autodisciplinam (como nos mostrou Michel Foucault) -, o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno. (VEIGA NETO, 2002a, p.171, grifos do autor)

O autor afirma que o currículo escolar foi relevante no projeto da modernidade. O compromisso com a ordenação e com o disciplinamento dos corpos, envolvido na própria gênese do sujeito, contribuiu para que o currículo instaurasse limites e fronteiras, demarcando os *outros* e a *diferença*, como um problema a ser eliminado. "Em suma, o currículo contribuiu - e ainda contribui – para fazer do outro um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós". (p.165)

Com efeito, em minha opinião, os estudos de Veiga Neto são extremamente importantes para se pensar nas transformações do currículo na virada da modernidade, pois, como ressalta o autor, a geometria é outra:

> Agora que a geometria do mundo parece ser outra, perde cada vez mais sentido pensar num sujeito centrado, coerente e estável, dono de uma identidade única e perene. A lógica dos mecanismos, envolvidos nos processos de diferenciação identitária, a rigor, não se modificou na passagem para a Pós-Modernidade. Mas é claro que as interpelações culturais a que estamos sujeitos parecem ser cada vez mais variadas, multifacetadas; parece que estamos, a cada momento, *expostos* a

> novas práticas sociais e a grupos e situações culturais muito diversos. Cada vez mais, parece que a diferença está aí e veio para ficar [...] Desse modo, podemos assumir – a cada momento, em cada cenário, em cada circunstância – identidades bastantes diversas. Numa Pós-Modernidade cada vez mais cambiante, fluida, nômade, também as identidades se apresentam como *metamorfoses ambulantes*. (VEIGA NETO, 2002a, p. 181, grifos do autor)

Dessa maneira, o autor nos convida a entender o papel da escola e do currículo na virada para o pós-moderno, para que possamos mudar alguns rumos das políticas da diferença, incluindo as *metaformoses ambulantes.*

3.4 O currículo e a seleção cultural na escola

Tomo, como referência, para refletir sobre os mecanismos de seleção cultural, Forquin, cujo estudo sobre currículo e cultura levou à conscientização de aspectos importantes a serem considerados no currículo. Com efeito, inicio essa discussão dizendo que "[...] o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob a pena de cair na superficialidade." (FORQUIN, 1993, p. 10).

A relação entre educação e cultura é, para Forquin (1993, p. 10), "íntima e orgânica". Partindo do pressuposto de que o conteúdo da educação é algo que "nos precede, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos", o pesquisador denomina essa *moldura*, da "experiência subjetiva e intersubjetiva", de cultura. Não deixa, no entanto, de enfatizar o caráter arbitrário de tal denominação, atentando para o fato de que a educação transmite "no máximo, *algo* da cultura [...] senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana." (FORQUIN, 1993, p. 15, grifos do autor). Para esse autor, a educação escolar:

> [...] não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve, também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de *transposição didática*. (FORQUIN, 1993, p. 16, grifos do autor)

Essa *transposição didática*, no entendimento do autor, impõe modos de pensamento tipicamente escolares:

> Destacar-se-á enfim que, se o imperativo da *transposição didática* impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de *cultura escolar sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca *didática* e *acadêmica* a toda espécie de outras atividades (que intervêm por exemplo no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura *erudita*, com as diferentes formas da cultura dita *popular*, com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas ou as maneiras próprias de alguns grupos) relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, e todo caso, aos processos de simples reflexo ou de *repartição de tarefas*. (FORQUIN, 1993, p. 17, grifos do autor)

Com essa citação, fica evidente o entendimento de que a cultura escolar não é simples reflexo de uma cultura universal. As relações entre a escola e a cultura são muito mais complexas. A escola cria uma cultura particular com as suas normas, seus ritos, com uma lógica própria. Dessa maneira, considerar apenas a seleção de conteúdos e a transposição didática não é suficiente para o entendimento dessas intricadas relações.

A compreensão desse argumento, apresentado por Forquin, é importante na visão de Mafra (2003), pois os estudos que se desencadearam a partir daí, procuraram compreender a cultura da escola, buscando "dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar". (p. 126) Sendo assim, os estudos da cultura da escola confundem-se "com os estudos sobre a identidade da escola".

Com efeito, ciente da complexidade das relações da escola com a cultura, Forquin analisou vários ângulos da questão, abordando posições de diferentes autores. Nessas análises, constatou que, das discussões entabuladas a partir de 1960, a questão da transmissão cultural era a mais complicada. Descartou a explicação culturalista segundo a qual o fracasso escolar se baseava na idéia de déficit cultural, bem como as propostas educativas compensatórias. Tais propostas partiam do pressuposto de que o currículo possibilitaria a adaptação das crianças dos grupos mais desfavorecidos socialmente, dado o desenvolvimento de métodos apropriados e da pedagogia particularizada. Para Forquin (1993), considerar a cultura dessas crianças como uma *outra cultura* que tem menos valor é uma idéia difícil de defender.

A seleção cultural no currículo escolar é o aspecto mais importante na obra desse autor. Estabelece um diálogo com outros pesquisadores sobre a universalidade e o diferencialismo do currículo. Adverte Forquin:

> [...] A escola não pode ignorar os aspectos *contextuais* da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para por ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso, de menos *cultural* no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 1993, p.143, grifos do autor).

Dessa maneira, o autor defende a idéia de universalismo aberto e tolerante que reconheça e respeite as diferenças, denominado pelo autor *fundamento transcultural do interculturalismo*. Sendo assim, a posição de Forquin (1993) perante as discussões entre o universalismo e relativismo é de defesa do compromisso com os conhecimentos universais, com o respeito as diferenças culturais.

A propósito, Silva (2000b), no ensaio *O currículo entre o relativismo e o universalismo*, discute a questão do relativismo e universalismo no currículo, apontada por Forquin (2000). Esse autor é a favor de um currículo no qual as ciências seriam a representação da universalidade do conhecimento, enquanto outras disciplinas, mais culturais, apareceriam como a expressão da relatividade. Silva se posiciona contrário a Forquin, por considerar os tipos de conteúdos apresentados como construções sociais e culturais. Com esse entendimento, Silva inverte a pergunta. Deixa de questionar quais são os universais para perguntar como se definem os universais e quem são aqueles que estão em posição de definí-los. Toma os universais, então, não como essência, como algo dado, mas como processo de construção, que está ligado a sistemas de representação e a relações de poder. Afinal, na opinião de Silva, essa discussão não é epistemológica, mas política. Eis o argumento do autor a esse respeito:

> É universal aquilo que *eu,* em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, declaro como universal. Em suma, a questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política. Em termos sociológicos, eu diria que os universais não explicam, eles é que têm que ser explicados. Além disso, é necessário também reconhecer a implicação dos universalismos na própria constituição da diferença. Não é que tenhamos diferenças preexistentes, de um lado, e elementos universais de outro. Os universais são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas. Em certo sentido, os *universais* não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças. Não haveria diferença se não houvesse *universais*. O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. O universalismo é um processo enunciativo que divide o social entre *nós* (universalistas) e *eles* particularistas. (SILVA, 2000b, p. 77, 78, grifos do autor).

Recapitulando, o autor enfatiza a diferença como algo construído por aqueles que possuem o poder de narrar o outro. Argumenta que a discussão do universalismo e do

relativismo deixa de ser epistemológica para ser política, pois considera os universais como produtores de diferenças e, portanto, não podem superá-las.

3.5 As questões da escola contemporânea e o debate no campo do currículo

3.5.1 Justiça, conhecimento e currículo

Justiça distributiva e justiça curricular são conceitos importantes quando se pretende aprofundar o estudo do currículo. Quanto ao primeiro, Connell questiona se a universalização do acesso à escola é suficiente para responder as questões sobre a desigualdade da educação a que estão submetidos grupos da população desfavorecida, porque a democracia de acesso não elimina a desigualdade consumada no interior dos estabelecimentos escolares. Argumenta que a ênfase individualista no currículo, no mérito educacional é uma forma de organização baseada na exclusão: "A crença no mérito desigual, por sua vez, fornece uma justificativa para a oferta desigual, em nome da eficiência social. Esse é um dos principais obstáculos à equidade em educação. As conseqüências para a justiça social são grandes".(CONNELL, 1995a, p. 18)

Esse argumento evidencia que o autor vê com restrições as concepções meritocráticas que orientam as políticas e práticas curriculares porque elas se fundamentam na suposição de que há igualdade de oportunidades iniciais. Traz, à baila, aspectos cruéis desses posicionamentos que se baseiam na oportunidade igual em educação e ultrapassam o problema do acesso à escola. Para o autor, existe uma tendência discriminativa em tais concepções, tendência essa personificada por cisões e rupturas significativas entre professores e alunos, conhecimento e vida social, o que promove desigualdades significativas na educação.

Entendo e concordo com o autor que o conceito de justiça distributiva é insuficiente para garantir a democratização escolar, pois, de fato, como dito acima, não discute a natureza da educação em si. Para dar conta dessa discussão, Connell desenvolveu o conceito de *justiça curricular*: "O critério da justiça curricular significa a tendência de uma estratégia educacional para produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado." (CONNELL, 1995a, p.31).

Como se vê, o autor ressalta a importância do currículo escolar como um elemento que inclui e também exclui e se propõe discutir os princípios de um currículo justo, sugerindo três princípios: os interesses dos grupos com menor vantagem; participação e escolarização comum; a produção da igualdade. (CONNELL, 1995a).

Com relação ao primeiro princípio, Connell esclarece que existe, no currículo hegemônico, uma história de classe que funciona para excluir e produzir desigualdades. Dessa maneira, o currículo que assumisse o compromisso com a justiça social, deveria ser democrático, construído a partir dos interesses dos grupos em desvantagem.

> Esse principio tem fortes implicações para o currículo. Ele exige que contestemos as muitas formas de currículo para a escravidão, que têm confinado às garotas às ciências domésticas; os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as ao treinamento para a deferência; as crianças nativas ao treinamento religioso, a hábitos de limpeza e ao analfabetismo. A justiça exige um currículo contra-hegemônico. (CONNELL, 1995a, p. 29)

Em outro trabalho, esclarece o autor:

> Distribuir as mesmas quantidades de currículo hegemônico, para meninas e meninos, para crianças pobres e crianças ricas, crianças negras e crianças brancas, imigrantes e nativas não produzirá os mesmos resultados para elas ou a eles. Em educação, o significado de *quanto* e de *quem* não pode ser separado do *que*. (CONNELL, 2005, p. 32, grifos do autor)

No segundo princípio: a participação e a escolarização comum, o autor se posiciona contrário à postura relativista, considerando que o currículo deve abarcar uma base comum de conhecimentos e habilidades importantes para a participação e a tomada de decisões. Dessa maneira, o currículo comum, contra-hegemônico e socialmente inclusivo, para minimizar os efeitos antidemocráticos, não pode aceitar qualquer tipo de discriminação e de segregação no interior das escolas.

Em outro estudo, ele analisa a situação da educação australiana, enfatizando a importância da participação, na educação, de pais, jovens, administradores de escolas, intelectuais, movimentos feministas e movimentos de trabalhadores em geral. Ele considera que "todos têm alguma responsabilidade pelo modo como o esforço social em prol da educação se torna efetivo e se a hegemonia conservadora, recentemente estabelecida, pode ser revertida." (CONELL, 1995b, p.208). Os trabalhos desse autor possibilitam visualizar práticas pedagógicas, levando-se em conta as diferenças sociais, sem gerar desigualdades, pautadas na aprendizagem pela experiência.

No terceiro princípio, Connell (1995a) reafirma o compromisso do currículo na produção da igualdade, que, a seu ver, perpassam a tensão entre o currículo comum, importante para o exercício da cidadania participativa e a busca de interesses de grupos em desvantagem. Essa tensão, no entanto, deve considerar o caráter histórico da produção da igualdade/desigualdade do currículo ao longo dos anos.

Ele argumenta, ainda, que o currículo que tenha compromisso com a justiça curricular não pode tomar o conhecimento escolar sem o entendimento de que ele é uma construção histórica e social. Até mesmo a forma como o currículo é organizado produz efeitos sociais que incluem desigualdades de classe, gênero, raça, contribuindo para a hegemonia de uma classe em particular (CONNELL 1995a).

Connell critica, também, o tratamento dado à escola e aos conhecimentos científicos, argumentando que a ciência é apresentada aos alunos mediante um ideal positivista, em que diferentes posturas políticas e ideológicas não existem. A escola deixa de valorizar o processo construtivo desses conhecimentos científicos, desenvolvidos por um grupo de indivíduos, apresentando, simplesmente, produções sistematizadas de determinado campo de estudo. Dessa maneira, através de uma teoria consensual da ciência, a escola ressalta que conflitos e controvérsias são contrários aos avanços científicos. Além disso, a objetividade da ciência, na sua neutralidade, contribui para que os estudantes a dissociem da política e das relações de poder. Nesse sentido, as argumentações de Connell estão em concordância com o pensamento de Apple, ou seja, a ciência apresentada pela escola, mascara o conflito inerente ao desenvolvimento do conhecimento.

> Tenho sustentado que o conhecimento científico da forma como é transmitido nas escolas tem, com efeito, estado desvinculado da estrutura da comunidade da qual se desenvolveu e que atua para criticá-lo. Os estudantes são *forçados*, em virtude da própria ausência de um quadro realista da forma como as comunidades científicas partilham o poder e os recursos econômicos, a interiorizar uma visão que possui pouca força para questionar a legitimidade das suposições tácitas sobre conflito interpessoal que dirigem suas vidas e suas próprias situações educacionais, econômicas e políticas. (APPLE, 1982, p.140, grifo do autor).

A meu ver, Apple, nesse trecho, realça que mais importante do que desnaturalizar a neutralidade do conhecimento científico é destacar os conflitos presentes na sua construção. Não problematizando isso, a escola acaba contribuindo para a passividade e acomodação dos alunos, tolhendo-lhes a possibilidade de assumirem postura política.

É nesse sentido que Silva retoma a importância do conceito de *justiça curricular* de Connell, para discutir os desafios postos ao currículo com a temática da diferença.

> A obtenção da igualdade depende de uma mudança substancial do currículo existente. Não haverá *justiça curricular*, para usar a expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (CONNELL, 2005b, p.90, grifos do autor).

Pelo exposto, Silva, como Connell, entende que a igualdade na educação não pode ser obtida simplesmente pelo acesso ao currículo hegemônico. Mais do que isso: é necessário que mudanças substanciais no currículo sejam efetivadas e o multiculturalismo crítico aponta caminhos para isso, ao questionar como as diferenças de gênero, classe, raça e sexualidade, entre outras, são produzidas pelo currículo. Vale ressaltar que Connell tem se dedicado, também, as questões de gênero, abordando a política da masculinidade, como um projeto de construção e reconstrução.

3.5.2 Os Estudos Culturais:

Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, no Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na Universidade de Birmingham, nos anos 1960, como um "movimento teórico-político" (ESCOSTEGUY, 2006, p.136) para questionar a "compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica". (SILVA, 2005, 2, p. 131) Fundamentaram esses estudos, as publicações dos textos *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart[25] (1957); *Culture and society* (1958) de Raymond Williams[26] e *The making of the english working-class* (1963), de E. P. Thompson,[27] cuja concepção de cultura não era reducionista, tal como concebida por Raymond Williams, como nos mostra Silva:

---

[25] Foi o fundador do CCCS em 1964. A pesquisa de Hoggart foca os materiais culturais da *cultura popular* e do *mass media*. (ESCOSTEGUY, 2006)

[26] A concepção de cultura desenvolvida por esse autor constitui a base da teorização e da metodologia do CCCS. Toma a cultura como uma categoria, conectando-a à análise literária e à investigação social (ESCOSTEGUY, 2006) "Sua posição teórica será sintetizada em *Marxism and literature* (1977), quando reivindica a construção de um *materialismo cultural*". (ESCOSTEGUY, 2006, p. 158, o grifo é do autor)

[27] Para Thompson, como para Williams, "a cultura era uma rede de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano".[...] Thompson, de certa forma, "resistia ao entendimento de cultura enquanto(sic) uma forma de vida global. No seu lugar, preferia entendê-la enquanto(sic) uma luta entre modos de vida diferentes".(ESCOSTEGUY, 2006, p. 141)

> Para Williams, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, com a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença entre, de um lado, as *grandes obras* da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. (SILVA, 2005b, p.131, grifos do autor)

Ressalto, neste ponto, a complexidade do termo cultura. Ele tem sua raiz na palavra latina *colere*, "que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger" (EAGLETON, 2005, p. 10). Inicialmente, a idéia de cultura estava relacionada a seu oposto, ou seja, à natureza. Provavelmente, com Matthew Arnold, a palavra passou a denotar uma "entidade", como "uma abstração em si mesma" (EAGLETON, 2005, p 10). Esse sentido supõe uma visão elitista "e hierárquica de que existiria uma *cultura verdadeira* e, oposta a ela, *uma outra cultura*, a do povo, das pessoas comuns" (COSTA, 2002, p. 135, grifos da autora). De acordo com a autora, essa concepção de cultura está em oposição à civilização, porque pressupõe certo estado de espírito cultivado.

As produções de Hoggart, Raymond Willians e Thompson foram muito significativas na construção teórica do CCCS, principalmente por terem recusado as concepções elitistas e hierárquicas de cultura. No entanto, não se pode aludir a uma teoria do centro, pois os "estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas" (HALL, 2003, p. 200), e trazem, na diversidade da sua trajetória histórica, a marca de posicionamentos teóricos diferentes, que não podem ser reduzidos a um "pluralismo simplista" (p. 201). Segundo Hall, há uma "tensão entre a recusa de se fechar o campo, de policiá-lo e, ao mesmo tempo, uma determinação de se definirem posicionamentos a favor de certos interesses e defendê-los" (p. 201)

Dessa maneira, os Estudos Culturais não constituem uma disciplina e se caracterizam, até mesmo, como um campo *antidisciplinar*, pois partem da insatisfação e dos limites disciplinares, configurando uma área heterogênea, na qual diferentes disciplinas se interagem "nos estudos de aspectos culturais da sociedade contemporânea" (ESCOSTEGUY, 2006, p.137). Também, não assumem o compromisso com a neutralidade nem com a imparcialidade, mas com a política e com a crítica, numa perspectiva de abertura e de flexibilidade (SCHULMAN, 2006).

Entretanto, vale ressaltar que os Estudos Culturais, inicialmente, tendiam a considerar os aspectos políticos e as relações de poder que permeavam a cultura, tomando partido dos grupos em desvantagem (SILVA, 2005b). Historicamente, é possível entender a opção desses estudos. Como esclarece Escosteguy, o surgimento do CCCS se deu a partir da alteração de

valores da classe operária britânica no pós-guerra. O CCCS traz, segundo a autora, desde a sua proposta original, preocupação com "as relações entre cultura contemporânea e sociedade", bem como "com a sociedade e as mudanças sociais" (ESCOSTEGUY, 2006, p.138-139)

Interessa-me, nesse sentido, evidenciar a perspectiva mais *política* do que analítica dos Estudos Culturais nas suas relações com movimentos sociais da época. Com efeito, esses estudos estabeleceram, nos tempos 1968, ligações com movimentos intelectuais de esquerda, assumindo compromisso com mudanças sociais e, posteriormente, adotaram uma postura intelectual de esquerda, no que diz respeito às questões culturais (ESCOSTEGUY, 2006, p.137). No entanto, advirto: o compromisso dos Estudos Culturais não se deu exclusivamente com a cultura popular, pois a sua proposta era mais ampla.

Posto isso, no período de 1968 a 1979, Stuart Hall assumiu a direção do CCCS, em substituição a Hoggart. A experiência diáspora de Hall, como jamaicano de origem, morando na Grã-Bretanha, desde 1951, contribuiu para o aprofundamento dos Estudos Culturais, no que diz respeito ao incentivo ao "desenvolvimento de estudos etnográficos, as análises dos meios massivos e a investigação de práticas de resistência dentro das subculturas." (ESCOSTEGUY, 2006, p.141).

Cumpre-me assinalar que os Estudos Culturais resgataram, além da etnografia, as perspectivas fenomenológicas, a etnometodologia e o interacionismo simbólico, enfatizando a metodologia qualitativa (ESCOSTEGUY, 2006). Como se vê, não há definição de um referencial teórico único do CCCS, como um empreendimento diferenciado que abarca diversas concepções, assumindo, assim, uma perspectiva de abertura.

Em relação a seu legado teórico, Hall desconstruiu algumas idéias sobre o referencial teórico do CCCS e apresentou algumas *viradas* que foram importantes nesse trajeto. Inicialmente, afirma que a idéia de uma prática crítica marxista é equivocada nesse campo, pois, em "nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos." (HALL, 2003, p. 203). Todavia, afirma que os Estudos Culturais avançaram "dentro da problemática do marxismo" (p.205), apropriando-se de estudos de Gramsci e de Althusser, que procuravam dar respostas a questões que a teoria marxista não conseguira responder. Para Hall:

> O chamado desenvolvimento dos estudos culturais foi, incontáveis vezes, interrompido por rompimentos, verdadeiras rupturas, de forças exteriores; como se tratasse da interrupção por novas idéias que descentraram o que parecia ser uma prática acumulada de trabalho. (HALL, 2003, p. 208).

Como trabalho teórico de interrupção, Hall remete-se ao feminismo e às questões de raça como importantes movimentos para a reorganização teórica do campo. A centralidade nas questões de gênero, de sexualidade, do subjetivo e do sujeito, bem como as questões do inconsciente, que decorreram dessas interrupções, foram fundamentais para a abertura teórica desse campo de estudo. Ele passou a incluir a psicanálise de Freud e de Lacan, o desconstrucionismo de Derrida, os estudos de Michel Foucault, a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica e o pós-estruturalismo[28]. Afinal, todas as discussões em torno desses temas, Hall convencionou chamar de *virada lingüística*[29]. Assim sendo,

> [...] a importância crucial da linguagem e da metáfora lingüística para *qualquer* estudo da cultura; a expansão da noção do texto e da textualidade quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade. (HALL, 2003, p. 211, grifos do autor)

Pensar a cultura a partir das metáforas da linguagem e da textualidade indica o adiamento, o deslocamento que Hall (2003) acreditava "estar *sempre* implícito no conceito de cultura" (p. 211). Para o autor, "há sempre algo descentrado no meio cultural, [...] algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com as outras estruturas" (p. 211-212).

Hall (1997) refere-se à importância da *virada lingüística* na compreensão da linguagem, quando, então, ela passa a ser pensada como constitutiva dos fatos e não apenas como uma representação. A relação que estabelece entre o caráter da língua e o da cultura perpassa a concepção de cultura como soma de diferentes sistemas de classificação e de formações discursivas para dar significação às coisas. Dessa maneira, essa perspectiva amplia a compreensão da linguagem para toda a vida social, compreendendo os aspectos econômicos e sociais, bem como a constituição das identidades como práticas culturais e discursivas. A cultura, nesses estudos, passa, então, a ser vista como constitutiva do social, do político e do econômico da mesma forma que esses elementos são constitutivos da cultura.

---

[28] O pós-estruturalismo rejeita a dialética marxista e questiona a ideologia, remetendo-se à pluralidade de aspectos que instituem a realidade e não podem ser restritos às questões de ordem econômica. Questiona, assim, todos os binarismos que instituem o conhecimento e a própria noção de verdade. Nesse sentido, passa a ser mais importante entender como tais verdades foram instituídas e que relações de poder estão ali presentes do que a própria noção de verdade.

[29] A *virada lingüística* veio desconstruir a idéia da linguagem como representação da realidade, tomando-a como um sistema de significação, em que o significado é tomado como culturalmente produzido, instituindo, assim, uma realidade.

Esse caráter constitutivo da cultura no mundo contemporâneo foi analisado por Hall (2003), a partir da segunda metade do século XX, quando argumentou que a cultura sempre foi importante e reconhecida pelas ciências humanas e sociais. No entanto, a sua relevância, hoje, se afirma pelo caráter constitutivo da nossa maneira de viver, de compreender e de explicar o mundo, ou seja, pelo papel da cultura na produção de todos os aspectos da vida social.

Na explicação de Hall sobre o momento atual, torna-se imprescindível focalizar a *cultura,* como uma *questão paradigmática*. Sua visão de cultura é não-reducionista, enxerga-a como um campo de luta, como um campo contestado de significação, que envolve produção de significados através de luta e de imposição.

> Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas *culturas*. Contribuem para assegurar que toda ação social é *cultural*, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p. 16, grifos do autor)

Como evidencia esse trecho, sua visão não-reducionista de cultura leva-o a relacioná-la com o social e o simbólico. Com efeito, o autor não reduz tudo à cultura, mas considera que em toda prática social há questões de significação que são, por sua vez, culturais. Argumenta o autor que vivenciamos uma verdadeira *revolução cultural,* que pode ser percebida, inclusive, na vida diária das pessoas comuns, no mundo contemporâneo, com significativas e rápidas mudanças no seu modo de viver, conforme retrata este trecho:

> A expressão *centralidade da cultura* indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que freqüentemente vendem uma imagem de íntima associação ao *lugar* e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia das culturas vividas de importantes *locais* que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial. (HALL, 1997, p. 22, grifos do autor)

A cultura assume, portanto, um caráter constitutivo fundamental na vida das pessoas no mundo contemporâneo e na produção das identidades. Para o autor, a identidade não tem essência, mas é construída no diálogo com a cultura e pelo desejo de responder a ela. Hall faz alusão à *crise de identidade*, caracterizada por uma perda de *sentido de si*, ou seja, pelo

"deslocamento ou descentração do sujeito" (HALL, 2005, p.9). Mais a frente, continuando essa discussão, acrescenta:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p.13)

A identidade, para o autor, então, não é fixa e essencial, mas definida historicamente e não biologicamente. Nesse sentido, Woodward (2000) afirma que a questão da identidade é fabricada, é construída pela diferença.

Silva, por sua vez, argumenta:

> Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato –seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000a, p. 96-97)

Em adição, em outra parte do seu texto, Silva (2000a, p. 81) enfatiza que a identidade e a diferença "são o resultado de atos de criação lingüística", as identidades e subjetividades são produzidas por um "processo de produção simbólica e discursiva". Sendo assim, são relações sociais, pois são construídas relacionalmente, "não são simplesmente definidas; elas são impostas" e estão em estreita conexão com relações de poder. A identidade e a diferença não são *inocentes* e o poder de defini-las perpassa relações mais amplas, numa operação que, segundo o autor, implica classificações que incluem e excluem, entre o *nó*s e *eles*, separações e demarcações de fronteiras. As classificações, no entanto, são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade, a partir de oposições binárias que se hierarquizam. "Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados." (SILVA, 2000a, p. 41). Na visão desse autor, os sistemas classificatórios, que são fornecidos pelas culturas, é que definem fronteiras, delimitando "o que constitui uma prática culturalmente aceita ou não." (SILVA, 2000a, p. 49), demarcando, assim, as diferenças.

Essas discussões se aproximam das questões apresentadas por um dos críticos atuais da pós-modernidade[30], o sociólogo Bauman (1999). Esse autor denuncia o fracasso do grandioso projeto da Modernidade, ao postular tarefas impossíveis de serem concretizadas, como, por exemplo, a ordenação do mundo, com todas as suas classificações.

Com o objetivo de extinguir a ambivalência e de organizar a sociedade de maneira classificável e ordeira, o projeto moderno delimitava fronteiras, impondo a separação entre amigos e inimigos, com todas as possíveis caracterizações simétricas, que, na realidade, sinalizam uma assimetria, pois quem narra o inimigo é o amigo e toda narrativa já pressupõe uma relação de poder. Bauman, no seu texto, estabelece um diálogo com a amizade/inimizade, de onde surge o indefinível, o inclassificável, o *estranho*, o diferente. Tudo isso ameaça a ordem do mundo e o projeto moderno. O estranho é a própria ambivalência, que insiste em permanecer, apesar de todos os esforços para extingui-lo.

Argumenta, ainda, Bauman (1999) que todos os esforços da modernidade em extinguir a ambivalência foram em vão, pois é inevitável a ambivalência de todas as nossas identidades e projetos de vida. Ao contrário do que se postulava a respeito da intolerância do diferente, o que presenciamos, hoje, é a estranheza generalizada. Dessa maneira, o estranho torna-se um *estranho universal*, e a estranheza é dissolvida. Logo, todos nós somos estranhos, todos somos, de certa forma, o *Outro*.

Em relação à identidade, essa discussão é pertinente. Hall argumenta que as sociedades pós-modernas ou as sociedades da modernidade tardia "são caracterizadas pela *diferença*; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes *posições de sujeito* – isto é, de *identidades* – para os indivíduos" (HALL, 2005, p.17; grifos do autor).

Baseando-se nessas considerações, Hall (2003) analisa a centralidade da cultura no mundo contemporâneo, a partir das mudanças provocadas a nível global. Para a caracterização desse momento histórico no qual vivemos o autor utiliza termos variados, tais

[30] Por pós-modernidade, entendo, como o próprio nome diz, um período histórico posterior à época anterior, ou seja, a Modernidade. Abrange um variado grupo de intelectuais de diferentes áreas que se dedicam a questionar "os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo." (SILVA, 2005b, p.111).
Dentre esses pressupostos questionados, os estudiosos criticam, enfaticamente, todas as pretensões de saber totalizante, ou seja, todas as *metanarrativas*, as grandes explicações, baseadas na razão, que carregam, em seu cerne, o controle e a dominação. O próprio conceito de razão, também, é alvo de críticas, pois, segundo esses estudiosos, atende a interesses de opressão e exploração, nas suas tentativas positivistas de demarcar uma sociedade organizada e perfeita, perseguindo a idéia de progresso. E, ainda, acrescento em tais críticas, a do sujeito moderno, como tendo uma essência e sendo totalmente centrado.

como *pós-colonialismo*[31]*, capitalismo tardio, capitalismo global*, entre outros, que são exaustivamente discutidos no seu livro, com o intuito de apresentar posições diferentes de autores que têm nos ajudado a pensar o momento atual, que é marcado pelas diferenças e que tem dado relevância às questões culturais. Para o autor, ocorrem nesse momento:

> [...] a nova divisão internacional do trabalho, as novas tecnologias de informação global, um *descentramento nacional do capitalismo*, a ligação oferecida pela corporação transnacional, a transnacionalização da produção, o aparecimento do modo capitalista de produção, "pela primeira vez na história do capitalismo" (p.350) como uma *abstração autenticamente global*, a fragmentação cultural e o multiculturalismo, a rearticulação das culturas nativas em uma narrativa capitalista (o exemplo dado é a revivificação confuciana entre a elite capitalista emergente do sudeste Asiático), o enfraquecimento das fronteiras, a multiplicação em sociedades antes coloniais das desigualdades associadas às diferenças coloniais, a *desorganização de um mundo concebido em termos de três mundos*, o fluxo da cultura "ao mesmo tempo homogeneizador e heterogeneizador" (p.353), uma modernidade que "não é mais euro-americana somente", formas de controle que não podem ser impostas, mas têm que ser negociadas, a reconstituição de subjetividades nas fronteiras nacionais, e daí por diante [...] (HALL, 2003, p. 123, grifos do autor).

Como se vê, a lista apresentada por Hall para caracterizar o momento em que vivemos é enorme, o que o torna singular e, portanto, diferente dos períodos históricos anteriores, não sendo possível classificá-lo, categorizá-lo, tomando, como referência, as velhas categorias de explicação do mundo. Em vista disso, o mundo deve ser visto em termos plurais e não singulares, usando-se um paradigma teórico distinto.

Posto isso, começando o comentário pela denominação *pós-colonial*, Hall sugere com esse termo que o período atual seja pensado no plural e não no singular, portanto é "indubitavelmente pós-coloniais" (HALL, 2003, p.123). Defende, assim, o autor esse paradigma, por entender que o mundo atual é marcado pelas diferenças. Assim, o que esse termo

> [...] *pode* nos ajudar a fazer é descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais, que marca a transição (necessariamente irregular) da era dos Impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização. Pode ser útil também (embora aqui seu valor seja mais simbólico) na identificação do que são as novas relações e disposições de poder que emergem nesta nova conjetura. (HALL, 2003, p.107, grifo do autor).

---

[31] O enfoque crítico do pós-colonialismo é análise das relações de poder que permearam o colonialismo. No momento atual, analisam as relações de dominação, exploração e o imperialismo cultural entre as nações. São tendenciosamente a favor dos grupos minoritários, reivindicando a inclusão de formas culturais marginalizadas.

Com essas explicações, a crítica pós-colonialista, de acordo com Silva:

> [...] coloca no centro da análise as relações de poder que permitem que uma determinada visão e construção cultural – a do Ocidente, um Ocidente branco e masculino – apareça como a cultura universal e como a única corporificação da razão e de valores transcendentais de sociabilidade. São colocadas em questão, aqui, as próprias bases de autoridade e de legitimidade que privilegiam a visão ocidental – na verdade européia e europeizante – do mundo e da sociedade e principalmente do Outro – um outro constituído sempre como déficit, carência, exotismo e insuficiência em relação à *civilização*. (SILVA, 2004, p. 193, grifo do autor).

Nessa perspectiva, tornam-se, também, relevantes as análises dos discursos que constituem tais verdades e realidades. Autores importantes têm contribuído para a reflexão dessas intricadas relações de poder entre as nações como, por exemplo, Homi Bhabha. Esse autor indo-britânico discorre sobre essas relações, baseando-se na idéia de que algo novo surge nesses espaços fronteiriços:

> O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com *o novo* que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-a como um *entre - lugar* contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O *passado-presente* torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver. (BHABHA, 2003, p.27, grifos do autor)

Esse encontro com o novo, para Hall (2003), está presente no que, então, se denominou hibridismo. Essa idéia que ultrapassa a simples junção de várias culturas, remetendo, portanto, ao novo e à criação, conforme esclarece este texto:

> O resultado do mix cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas – como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, miséria e das dificuldades econômica do final do séc. XX. (HALL, 1997, p. 19)

Com referência ao uso do termo hibridismo, Hall (2003) recorre a Bhabha (1997) para explicá-lo. Para Bhabha, citado por Hall (2003), o processo de tradução cultural nunca se completa.

> Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou *inerentes* de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a *diferença do outro* revela uma insuficiência radical de nossos

> próprios sistemas de significado e significação. (HALL, 2003, p. 74-75, grifos do autor).

Ainda baseando-se na mesma obra de Bhabha, Hall (2003) destaca que o hibridismo não é algo simplesmente contemplativo, conforme cita o trecho do autor no seu texto:

> Momento ambíguo e ansioso de [...] transição, que acompanha nervosamente qualquer modo de transformação social, sem a promessa de um fechamento celebrativo ou transcendência das condições complexas e até conflituosas que acompanham o processo [...] [Ele] insiste em exibir [...] as dissonâncias a serem atravessadas apesar das relações de proximidade, as disjunções de poder ou posição a serem contestadas; os valores éticos e estéticos a serem *traduzidos*, mas que não transcenderão incólumes o processo de transferência. (HALL, 2003, p. 75, grifos do autor)

A hibridização, para Hall (2003), não significa perda de identidade, mas a abertura para novas possibilidades. Ele utiliza o conceito de *tradução* (HALL, 2005) para se referir às pessoas que são obrigadas a negociar com outras culturas, sem serem assimiladas e sem perderem totalmente suas identidades e, ainda, sem unificá-las culturalmente, transformando-se em produto híbrido de novas diásporas. Posiciona-se, descrevendo a sua experiência diáspora, como jamaicano, negro, imigrante na Inglaterra;

> Portanto, é importante ver essa perspectiva diáspora da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais, orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o *lugar*. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, têm seus *locais*. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam. O que podemos mapear é mais semelhante a um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo. Nessa perspectiva, as identidades negras britânicas não são apenas um reflexo pálido de uma origem *verdadeiramente* caribenha, destinada a ser progressivamente enfraquecida. São o resultado de sua própria formação relativamente autônoma. Entretanto, a lógica que as governa envolve os mesmos processos de transplante, sincretização e diasporização que antes produziram identidades caribenhas, só que, agora, operam dentro de uma referência diferente de tempo e espaço, um cronotopo distinto – no tempo da *différance*[32]. (HALL, 2003, p.36 -37, grifos do autor)

O autor refere-se à experiência diáspora como um processo de construção cultural, capaz de produzir o novo. Sendo assim, estamos sempre em processo de formação cultural.

[32] O termo *différance* é utilizado por Hall, no sentido que Derrida dá a esse termo para identificar uma espécie diferente de diferença, que não funciona através de binarismos, mas que constitui uma determinação cambiante, por *places de passage,* com significados que são sempre relacionais e posicionais. (HALL, 2003, p.33)

Por outro lado, paradoxalmente ao movimento de abertura à produção cultural, o autor verifica movimentos contraditórios com forças que tendem para homogeneização cultural, e outros de resistências à cultura global, os quais, a seu ver, podem ser tanto positivos, quanto negativos, com fortes tendências de fechamento por reações culturais conservadoras. Esses movimentos contraditórios evidenciam a complexidade e a imprevisibilidade da revolução cultural no mundo contemporâneo. O fechamento cultural leva ao preconceito, à injustiça, à violência e à discriminação em relação ao *Outro.* Dessa maneira, segundo Hall (2003), a saída é a experiência diáspora, não se apegar a modelos fechados de pertencimento cultural, abarcando o jogo da semelhança e da diferença.

Voltando à questão da centralidade da cultura no mundo contemporâneo, na visão de Hall, ela se deve à importância da cultura na regulação de nossas práticas sociais. Estando intimamente relacionada ao poder. Há interesses em regulá-la e em moldá-la.

> Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas. (HALL, 1997, p. 41)

Com efeito, trabalhos como os de Hall e outros demonstram que os Estudos Culturais contribuíram para revelar que a cultura regula nossas práticas sociais e produz determinadas subjetividades. Sendo assim, "[...] aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma, ter a *cultura* em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau". (HALL, 1997, p. 40, grifos do autor).

Quanto às formas de regulação, foram analisadas pelo autor da seguinte maneira: a primeira é a normativa, pois as ações humanas são guiadas por normas. A segunda é classificatória: define os limites e as fronteiras entre a semelhança e a diferença, entre o aceitável e o inaceitável, entre o eu e o outro. E, finalmente, a terceira forma de regulação é dada pela cultura e se refere à produção ou à constituição de novos sujeitos, de novas subjetividades.

Em relação a essa última forma, parece-me importante explicar a diferenciação de significados dos termos identidade e subjetividade. Muitas vezes, eles são tratados de maneira equivalente, no entanto, o termo *subjetividade* se refere a "compreensão que temos do nosso eu" (SILVA, 2000a, p.55). Envolve assim, os afetos, as emoções, os sentimentos, inconscientes ou conscientes sobre *quem somos nós*. "As posições que assumimos e com as

quais nos identificamos constituem nossas identidades" (SILVA, 2000a, p. 55), que são adotadas na linguagem, no social e no cultural. Dessa maneira, o conceito de subjetividade explica os processos afetivos de produção de identidade e o motivo pelo qual nos apegamos a identidades particulares (SILVA, 2000a).

3.5.3 Os Estudos Culturais e escola: questões e perspectivas

Nesse ponto do trabalho, uma pergunta emerge: os Estudos Culturais têm a ver com a educação e, especialmente com o campo do currículo? Esse tema já não é debatido em estudos sobre a cultura, que tratam da função da escola e das perspectivas curriculares? Além do mais, a maioria dos autores críticos, segundo Macedo (2006), tem se dedicado a essa discussão (APPLE, GIROUX, CANDAU, COSTA, LOPES, SILVA, VEIGA NETO, MOREIRA e MACEDO).

Uma provável resposta a essa pergunta pode estar no argumento de Hall (1997) ao afirmar que a educação incute a *cultura*, através de normas e valores, as novas gerações, perpetuando sistemas de valores predominantes na sociedade e isso significa nada mais do que uma regulação. Como mostra Silva, a regulação que se dá pelo currículo é perceptível na história da escolarização de massa:

> [...] Historicamente, a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que a supostas funções de socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral. No centro desse processo está precisamente o currículo, como elo de ligação entre o conhecimento e as regras que determinam sua transmissão. (SILVA, 1995, p. 202)

Analisando, então, o campo do currículo, pude verificar que tal como ocorre nos Estudos Culturais, ele não apresenta uma concepção teórica homogênea. Lopes e Macedo (2002) verificaram, a partir da segunda metade da década de 1990, tendência a incorporar nesse campo enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, o que, ainda hoje, é discutido. Esse pluralismo e essa multiplicidade de tendências se inter-relacionam, formando híbridos culturais. Assim, o próprio campo do currículo é marcado pelo hibridismo,

> [...] mais pela diversidade orgânica do que pela uniformidade. Um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são

> em si mesmos híbridos culturais (Ladwig, 1998). Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições. (LOPES, MACEDO, 2002, p. 47).

O campo do currículo é visto pelas autoras como um campo contestado, marcado pela diferença e pelo hibridismo, um campo para o qual confluem diferentes posições teóricas. Dussel (2002) amplia essa discussão, ao analisar, de maneira genealógica, o termo hibridismo, na tentativa de configurar a complexidade do campo do currículo. Para ela,

> [...] pensar o currículo em termos de hibridação contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram, introduzindo novas idéias em um campo cujas perguntas foram, muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente (por exemplo, buscando formas curriculares puras, *a prova de professores*, ou postulando aplicações simplistas de teorias psicológicas ou sociológicas). (DUSSEL, 2002, p.57, grifos da autora).

Macedo, por sua vez, dialogando com autores pós-coloniais, destaca o campo curricular "como um espaço-tempo de fronteira, no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas." (MACEDO, 2006, p. 288). Com efeito, assumindo concepções teóricas diferenciadas e híbridas, as discussões acerca do pluralismo cultural são recorrentemente retomadas pelos estudiosos da área do currículo. Historicamente, essa questão está presente na educação brasileira, há bastante tempo.

Um dos grandes pensadores da educação, internacionalmente reconhecido, Paulo Freire, nos anos de 1960, já expressava a necessidade de dar voz aos silenciados nas histórias oficiais, bem como de dialogar com as diferentes culturas. Em seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, a educação é vista como prática da liberdade cuja proposta pedagógica é assumida na realidade cultural dos alunos. Mesmo não se considerando um teórico do currículo, Freire contribuiu, de forma significativa, para essas discussões, no Brasil.

Especificamente no campo do currículo, Veiga Neto, por exemplo, se posiciona de acordo com o pensamento de Hall, ao ressaltar a centralidade da cultura no mundo contemporâneo, o que não significa tomá-la uma instância superior às outras, mas "significa, sim, tomá-la atravessando tudo aquilo que é social" (HALL, 2003, p.6).

Silva argumenta, no entanto, que a escola, historicamente, sempre teve o compromisso com a homogeneização cultural, excluindo as diferenças, conforme elucida este trecho:

> A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo – como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimento e práticas culturais – tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos – e têm realmente cumprido – a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural

> comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural. (SILVA, 2004, p. 195)

Esse processo de incorporação, segundo o autor, historicamente tem se constituído como "uma socialização forçada numa cultura particular – a dos grupos dominantes – as custas da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos".(SILVA, 2004, p. 196)

Essa colocação de Silva é extremamente importante nas discussões que se estabelecem, atualmente, acerca do multiculturalismo na educação. Canen e Moreira, por exemplo, afirmam que o pluralismo cultural e toda a discussão decorrente dele invadem a escola. E argumentam:

> Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.16).

Essa questão tem sido amplamente debatida pelos estudiosos do currículo e também criticada por vários autores. Santomé (1998), por exemplo, denuncia o tratamento que é dado, no currículo, as diferenças culturais, que são apresentadas como práticas curriculares isoladas. Tal fato mostra a necessidade de uma política educacional, voltada para recuperar as culturas negadas pela escola. Para isso seria preciso maior reflexão em torno dos pressupostos, das normas e dos procedimentos que subjazem as diferentes práticas e conteúdos escolares.

Assim, várias são as abordagens teóricas que subsidiam discussões em torno de conceitos diversos, tais como multiculturalismo, multicultural, intercultural, entre outros termos, os quais revelam a importância de se contemplar, nas práticas curriculares, as *diferenças* e tomar a cultura, como *culturas.* Entretanto, Silva (2004) argumenta que essas discussões devem priorizar as relações de poder que estão presentes nas instituições das diferenças. A perspectiva antropológica, segundo o autor, considera as diferentes culturas, apenas como diferentes, "mas no plano sociológico, elas são também, *desiguais"*. (SILVA, 2004, p. 196; grifos do autor) Estar atento a esse aspecto, segundo Silva, é assumir inúmeros desafios no currículo.

Esse argumento remete novamente aos Estudos Culturais. Assim, Canen e Moreira concordam com o pensamento de Silva (2004) sobre a importância da contribuição dos

Estudos Culturais nas discussões acerca das relações assimétricas de poder que permeiam as diferenças:

> O muticulturalismo pode ser visto como uma das preocupações dos Estudos Culturais. A multiplicidade de culturas, constitutivas de identidades plurais, sempre em movimento e em relações assimétricas de poder, traz a necessidade de se desconstruírem discursos e se desafiarem práticas silenciadoras de determinadas identidades culturais. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.24)

A partir desse posicionamento, Canen e Moreira destacam que as práticas multiculturalmente orientadas têm relevância quando focam as identidades culturais estereotipadas e silenciadas. Nesse sentido, vários questionamentos se impõem, tais como:

> Como traduzir perspectivas mais críticas do multiculturalismo no currículo da escola e da formação docente? Quais experiências já apontam para a efetivação dessas perspectivas? Como superar propostas que se limitem a apelar para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre diferentes culturas? (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 29-30)

Foi com a intenção de questionar práticas do multiculturalismo que Silva (2000a), constata a ausência de uma teoria da identidade e da diferença que fundamente tais discussões. Considerou problemática a idéia de diversidade presente nas concepções do multiculturalismo que atentam para o vago respeito, ou seja, para a tolerância com a diferença. Tais concepções, segundo o autor, se baseiam na idéia essencialista da identidade, tomando-a naturalizada, como algo dado.

Esse aspecto foi abordado por Moreira (2002a), em pesquisa realizada com pesquisadores brasileiros. O autor verificou que, para todos os entrevistados, não é suficiente o respeito pelas diferenças. Argumentaram que era "indispensável o questionamento da produção da diferença". (p.25) Como elas são produzidas? Que relações de poder permeiam tais produções? O próprio currículo, segundo os entrevistados, poderia, também, produzir diferenças, incluir e excluir.

Compartilha dessas idéias Macedo e acrescenta:

> Também no espaço do currículo, práticas de diferenciação, freqüentemente discriminatórias, são produzidas no confronto desigual entre as culturas que o habitam. Práticas que estabelecem fronteiras entre o conhecimento escolar e os outros saberes. (MACEDO, 2004, p. 105)

Preocupado com as relações de poder implícitas nos currículos, Silva esclarece que:

> Uma perspectiva curricular que leve em conta as contribuições da crítica pós-colonialista deve colocar no centro do currículo atividades e materiais que permitam aos/às estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do Outro. (SILVA, 2004, p. 194)

Dessa maneira, para o autor, seria pertinente o questionamento dos processos de reprodução das relações de poder presentes no racismo e no machismo. Para isso, Silva propõe outras questões aos discursos do currículo:

> [...] Quais visões são autorizadas e legitimadas? De quais grupos? Quais visões não estão representadas, mal representadas ou são representadas com déficit, carência ou exotismo? Quais visões são desautorizadas e deslegitimadas? Quais relações de poder sustentam essas respectivas visões? (SILVA, 2004, p. 194)

Tais questões são extremamente importantes na análise de posições hegemônicas naturalizadas. Essas posições, questionadas pelos Estudos Culturais, muito contribuíram para o campo do currículo. Na opinião de Costa (2002), os Estudos Culturais vieram contestar concepções hegemônicas, comprometendo-se com os grupos culturalmente marginalizados.

Sobre as questões relacionadas à linguagem e à *virada cultural*, Costa afirma que entender que a linguagem é que dá sentido ao mundo, possibilita analisar os textos culturais de forma a desvelar,

> [...] mecanismos de subordinação, de controle e de exclusão [...] Quando indivíduos, grupos, tradições descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Assim, quem tem o poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de *realid*ade. (COSTA, 2002 p.141, grifos da autora).

Com esse entendimento, quem tem o poder de narrar, de representar, institui uma realidade e tem, portanto, o poder de controlar e de governar. A disputa pelo direito de narrar é política, a *política cultural*. Esta, segundo a autora, tem relações intrínsecas com o discurso e o poder. Pensando na escola e, principalmente, no currículo, essa política cultural permeia relações de poder presentes nos textos, contribuindo para as construções identitárias e subjetivas das crianças e dos adolescentes.

É nesse sentido que o currículo é tomado como um texto, um texto cultural. Nele estão presentes as lutas, os conflitos e as relações de poder, capazes de instituir realidades e de criar identidades. Desse modo, as questões de identidade e de diferença estão ligadas aos sistemas de representação e às relações de poder. Assim sendo, Costa considera:

> [...] as escolas e os currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política da identidade. Quem tem força nesta política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. (COSTA, 2001, p.9).

De acordo com a autora, o reconhecimento da relevância da escola e do currículo na construção de identidades e subjetividades, através de suas práticas discursivas, se deve, mais uma vez, aos Estudos Culturais. A identidade é vista nessa perspectiva como uma construção discursiva, que tem ligações com os sistemas de representação e conexões com o poder. (SILVA, 2000a)

Dessa maneira, a identidade e a diferença no currículo devem ser vistas como produzidas pelo social em intricadas relações de poder e não podem, assim, serem tratadas numa perspectiva simplesmente do consenso.

> Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA, 2000a, p. 96).

Por conseguinte, para o autor a questão da identidade e da diferença é um problema também, curricular, como esclarece Silva:

> É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (SILVA, 2000a, p. 96).

Silva considera a identidade e a diferença problemas curriculares porque currículo, de acordo com ele é uma relação social e tem caráter produtivo, político e, também, histórico. Sendo assim, as narrativas curriculares apresentam noções variadas, conforme mostra o trecho abaixo:

> As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é

> mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem ser representados ou até mesmo serem excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizados e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos. (SILVA, 1995, p. 195).

Como adverte o autor, o currículo é muito mais do que construção de conhecimento. Além disso, os conteúdos trabalhados na escola têm implicações na nossa maneira de ser e de viver, na nossa constituição.

Mais uma vez, concordando com Silva, Costa ressalta a importância dos Estudos Culturais para o campo do currículo em relação às questões da identidade e da diferença:

> Os Estudos Culturais e sua multiplicidade de possibilidades analíticas são, certamente, uma das chances que temos de não nos conformarmos em ser meros espectadores de conflitos étnicos, raciais e religiosos que assolam algumas regiões, povos, culturas do mundo, mas também acontecem ao nosso lado, diante dos nossos olhos. A análise e a discussão das questões deveriam permear os currículos escolares em todos os graus do ensino. Contribuir para que se possa compreender as divisões do mundo como produções que operam no campo discursivo e simbólico forjando a identidade e a diferença é uma das muitas formas como os Estudos Culturais podem participar efetivamente de uma educação mais consentânea com os problemas e dilemas do mundo em que precisamos viver e conviver. (COSTA, 2002, p.147).

Também Moreira (2006) concorda com os autores quanto à relevância desses estudos no campo do currículo. Para ele, os estudos contribuíram para formulações de currículos que atentem para essas diferenças, desestabilizando identidades hegemônicas. Na verdade, ele refere-se a Stuart Hall (1997) como uma das figuras que mais tem contribuído nesse debate, com a sua concepção de identidade, que afasta o currículo da perspectiva essencialista. Concorda com Hall, por conceber as "identidades pessoais como descentradas, fragmentadas, instáveis, contraditórias, relacionais e definidas tanto pela pertença a determinados grupos como pelas diferenças que distinguem uns grupos dos outros". (MOREIRA, 2006, p. 12)

Ainda acerca dessa temática, Moreira ressalta as mudanças significativas na educação atualmente. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais, especificamente em relação ao ensino fundamental, reconhecem "a identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais, bem como a identidade de cada unidade escolar e seus respectivos sistemas de ensino" (MOREIRA, 2006, p.14). Com esse reconhecimento, o documento considera como inaceitável qualquer postura discriminatória.

Outra decorrência da concepção de identidade não essencialista é o "afastamento, no currículo, de representações e modelos hegemônicos que buscam cristalizar e fixar condutas, comportamentos e valores". (MOREIRA, 2006, p.15) Como conseqüência disso, a própria visão de identidade nacional fica comprometida. Todavia, as nações, entendidas como híbridos culturais, não-homogêneas não inviabilizam, na perspectiva do autor, o trabalho cuja preocupação inclusiva seja garantir os mesmos direitos a todos, independentemente de suas identidades culturais. A perspectiva democrática é ressaltada pelo autor como um desafio para a escola e para o currículo e ainda demanda muitas discussões coletivas. (MOREIRA, 2006)

No Brasil, a partir de pesquisas e estudos realizados, assegura o autor que as propostas curriculares têm sofrido influências de outros países e o movimento de globalização veio contribuir para isso. As comunicações entre as culturas são freqüentes e já não é possível falar de culturas puras, mas de processos de hibridização criativos. No entanto, esses processos nem sempre acontecem de forma democrática (MOREIRA, 2000) e isso deve ser desvelado e questionado.

Quanto às contribuições dos Estudos Culturais na linguagem e nos processos de subjetivação, discutidos, anteriormente, por outros autores, Moreira acredita que são importantes para a análise, as resistências que favorecem o surgimento de contradiscursos. Eis sua opinião a esse respeito:

> Daí a importância de se analisarem conteúdos curriculares, recursos e procedimentos didáticos, assim como artefatos culturais com os quais os estudantes interagem, mesmo em ambientes não escolares, procurando-se explicitar como neles se valorizam identidades hegemônicas e se expressam relações de poder que visam à preservação de privilégios. Daí a importância de se estudarem os processos quotidianos dos contextos escolares, buscando-se entender como, nesses processos, as ações dos sujeitos implicados, bem como os discursos que os envolvem e constituem, estão contribuindo para a construção de determinadas identidades sociais de raça, gênero, etnia, sexualidade, idade, profissão. (MOREIRA, 2006, p.17)

O autor traz a baila, nessa colocação, a importância de se considerar o currículo como um texto, um texto cultural, um artefato, que vai moldando a nossa forma de ser e de viver. Sendo assim, para o autor, não apenas o que acontece na sala de aula ou na escola deve ser considerado, mas todas as atividades que são vivenciadas pelos alunos devem ser vistas como artefatos que criam identidades e subjetividades distintas. Ele considera, portanto, "ser possível reverter práticas discursivas que posicionam assimetricamente pessoas e grupos" (MOREIRA, 2006, p. 17). Assim sendo, o currículo pode na visão de Moreira (2006)

contribuir para a construção de identidades e subjetividades numa perspectiva anti-hegemônica e inclusiva.

Por outro lado, Moreira (2006) acredita que essa concepção identitária traz muitos desafios a serem enfrentados na educação, e em especial, no campo do currículo. Nesse sentido, aponta a necessidade de diálogo entre as diferenças, a importância das relações entre identidade e subjetividade e de certo grau de *centramento* no processo de construção de identidades por meio do currículo e, finalmente, enfrentar os espaços de confinamento criados em experiências pedagógicas, orientadas multiculturalmente.

O diálogo entre as diferenças é um aspecto muito discutido por Moreira por entender que a convivência requer a "solidariedade entre os diferentes" (MOREIRA, 2002a, p.18) e a seu ver, esse é um desafio a ser enfrentado pela escola. Em pesquisa realizada com sete pesquisadores brasileiros de renome sobre o multiculturalismo, ele verificou, com enfoques distintos, que a crença no poder do diálogo está presente tanto nas entrevistas, como nas propostas pedagógicas desses pesquisadores. Afirma o autor: "Para nossos entrevistados, em síntese, o diálogo é visto como instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos, de eliminação de barreiras entre as diferenças." (MOREIRA, 2002a, p.30).

A respeito do diálogo, o questionamento de Lopes tem a seguinte opinião:

> Ao trabalharmos a questão da diferença e estando perante a inexistência de um único paradigma, somos levados inevitavelmente à conclusão de que qualquer tentativa de consenso ou de compreensão comum depende da imposição de uma visão particularista sobre outra; ou pode ser estabelecida e sustentada uma relação de diálogo até mesmo entre diferenças culturais e políticas significativas? (LOPES, 2004, p. 136).

A importância do diálogo é apresentada, pelo autor, neste trecho:

> Visto como uma relação pedagógica comunicativa, o diálogo pode atuar tanto no nível individual como no social, ocasionando descobertas, compreensão, aprendizagem, independência, autonomia, respeito, democracia. Sua ocorrência depende de interesse cognitivo em compreensão, de qualidades afetivas de empenho e envolvimento, bem como de virtudes comunicativas. Há regras a serem seguidas e há, ainda, diferentes tipos de diálogos (conversação, investigação debate e instrução). Contudo, as habilidades para o diálogo se aprendem, de fato, pela participação no diálogo: o importante é garantir sua continuidade e abertura. (LOPES, 2004, p.19).

Essa citação, no entanto, traz uma visão otimista do diálogo, uma vez que, mesmo sem pretender o consenso, permite a compreensão e a elaboração dos participantes. Isso nem

sempre acontece, no entendimento de Moreira (2006), pois as condições de participação no diálogo são assimétricas. Sendo assim, para considerar todas as dificuldades que são implicadas nesse processo, torna-se necessário que se estabeleça um clima democrático na escola.

Para que ocorra o diálogo, mesmo tomando as identidades como fragmentadas e até mesmo contraditórias, é necessário, nos dizeres de Moreira, certo *centramento*, certos "fechamentos contingentes", "fechamentos arbitrários, não terminados" que "podem ser chamados de eu, de sociedade, política". (HALL, 1997 *apud* MOREIRA, 2006, p. 18-19).

Moreira fundamenta suas argumentações na seguinte afirmação de Carlson e Apple (2000) e Burbules (1993): o "caráter multifacetado da identidade não invalida nossos esforços por criar identidades politicamente centradas" (MOREIRA, 2006, p.23), que são fundamentais na promoção do diálogo e nas trocas entre as diferenças. Com esse posicionamento, Moreira discute a possibilidade de práticas curriculares capazes de produzir esses *centramentos* provisórios que possam "desafiar as relações de poder hegemônicas" (MOREIRA, 2006, p.25) na promoção do diálogo e na regulação de conflitos.

Todavia, acredita Moreira, novas teorizações que envolvam o diálogo com outros campos de saberes, como a psicanálise, com a idéia de inconsciente, por exemplo, são necessários, conforme mostra o trecho:

> Por fim, penso ser possível afirmar que, particularmente no que se refere à diferença e ao diálogo, novas teorizações podem ser úteis. Não para fechar as questões ou propor respostas certas e definitivas, mas para favorecer novas perguntas, novas práticas, novas leituras, novas relações, novas semelhanças e novas diferenças. Cabe esperar que essas teorizações incentivem a busca de novas rotas na construção de novos currículos multiculturalmente orientados. (MOREIRA, 2002a, p. 35).

De acordo com essas colocações, novas teorizações são necessárias para que caminhos novos surjam, propiciando o aprofundamento desse tema. Para o autor, currículos alternativos não garantem propostas inclusivas. Muitas propostas de inclusão de diferenças e de oprimidos podem provocar efeitos paradoxais. Segundo Moreira, efeitos opostos às propostas de base inclusiva podem proporcionar o *confinamento* de alunos, que serão sempre *os outros, os diferentes.* Pensando nisso, ele propõe algumas questões importantes:

> Estarão sendo construídos, nessas iniciativas, espaços discursivos, espaços de *confinamento* que concorram para a preservação de situações de exclusão? Estarão os conhecimentos produzidos e empregados na promoção dessas práticas contribuindo para comparações tácitas entre os estudantes, que terminem por penalizar os que já vêm sendo sistematicamente silenciados? Estarão as situações didáticas, que supostamente favoreceriam auto-estima,

> autonomia e solidariedade, na verdade, propiciando submissão, separações e hierarquizações? Como abrir espaço para atos e propósitos alternativos que não se articulem por meio de conhecimentos que, a despeito de boas intenções, vêm qualificando uns e desqualificando outros? Como aproveitar o espaço potencial que se abre ao se desestabilizarem formas vigentes de conferir um tom multicultural aos currículos? (MOREIRA, 2006, p.26 – 27; grifos do autor)

Vejo esse trecho como um convite à reflexão das práticas inclusivas que permeiam as propostas curriculares cuja intenção é incluir as diferenças. A respeito da problemática do conhecimento a ser difundido na escola, essa é assumida de maneira diferenciada, por muitos autores da área. Moreira (2006) argumenta que a seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros pode promover o confinamento dos alunos. Segundo Veiga Neto (2002b), há uma perda epistemológica, uma vez que atualmente, as metalinguagens são insuficientes para explicar as coisas e, dessa forma, tudo fica muito fluído e móvel. Quanto às opções curriculares, vários questionamentos se impõem. O que fazer? Como? Com que objetivos?

Moore e Young sugerem que as críticas sociais pós-modernas são "reducionistas e inconseqüentes" [...] "que as teorias sociais do conhecimento inevitavelmente levam a um relativismo e à recusa de qualquer possibilidade de objetividade do conhecimento". (MOORE; YOUNG, 2001 p.214 e p.206). Propõem uma abordagem realista-social do conhecimento como "um caminho possível para a sociologia do currículo" que "reconhece o caráter *social* do conhecimento como algo intrínseco à sua natureza epistemológica". (MOORE; YOUNG, 2001, p. 223, grifos dos autores)

Outros autores, também, se apresentam com ressalvas às tendências pós-coloniais, na educação, como é o caso do sociólogo Sousa Santos (2001), ao pontuar alguns questionamentos sobre a apropriação dos Estudos Culturais na realidade brasileira. Ele sugere repensar os estudos sobre a situação pós-colonial no Brasil, que é diferenciada de outros países, apresentando particularidades. Ressalta que o colonialismo português foi periférico, pois Portugal era também colônia da Inglaterra. Tal fato instiga a pensar em propostas curriculares que dêem relevo às particularidades da situação brasileira em relação à cultura.

Divergindo desse posicionamento, Macedo (2006) lança mão de Bhabha (2002), para explicar o pós-colonialismo como forma de resistência a todas as formas de globalização e, logo, a discussão é pertinente na realidade brasileira.

Ainda, Sousa Santos discute o hibridismo enfatizando que "a pergunta fundamental não é saber se há hibridização: é saber quem hibridiza quem, até que ponto, em que áreas, com que resultados e com que objetivos" (SANTOS, 2001, p.25). Esse alerta do sociólogo

instiga-me, então, ao seguinte questionamento: quais relações de poder estão presentes nesse processo, seja no campo do currículo, seja nas práticas pedagógicas, seja, ainda, nas culturas dos alunos e professores das escolas?

Como evidenciou essa discussão e, principalmente, Macedo (2006), embora os pesquisadores apresentem posturas tendenciosamente voltadas para as questões culturais, existe uma aproximação das abordagens críticas e pós-críticas no que diz respeito ao conhecimento escolar que vieram a se consolidar, conforme assinala Silva neste trecho:

> Algo que já vinha ocorrendo ao longo dos últimos vinte anos na análise da educação, através sobretudo da incorporação das preocupações da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), dos *insights* gramscianos sobre o campo cultural como campo de luta por hegemonia, da influência do programa teórico e de pesquisa de Pierre Bourdieu e do enfoque culturalista da Universidade de Birmingham, com sua ênfase nas chamadas sub-culturas urbanas e no método etnográfico, fundando aquilo que ficou conhecido por *Estudos Culturais.*(SILVA, 1993 p. 122, grifos do autor).

Recapitulando, a temática da cultura é central nas discussões do campo do currículo, que se constitui, atualmente, pelo hibridismo, pela abertura e pela flexibilidade. Sendo assim, as tendências críticas convivem com as pós-críticas, como sugere Macedo, num "espaço-tempo de fronteira". Com efeito, essas tendências que se mesclam, como sugere a autora, para lidar com a diferença, precisam ser pensadas como "espaço-tempo de negociação cultural", defendendo a idéia de "uma nova forma de agência", que nos "assume como produtores culturais". (MACEDO, 2006, p. 294)

4 A O ENCONTRO COM A ESCOLA MUNICIPAL DA VILA FÁTIMA

4.1 O trajeto demarca duas realidades

Meu primeiro contato com o aglomerado, onde se localiza a Escola Municipal da Vila Fátima me afetou muito. Em toda a minha experiência de professora de escola pública, eu nunca havia adentrado um espaço como aquele. A ruptura visual foi abrupta e demarcou duas realidades distintas, a do bairro e do aglomerado. Ali, as ruas, os becos são muito estreitos e dão passagem a apenas um carro, exigindo, muitas vezes, que a Kombi, que transportava as professoras, recuasse para dar passagem aos carros que vinham em sentido contrário.

As pessoas, por sua vez, transitavam por entre os carros, parecendo não se importar com eles. O espaço era muito restrito para comportar tanta gente, casas, comércio, igreja, carros, bicicletas, motos e, até mesmo, bichos, como cachorros, gatos, ratos e até porcos. Pessoas em bares,em padarias, em salões, cortando cabelos, fazendo compras em mercearias, em farmácias, em casas de jogos eletrônicos, dependurados nos morros, com mochilas, sacolas e sacos nas costas, tudo isso me sensibilizou. Afinal, essa realidade era desconhecida por mim.

A extrema miséria dessa população, a maioria negra, era visível. Adultos, crianças e adolescentes, uniformizados, desciam o morro apressados. Muitas mulheres, com passos largos, puxavam os filhos com mochilas nas costas, como se fossem deixar as crianças na escola para, então, ir trabalhar. E os homens? Muitos andavam pelos becos, mais tranqüilos que as mulheres o que me deu a sensação de que a responsabilidade pelas crianças era, somente, das mães.

Situada nesse contexto, a escola vivenciava a violência, o tráfico de drogas, o vício, a religiosidade, o medo e a esperança. Esse cenário causador de indignação, aos poucos revelado pelo caminho estreito do bairro até a Vila, apoderava-se de mim. E em meio a tudo isso, a escola se destacava, não só pela aparência bem cuidada como também por seu significado na Vila Nossa Senhora de Fátima. O prédio escolar fora construído numa ribanceira, com o esgoto que corria a céu aberto, permeado de barracos sem reboco, a maioria deles casebres de tijolos a vista em tom marrom, através dos quais era possível enxergar o interior. Apesar de rodeada por casebres, a sensação que se tinha dentro da escola era de isolamento, talvez pelas discrepâncias entre o prédio da escola e o seu entorno.

Diante desse cenário, o meu primeiro questionamento foi: é possível à escola fazer parte de tal realidade, diariamente, sem considerá-la na sua prática pedagógica? Acredito que não. As professoras que subiam o morro e que conheciam a vida sofrida das crianças com as quais trabalhavam, evidentemente não poderiam omitir isso. Essa questão foi fundamental para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois o meu objetivo era entender o vínculo entre o currículo da escola e a realidade cultural dos alunos.

4.2 O espaço intermediário: a primeira viagem

Minha primeira viagem à escola foi muito importante, pois durante o percurso sugiram-me as primeiras observações. Com efeito, ao chegar próximo ao Hospital Evangélico, ponto escolhido por mim, para a utilização da Kombi que me transportaria até a escola vi as professoras esperando por ela bem em frente a um prédio de três andares. Assentavam-se no chão, bem juntinhas, provavelmente tentando se proteger do sol e conversavam animadamente. Fui apresentada ao grupo pela diretora da escola e muito bem recebida por todas. Elas demonstraram ter ciência do objetivo da minha pesquisa.

Enquanto esperávamos o transporte escolar, diferentes relações e vínculos se estabeleciam naquele espaço. As professoras conversavam sobre diferentes assuntos entre elas, com os moradores do prédio, com as pessoas que desciam o morro, bem como com os ex-alunos da escola e com as mães. Também se relacionavam com o comércio local. Bem à frente do lugar onde ficavam, havia pequenas barracas de produtos diversificados e as professoras aproveitavam para fazer compras e comentarem sobre a qualidade dos produtos e dos preços, que consideravam melhores do que de outras regiões da cidade. Não era apenas esse comércio que chamava a atenção delas. Muitas lojas, localizadas no aglomerado, despertavam-lhes o interesse. Por isso, olhavam pela janela da Kombi, seduzidas pelos produtos, confessando que, aos sábados, não letivos, voltariam àquele local para fazer compras.

Percebi, então, a trama de relações que se entabulavam no trajeto até a escola. As professoras comentavam sobre os alunos, os moradores da Vila, suas experiências profissionais e, também, sobre a vida pessoal. Estabeleciam contatos com as pessoas que passavam perto da Kombi, numa relação de certa intimidade e confiança, pois todos, na Vila, sabiam que aquele carro levava as professoras até a escola.

Para ter acesso ao transporte escolar, as professoras organizaram um esquema de horários. Uma tabela indicava os locais onde deveriam aguardar o carro e, também, os horários de cada ponto. A escola contava com duas Kombis que chegavam à escola às 7h e saíam às 17h30min. No horário intermediário de saída, às 11h30min e no de entrada, às 13h, só utilizavam um carro, que fazia duas viagens. Os locais determinados para a espera eram fixos, no centro da cidade, mais especificamente, à porta do prédio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte ou em frente do Hospital Evangélico, no bairro Serra.

Com relação ao transporte das professoras, era por ordem de chegada no local. Assim, as que chegavam mais cedo, tinham preferência para fazer a primeira viagem. Além disso, as professoras que eram regentes de turmas tinham prioridade de acesso ao carro, mesmo chegando mais tarde que outras funcionárias da escola, como a secretária, a diretora, vice-diretora e outras pessoas, pois se privilegiava a pontualidade do início das aulas. Por isso, cedi o meu lugar, na lista de espera, por diversas vezes, para as professoras que assumiam as turmas com as crianças.

Conforme me informou a diretora da escola, o transporte coletivo é o resultado de exigência feita pelos professores à PBH desde a construção da escola naquele local, considerado perigoso e de difícil acesso. O trajeto do Hospital Evangélico até a escola, na Vila Fátima, foi medido pela Prefeitura em dois quilômetros. Essa distância justificava a necessidade de transporte. Mesmo assim, de tempos em tempos, segundo a secretária da escola, a PBH ameaçava suspender os carros, o que nunca se concretizou.

Além desse transporte, a escola contava com verba para ser utilizada com serviço de táxi, em casos de atrasos dos carros ou por outros contratempos que comprometiam o início das aulas, ou ainda, em casos de falta de atendimento devido à situação de violência local. Às vésperas da comemoração da semana da criança na escola, em outubro de 2005, cuja programação envolvia muitos passeios e atividades diversificadas, ocorreu o assassinato de um dos motoristas de táxi, que atendia a escola. Esse fato, além de chocar todos os funcionários, abalou consideravelmente todo o esquema organizativo da escola em relação aos transportes, pois, a partir daí, nenhum motorista subiu mais o morro. Sem poder contar mais com esse serviço, a escola passou a utilizar apenas o transporte das Kombis, conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte[33], o que trouxe certo transtorno para as professoras. O tráfego até a escola era difícil e, aos poucos, foi se tornando cada vez pior. Como as viagens

[33] Procurei me informar com um dos motoristas dos carros sobre o seu vínculo com a PBH e fui esclarecida que se tratava de um serviço terceirizado. O seu carro era próprio e os possíveis riscos eram de sua responsabilidade.

aumentaram devido à impossibilidade de se usar o serviço de táxi, muitas vezes, principalmente no final da tarde, ficávamos *presas* em meio a um acúmulo de carros em locais tão restritos que parecia não haver maneira alguma de se desvencilhar de tal confusão.

Voltando a minha primeira viagem à escola, enquanto subia, visualizamos um caminhão das Casas Bahia, com três seguranças, armados e atentos, acompanhando uma entrega. Esse fato chamou a atenção das professoras. Por que tanto cuidado e atenção? A presença dos seguranças revelava o medo e a insegurança dos funcionários da loja, que penetravam numa realidade de pobreza extrema na qual reinavam a violência e a malandragem. Será que podemos generalizar essa situação? Como os moradores da Vila convivem com esse estigma? Como convivem com as pessoas que realmente deram motivos para despertar-lhes todos esses medos? Seria natural para eles aquela situação? A primeira vista, parece que sim, pois ninguém se indignava com o que via. A presença da violência na sociedade é banalizada a tal ponto que emerge como normal em cenas como esta.

Confesso que esse cenário me causou incômodo, mas também me mobilizou, levou-me a refletir sobre o meu papel de pesquisadora. Penso que a naturalidade com que é vista essa situação decorre da incorporação do estigma de favelado, como pessoas não confiáveis, ladrões, sem direito ao consumo. Bauman caracteriza essas pessoas à margem da sociedade como supérfluas, refugos.

> As pessoas supérfluas estão numa situação em que é impossível ganhar. Se tentam alinhar-se com as formas de vida hoje louvadas, são logo acusadas de arrogância pecaminosa, falsas aparências e da desfaçatez de reclamarem prêmios imerecidos – senão de intenções criminosas. Caso se queixem abertamente e se recusem a honrar aquelas formas que podem ser saboreadas pelos ricos, mas que, para eles, os despossuídos, são mais como veneno, isso é visto de pronto como prova daquilo que a *opinião pública* (mais corretamente, seus porta-vozes eleitos ou auto-proclamados) *já tinha advertido* - que os supérfluos não são apenas um corpo estranho, mas um tumor canceroso que corrói os tecidos sociais saudáveis e inimigos jurados do *nosso modo de vida* e *daquilo que respeitamos*. (BAUMAN, 2005, p.55, grifos do autor)

Essa citação é a representação que a sociedade tem das pessoas que moram nos morros, nas favelas das grandes cidades. Como refugos, excluídos, supérfluos, marginalizados, são vistos como criminosos, malandros, traficantes e não merecem o respeito e a confiança da sociedade organizada, que os trata como parasitas e intrusos. Como pesquisadora, eu penetrava nesse universo ao tentar compreender a Escola Municipal da Vila Fátima. Era a própria escola que deveria me revelar formas de compreender esse complexo universo?

4.3 Um percurso pela história: a construção de uma proposta de trabalho

A Escola Municipal da Vila Fátima foi criada, conforme publicação no Jornal Oficial do Estado de Minas Gerais, do dia 23 de maio de 1990, "como forma de atender às reivindicações da comunidade da Vila Fátima, que se localiza no Aglomerado do Morro Serra (antiga favela do Cafezal)" (Documento histórico da escola)[34].

A inauguração da escola faz parte de um projeto de implantação de cinco escolas municipais, com características distintas[35]. A proposta da Secretaria Municipal de Educação, em 1990, era criar escolas *diferentes*, numa tentativa de acabar com o fracasso nas primeiras séries das escolas públicas. Buscava-se, também, a superação de formas antigas de criação de escolas que se ancoravam apenas na contratação de professoras, sem se preocupar com as questões pedagógicas.

A Escola Municipal da Vila Fátima foi escolhida por Goulart (1992), entre as demais, para a sua pesquisa-ação, que resultou numa dissertação de Mestrado e na construção coletiva do primeiro Projeto Político Pedagógico da escola. Para dar início às atividades, antes da construção do prédio da escola, no seu bairro de origem, a SMED utilizou um prédio de oito andares, localizado no bairro Santo Antônio, onde, anteriormente, situava-se a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH[36] – da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG[37]. Para resolver o problema do transporte dos alunos, contratou-se um ônibus especial. (GOULART, 1992)

Sobre a história da escola, a primeira diretora conta:

---

[34] Documento da escola de circulação restrita, como todos os demais documentos da escola que aparecerão nesta dissertação.

[35] Ancorando-se em consultas à URBEL (Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte), Goulart (1992) distingue favelas de vilas, por considerar tal diferenciação importante na compreensão das características dos moradores dos locais onde as escolas seriam construídas. As favelas são construídas em terrenos apropriados por invasões a áreas de poder público ou privado e tornam-se vila, quando se inicia o processo de legalização e urbanização da área.

[36] O prédio utilizado provisoriamente pela Escola Municipal da Vila Fátima até a construção da sua unidade própria foi, anteriormente, ocupado pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Federal de Minas Gerais e, por esse motivo, o nome FAFICH ainda é referência. A utilização da FAFICH foi resultado de um convênio da PBH com a Universidade Federal de Minas Gerais, que cedeu o prédio, recentemente desocupado pelos cursos de Ciências Humanas e Sociais que se instalaram no campus da Pampulha, para a PBH abrigar alunos de escolas em reformas e alunos matriculados para novas escolas, cujos prédios encontravam em construção.

[37] Universidade Federal de Minas Gerais

> Eu acho que a escola começou de uma forma muito particular, porque começou atendendo a uma demanda, na época, em 1990, quando foi feito um cadastramento dos alunos. Até então, os alunos que procuravam escola, se não tivesse *vaga*, voltavam para casa e esses excedentes não eram registrados. Nesse ano, eles começaram a registrar os excedentes e a buscar soluções para atendimento dessas crianças. No caso da Vila Fátima, a escola surgiu para atender esses excedentes, meninos com trajetórias de fracasso, crianças fora de faixa (etária) que já tinham passado por várias escolas ali do Cafezal. Então, a gente teve que pensar num projeto que fosse diferenciado, que atendesse esses meninos, muitos deles já com 13,14 anos de idade, que estavam ali, ainda mais uma vez, na 1ª série. Então, foi quando foi oferecido um acompanhamento por uma equipe pedagógica, porque na época que a gente ficou na FAFICH, a gente não tinha supervisor e nem coordenador. Essa equipe pedagógica deveria atender essas escolas com essas crianças excedentes que foram acolhidas no prédio da FAFICH, que a Prefeitura alugou para atender as várias regiões de Belo Horizonte. Nessa época, eu fui convidada para ser diretora da Escola da Vila Fátima. Eu fui até a comunidade, fui em todas as escolas que tinham lá, estaduais, municipais para ver quais eram os excedentes. De posse dessa lista, dessa listagem de alunos, eu reuni os pais dessas crianças em lugares que eram próximos deles ali na comunidade e nós fizemos o levantamento, a matrícula e fomos com essas crianças para FAFICH para atendimento. (EX DIRETORA VÂNIA)[38]

Esse relato da ex-diretora é importante porque mostra como a história da escola está intricada na construção de sua proposta pedagógica. De fato, sua proposta se atém às especificidades dos alunos e do contexto de criação da escola, construindo um trabalho que se diferencia da maioria das escolas municipais de Belo Horizonte.

A escola iniciou suas atividades com três turmas de 1ª série, que foram ampliadas para quatro, e havia, em cada turma, uma professora e uma estagiária do curso de magistério. Atendia alunos na faixa etária entre 7 a 16 anos, com experiências escolares diversificadas. Muitos nunca tinham freqüentado escola anteriormente e outros, com vários anos de repetência, não eram mais aceitos nas escolas mais próximas da Vila, eram os *excluídos* de tais escolas.

A preocupação da Prefeitura de Belo Horizonte para com essas escolas era com a dimensão pedagógica. Coube, então, às escolas a elaboração de um *Projeto de Escola.* Eis o que registra este documento:

> Essa proposta de trabalho facilitou o surgimento de um grupo de trabalho que se propôs a criar um ambiente educacional de tipo novo, caracterizado por relações democráticas entre professores, alunos, direção; tratamento do conhecimento como auxiliar na compreensão da realidade. (DOCUMENTO HISTÓRICO DA ESCOLA, s/p)

Pelos registros históricos da escola e pela dissertação de Goulart (1992) verifiquei que esse objetivo não estava explicitado, de início, na proposta. A proposta pedagógica

[38] Trata-se de informação verbal, transcrita na integra, como todas as demais que aparecerão no texto, como citações de entrevistas.

diferenciada da escola se delineou no processo, ou seja, nos contatos com a realidade dos alunos, das professoras e de todo o meio no qual estavam inseridos. Os registros das reuniões semanais foram importantes, pois demarcavam os avanços e os retrocessos, propiciando contornos de uma proposta pedagógica diferenciada para alunos diferentes. Segundo a ex-diretora:

> [...] aquelas crianças que estavam com aquela trajetória de fracasso, tinham que, de alguma forma, ter um atendimento que fosse especial e que tivesse uma escola que se interessasse pelos menos para que eles ficassem ali e depois pensar numa forma dessa permanência deles. Então, foi criado um projeto muito em cima dessa demanda específica. (EX DIRETORA VÂNIA)

De acordo com Goulart (1992), a proposta pedagógica inicial da escola continha duas premissas básicas. A primeira delas era a necessidade de se promover um trabalho coletivo, o que demandou a construção de novas relações no interior da escola. A segunda diz respeito ao reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e à valorização das suas experiências de vida. Outro desafio, segundo essa pesquisadora, relaciona-se com o funcionamento da escola em espaço externo ao local de moradia e de referência de seus alunos. A esse respeito, a pesquisadora assinalou os impactos causados pelo aspecto arquitetônico do prédio e sua localização em um bairro mais central, de classe média cuja materialidade arquitetônica e urbanística não era partilhada pelos alunos que nela foram alojados.

Ao abrir as suas portas a pessoas tão diferentes, que vinham de *outro lugar*, instaurou-se um impacto de mão dupla. Para os alunos, aquele espaço não correspondia à representação que tinham de escola, o que, de inicio, provocou muito estranhamento. Por outro lado, foi atribuído um *não-lugar* a esses alunos, acostumados a não descer o morro. Isso foi visivelmente notado, como mostra Goulart:

> O efeito *FAFICH* traz um dado novo, sem dúvida. A junção de vários elementos como a estrutura física, o traslado, uma metodologia que procura romper com as velhas tradições, a inserção num mundo classe média alta, contribuiu para formar uma nova representação de escola em seus ocupantes. (GOULART, 1992, p.44, grifos da autora)

Para Goulart, nesse momento, a visibilidade das diferenças sociais transparecia o que, muitas vezes, ficava camuflado quando a escola se localizava na própria comunidade. Estava instalado, então, um confronto de realidades diferentes. O primeiro dia de aulas, segundo a pesquisadora, com os alunos entrando "em bando" e "trazendo consigo a expressão viva dos

labirintos da favela" (1992, p.86) se confrontava com as professores que, na sua grande maioria, carregavam valores de classe média alta. Essa escola, composta por um grupo heterogêneo, cujos interesses e compromissos de alunos e de professoras eram diferentes, prometia alguns desafios. Em sua maioria, as professoras pertenciam a famílias de classe média, carregando valores, preconceitos e visões de mundo diversos das crianças da Vila. Mesmo os valores das duas professoras, vistas pela pesquisa como pertencentes à classe média-baixa e conhecedoras dos problemas enfrentados pelos alunos e suas famílias, eram distantes dos alunos. Como assinala Goulart, "percebe-se que os valores vinculados nessas professoras são os das camadas dominantes tidos como verdadeiros e universais." (GOULART, 1992, p.47).

Os primeiros dias de aula, assim como os subseqüentes, revelaram, segundo Goulart (1992), que o encontro das realidades plurais não ocorreria facilmente. Pelo contrário, alunos e professores se separavam, carregando consigo visões reducionistas de um mundo no qual a diferença não pode ser considerada. As tentativas, por parte das professoras, de domesticar o aluno e de eliminar a cultura deles, introjetando-lhes outros valores, não tem sucesso. É o que mostra este trecho:

> A cada porta que se abre, um cenário novo se apresenta: crianças miúdas e mudas à mercê das ordens do professor: crianças graúdas que rondam o espaço como *macacos de galho em galho* fazendo a maior algazarra; adolescentes esnobes, *escolados* de tanto passar inutilmente pela escola. No meio deles, a professora. Algumas, através de suas atitudes, demonstram, com orgulho, o controle da turma. Outras manifestam, em atos, o desolamento pela situação que enfrentam. (GOULART, 1992, p.44; grifos da autora).

Desse modo, a necessidade de se pensar em estratégias de aproximação de alunos com a professora e de conhecimento mútuo faz com que se abra um espaço para a fala dos alunos, *os meros desconhecidos*. Na verdade, para eles, a escola era o local de se aprender a ler e a escrever. O espaço para a aprendizagem de *outras coisas* ou *coisas do mundo* não era ali, retratando uma visão de escola desvinculada da vida.

Diante dessa constatação, o desafio da Escola Municipal da Vila Fátima era conectar a escola com a realidade dos alunos, partindo dela, rumo ao conhecimento sistematizado (GOULART, 1992). Nessa perspectiva, o conhecimento, ou seja, o conteúdo a ser trabalhado pela escola deveria ser um instrumental que ultrapassasse os muros da escola, deixando de ser apenas um conhecimento escolar para constituir um conhecimento para a vida.

De acordo com essa concepção, grandes transformações são impostas à formação do professor. Um novo profissional, mais ativo e criativo e não apenas reprodutor de

metodologias são características imprescindíveis ao perfil do professor. Cabe a ele descobrir a lógica e os desejos dos alunos e foi com esse intuito que Goulart (1992) propôs um trabalho diferenciado para a Escola Municipal da Vila Fátima, que buscasse a autonomia tanto dos alunos, como dos professores, através do diálogo, instituindo as assembléias de sala de aula. É o que retrata este trecho:

> Esse espaço de fala/escuta abria uma dimensão nova no interior da escola. Nem bagunça, nem lição, a Assembléia materializava o exercício real de pesquisa dos dois universos distintos que ora se colocavam em confronto. Pela palavra, fomos sabendo do outro; pela palavra fomos tecendo as malhas de uma relação mais profunda; pela palavra fomos criando um campo de significação que nos permitiu estar abertos a produzir conhecimentos, a buscar a autonomia. (GOULART, 1992, p.88).

Acerca do diálogo, Goulart comenta que a falta dele na escola, naquela época, acabava tumultuando o trabalho, que era marcado pela pouca participação dos alunos. Sendo assim, preferiam explorar o novo ambiente fisicamente, andando pelas salas e dependurando-se nas janelas.

> Nas turmas de iniciantes o diálogo era ainda muito precário. As crianças mal ouviam o que estava colocado e, quando se abriu o espaço de fala, foi o caos. Todos falavam, gritavam, andavam pela sala, subiam nas carteiras. A desorganização era tamanha que uma das crianças pulou da janela para o parapeito do lado de fora, no quinto andar! A partir desse dia as janelas foram trancadas e sua abertura passou a ser uma conquista do grupo. (GOULART, 1992, p.62).

A autora afirma que, na maioria das vezes, esse comportamento de indisciplina, de afronta ao espaço escolar e às professoras, bem como o desinteresse pela atividade proposta era associado às características de uma criança de favela:

> As crianças da favela, em sua maioria, possuem pouca prática em falar, participar de decisões, opinar. Agem todo o tempo com pouca oportunidade para refletir o vivido. O estigma de favelado configura uma conduta que oscila entre seguir padrões morais, porém com poucas chances no mercado de trabalho, ou romper com eles, optando pela marginalidade. (GOULART, 1992, p.88).

Ao remeter-se ao estigma de favelado, a pesquisadora desvela a negação pelas próprias crianças da sua subjetividade, que é marcada pelo local onde moram. Excluídos pela sociedade, dependurados nos morros e olhando a cidade de longe, preferem não falar. Não possuem voz, nem quem os ouça. Negam, assim, a própria realidade em que vivem, a cultura

de favelado, já que ela é negada por todos. O encontro de uma estratégia pedagógica[39] para lidar com essa realidade tão particular passou a fazer diferença na ação da escola.

Com a implementação das assembléias, a escola começou a não negar esse aluno, dando voz às crianças, ouvindo suas experiências de vida, registrando-as e incorporando-as nas atividades da escola. Desse modo, adquiriram uma visão diferenciada daqueles alunos que, até então, eram totalmente estranhos à realidade escolar.

A propósito, revelando conhecimento da história da escola, a professora Magda afirmou que o espaço de diálogo, proposto pelas assembléias, foi importante na organização do trabalho com alunos tão diferentes. Assinalou que

> [...] o público dela (da escola) eram os alunos todos fora de faixa e todos os alunos que as escolas que atendiam o aglomerado não queriam. Alunos expulsos de escolas do Estado, alunos que tinham largado, que não queriam mais estudar. Era um público com poucos alunos de sete anos. Não dava para ser um trabalho normal, parecido com o das outras escolas, de alunos de sete anos. Esses meninos precisavam ter tempo para se organizar, para organizar o pensamento. Como? Nós vamos conversar, nós vamos falar, nós vamos expor, vocês vão ter direito a expor as suas ansiedades, as demandas. Foi isso que ajudou na organização do trabalho e isso ficou como uma prática da escola. (PROFESSORA MAGDA)

O espaço das assembléias de sala de aula tornou-se cada vez mais freqüente até se institucionalizar. Daí, as reuniões passaram a ser realizadas às segundas-feiras, no início das aulas, constituindo um dos principais eixos da proposta pedagógica da Escola Municipal da Vila Fátima. Sobre essa proposta, lembrou a primeira diretora da escola que, para sua elaboração, o primeiro passo foi conhecer, de fato, o aluno concreto da escola, mas numa perspectiva diferente da maioria das escolas, que se preparavam para atender à criança-padrão, baseando-se no modelo ideal de aluno.

Goulart, neste trecho, descreve os alunos que, à época, freqüentavam a Escola Municipal da Vila Fátima:

> Aquela multidão de crianças, algumas atônitas, outras senhoras de si subiram as rampas como uma imensa massa ambulante. O tom marrom – predominante na cor da pele, dos cabelos, das roupas encardidas – invadiu corredores e salas de aula causando certa estranheza. Quem eram aquelas pessoas? Que língua estranha era aquela que falavam? Chegaram trazendo consigo a expressão viva da realidade que atravessa os labirintos da favela. E foi esse mundo que penetrou o interior da sala de aula. (GOULART, 1992, p.86)

[39] As assembléias de sala de aula, como estratégias pedagógicas, serão destacadas no capítulo cinco desta dissertação.

A diferença entre a criança ideal apresentada na maioria dos cursos de formação de professores e a realidade posta às professoras da escola era visível. Como trabalhar com esses alunos? Era preciso investir no processo formativo das professoras, para que elas conhecessem o "novo campo lógico trazido pelos alunos" (GOULART, 1992, p.106). Para isso, "o caminho da elaboração cognitiva teria de ser aquele que partisse do conhecimento mais profundo da realidade social dos educandos, onde(sic) esse conhecimento serviria de ponte de acesso ao saber sistematizado. Uma ponte de mão dupla. Um caminho de ida e volta." (GOULART, 1992, p.97). Segundo a ex-diretora,

> [...] foi possibilitado um trabalho de formação conciso, freqüente, constante na escola. A escola trabalhava com a questão do registro de uma forma que no seu cotidiano mesmo isso que era vivenciado na sala, voltava, avaliava esse procedimento, teorizava sobre ele e foi nessa perspectiva que foi construído o Projeto Político Pedagógico, em 1992, na escola. (EX DIRETORA VÂNIA)

Esses registros possibilitavam uma avaliação que foi processual, revelando, de início, que a proposta construtivista era insuficiente para o trabalho com crianças de universos tão desconhecidos.

Prosseguindo seus estudos, Goulart esclarece que a prática pedagógica da escola não se apoiou em refrões usuais, por exemplo, "como *partir da realidade dos alunos,* mas no reconhecimento de sujeitos que se encontram, se escutam, afirmam suas diferenças e aprendem mesmo a poder de muitas discussões e contradições." (GOULART, 1992, p. 229). Segundo essa pesquisadora:

> Para nós importa, sobremaneira, o como e o para que aprender. Achamos que não se justifica adotar práticas e métodos ilógicos e alienantes em nome de ser esse um momento específico, onde(sic) só importa o ato de decodificar sílabas e letras. Através dessa mudança, resgatamos um elo perdido no tempo em que o ensino era colocado em função da vida, ela própria carregada de problemas existenciais, dando o rumo, dando as coordenadas. (GOULART, 1992, p.127)

Goulart esclarece que a proposta da escola, comparada a outros movimentos de escolas construtivistas, é singular:

> Nossa proposta traçou outro rumo. Partimos direto para conhecer os problemas gerados pela prática e, só então, selecionar os conhecimentos necessários. Para nós, o construtivismo tem um caráter instrumental, referencial importante para o desenvolvimento dos trabalhos. Porém, a fonte não pode ser o conteúdo específico, e sim, a prática social dos alunos. Lá buscamos inicialmente os conhecimentos já existentes e é nessa direção que dirigimos os novos conhecimentos produzidos por todo grupo.

> Consideramos a categoria da diferença não só na compreensão daquele grupo social, mas, sobretudo, como fonte. Uma fonte que gera conhecimentos decorrentes da situação de vida e que necessita dos conhecimentos já sistematizados para, juntamente com os seus, permitir uma compreensão mais elaborada da realidade. (GOULART, 1992, p.140-141)

Suas argumentações acerca da insuficiência das propostas construtivistas, para dar conta da complexidade do processo educacional daquelas crianças, estão em consonância com as críticas de Silva (1996a). Na opinião desse autor, o construtivismo "constitui uma regressão conservadora" (p.215), um retrocesso ao predomínio da Psicologia no campo educacional e um afastamento da educação dos aspectos políticos e sociais.

Tomando o construtivismo como uma categoria discursiva, Silva (1996a) propõe a sua desconstrução, afirmando que não há nada no construtivismo que aponte para alguma teoria do currículo.

> Entretanto, mesmo como teoria meramente pedagógica, o construtivismo se apresenta bastante deficiente para uma teoria que se pretende globalizante e inclusiva. Não existe nada no construtivismo, por exemplo, que aponte para alguma teoria do currículo. Que o construtivismo tem a nos dizer sobre o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado, etc, além de vagos e ingênuos apelos ao valor do conhecimento universal? Que tem a dizer sobre as complexas relações entre currículo e cultura? Outra vez, uma teoria da aprendizagem ou uma epistemologia psicológica diz respeito ao *como se aprende*, não ao *que se deve aprender*. (SILVA, 1996a, p. 227, grifos do autor)

Tais questões são pertinentes numa concepção de aprendizagem, como a adotada na Escola Municipal da Vila Fátima que tem o social no centro de sua proposta, mas que não deixa de se apoiar nas contribuições da epistemologia construtivista, como um instrumental importante no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica da escola autorizou a entrada dos conhecimentos de vida dos alunos na escola, a medida que propôs um trabalho voltado para o cotidiano das crianças, reconhecendo as suas diferenças. Para isso, foi necessário, então, abrir mão de verdades, impostas pela tradição acadêmica, para se pensar novas formas de construção do conhecimento que incorporassem os saberes, produzidos pelos alunos, no seu cotidiano. Esses saberes, quando chegam à escola, são confrontados com os conhecimentos escolares.

Lembra Goulart (1992) que essa proposta não é fácil, pois "Considerar as diferenças implica em(sic) abrir mão para o outro, se expor, se conhecer. Deixar de falar apenas, como é da prática dos educadores, para ouvir".(p.116) Significa, também, segundo a pesquisadora, romper com a cisão entre a escola e a vida, com uma prática pedagógica reflexiva e autônoma comprometida com o aluno e seu mundo.

Isso posto, cabe-me esclarecer que a proposta pedagógica da escola foi construída com os referenciais da teoria de Bakhtin, Vygostky e Wallon, autores esses que vinculavam o meio social e histórico como aspectos primordiais do desenvolvimento cognitivo. Valeu-se, também, dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no que tange à compreensão do caminho percorrido pelas crianças na busca da compreensão das regras que compõem o sistema de representação da língua escrita.

Para Goulart (1992), esses autores contribuem para a despatologização do processo de aprendizagem da língua escrita. Como essa escola trabalhava, desde a sua inauguração, com crianças que estavam em processo de alfabetização, dava grande atenção ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, numa perspectiva de: "[...] alfabetização como prática social do ensinar/aprender criticamente. Para nós, a aprendizagem acontece por ação/interação do sujeito com o objeto de conhecimento." (DOCUMENTO DA ESCOLA "UM POUCO DA NOSSA TRAJETÓRIA: DA CRIAÇÃO AOS TEMPOS ATUAIS", p. 5).

Fundamentando-se em teorias construtivistas, sociointeracionistas, psicolingüísticas e antropológicas, entre outras, a escola acreditava que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria se dar no contexto das práticas sociais, numa perspectiva de alfabetizar, letrando.[40]

Afinal, ao ser transferida para o prédio próprio, em 1993, no Aglomerado da Serra, depois de três anos funcionando na antiga FAFICH, a Escola da Vila Fátima se deparou com outros desafios. Esse período foi caracterizado por Vasconcelos (1998) como uma perda. A ausência de condições mínimas de funcionamento ficou evidente: falta de água, de funcionários para a limpeza e para assumir a biblioteca, entre outros. Isso causou grande tumulto no trabalho da escola, que perdurou por todo o ano.

Por outro lado, a escola tinha ampliado o número de turmas e de professoras. Em conseqüência, teve que enfrentar outro desafio: dar continuidade ao projeto da escola, agora sem assessoria da equipe pedagógica, que se manteve lá até a época da transferência. Além disso, passou a funcionar com grande número de professoras novatas, desconhecedoras do trabalho já realizado. A localização da escola também era outro complicador, pois o difícil acesso e as características violentas da Vila impediam, muitas vezes, a permanência das professoras na escola.

Outro desafio enfrentado pela escola foi a implantação da Proposta Escola Plural, em 1995. Mesmo com algumas práticas pedagógicas da escola respaldadas pela proposta, publicadas nos cadernos da Rede Municipal, a escola teve que enfrentar mudanças

[40] A perspectiva adota pela escola de letramento é a de a Becker (1998).

significativas na organização do trabalho, com a ampliação do número de professoras e, principalmente, em relação ao tempo, que passou a ter centralidade nas discussões pedagógicas da escola. (VASCONCELOS, 1998)

4.4 A Vila Nossa Senhora de Fátima e os alunos da escola

Em relação à caracterização da Vila, não há estudos da escola. O documento que caracteriza a Vila, baseia-se em estudos de Regina Helena Alves da Silva, historiadora e socióloga, a qual apresenta o Aglomerado da Serra como um dos mais amplos da região[41] de Belo Horizonte, situado na encosta da Serra do Curral e formado por seis vilas: Marçola, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Conceição, Cafezal e Novo São Lucas. O estudo caracteriza, também, as condições da Vila, como registra este documento da escola:

> A Vila Nossa Senhora de Fátima, onde está localizada a escola, possui apenas 10% de saneamento básico e a água encanada está disponível somente para cerca de 70% da população, praticamente não existe pavimentação nas ruas e a população sofre ameaças constantes de deslizamento na época das chuvas. (DOCUMENTO DA ESCOLA: UM POUCO DA NOSSA TRAJETÓRIA: DA CRIAÇÃO AOS TEMPOS ATUAIS, p.2)

Alguns levantamentos isolados foram realizados, ao longo desses anos, com o intuito de caracterizar os alunos da escola. O principal deles, segundo a secretária, foi feito no período em que a escola atendia alunos da Educação Infantil, através de questionários. Os levantamentos apontavam, como principais características dos moradores da Vila, baixa renda, baixa escolaridade e a religião evangélica. Segundo a secretaria, essas características se confirmavam pelo número elevado de alunos que possuía o Programa Bolsa-Escola[42] na época da minha pesquisa: dos 567 alunos, 317, possuíam bolsa. Além disso, a comunidade era

[41] Ocupa uma área de 1.495.579 m^2 ; Regina Helena Alves da Silva (2006).

[42] Bolsa Escola: O Programa Executivo Bolsa-Escola, (PEBE) implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por proposição de Projeto de Lei aprovado em 5 de julho de 1996, tem, como órgão gestor a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social. Trata-se de um programa que institui beneficio de 131,97 UFIR´s, para as " famílias que estejam em situação sócio-familiar de risco ou as próprias crianças estejam em situação de risco", visando, desta maneira, "garantir a admissão e permanência, na escola pública, das crianças de 7 a 14 anos". Para ter esse direito, os alunos devem manter freqüência na escola. (BELO HORIZONTE, n.1, 2006).

constituída por trabalhadores que viviam de subempregos e empregos de baixa remuneração. O número de desempregados era alto e as crianças, obrigadas a trabalhar ou mesmo mendigar. Este documento descreve com detalhes a população da Vila:

> A comunidade é composta de trabalhadores que, em sua maioria, vivem de empregos informais. As mulheres e as crianças têm participação preponderante na constituição da renda familiar. Elas são domésticas, faxineiras, cozinheiras. As crianças, além de serem assistidas por programas sociais do governo, muitas ainda esmolam pelas ruas da cidade.
> A estrutura familiar tem uma forma peculiar de ser. Em muitas famílias a mãe é a única responsável pela criação dos filhos, em outras, são as avós e em outras, ainda, os irmãos responsabilizam-se uns pelos outros. Existem também os casos onde num mesmo espaço físico, convivem dois ou mais núcleos familiares. (DOCUMENTO DA ESCOLA UM POUCO DA NOSSA TRAJETÓRIA: DA CRIAÇÃO AOS TEMPOS ATUAIS, p.2-3).

Na verdade, a Vila foi caracterizada por Goulart (1992) como a mais pobre do Aglomerado, com infra-estrutura mínima, sem rede de esgoto, com muitas casas sem água e luz. Vale ressaltar que das vilas do aglomerado, essa era a única que ainda não possuía escolas e a construção de uma para o local foi fruto de muita luta e reivindicação dos moradores. Aliás, à época da pesquisadora, o Aglomerado do Morro da Serra estava em processo de transição de favela para vila. É surpreendente que, mesmo passados muitos anos, a Vila Fátima ainda *preserva* essas características. O relato deste aluno apresentado em 1992 reproduz fielmente a Vila Fátima de hoje:

> A Vila Fátima fica no bairro da Serra e tem casa, cachorro, galinha, cavalo, pato, galo, cobra no mato, Igreja, muito boteco, maconheiro, cheirador de cola que mija na rua. Lá não tem prédio. Tem um campinho pra jogar bola. Leonardo, Haroldo, Elias, Eliane, Adilson e Jonas moram perto do campinho. As casas são de tijolo, tábua e lata. Nem todos têm água e mesmo as casas que têm o registro, nem sempre têm água. Na Copasa, eles são ladrões. Nem todos têm luz. A maioria das ruas não são calçadas. Tem muita polícia, ladrão, macumbeiro. (GOULART, 1992, p.198-199)

De fato, pouca coisa mudou na Vila. Algumas ruas foram asfaltadas e o trânsito de carros ficou mais intenso, não permitindo tantos animais soltos, mas ainda visíveis na Vila.

Quanto à caracterização dos alunos da escola, remeto-me às colocações das professoras:

> Em alta vulnerabilidade, mas nem por causa disso são arredios ou agressivos, muito pelo contrário, são carinhosos, afetuosos. Têm uma ânsia de conhecer. Eu não falo nem de aprender [...] Eu acho que primeiro é conhecer o outro lado, de uma cultura que eles não conhecem. É claro que apresentam dificuldade de aprendizagem porque tem aí uma questão que é até biológica, falta de alimentação direito, de condição

> digna de viver, mas eu os vejo com uma vontade imensa de estar naquele espaço, tanto que mesmo quando eles saem da escola, quando termina o tempo deles na escola, eles estão constantemente dentro da escola. Eles adoram ir à escola, eles adoram ir para biblioteca, eles adoram visitar a gente. A gente sente que essa relação é afetuosa, porque eles estão constantemente na escola. A gente vê que para eles aquele espaço é um espaço bom de estar, organizado, aconchegante, mesmo na hora lá de apertar para eles darem conta de fazer as atividades, que é uma exigência que a gente sabe que eles dão conta e eles sentem é que tem alguém responsável, motivado [...] por eles. (PROFESSORA MAGDA)

> Os meninos têm uma dificuldade financeira muito grande, eles são bem carentes, mas são alunos tranqüilos, carinhosos, de fácil convívio! A maioria dos alunos aceita as proposta da escola. [...] Eles amadurecem muito mais cedo do que outros meninos de classe média. É visível a facilidade que os meninos bem *pequititinhos* ao atravessar uma rua, quando tem excursão. A maioria das crianças desce o morro sozinha, até lá no ponto, onde nós vamos pegar a Kombi! (PROFESSORA CELESTE)

> Uma caracteriza que eles têm, bem positiva, é a vontade que eles têm de aprender [...] Tudo que a gente traz eles têm interesse, um ou outro não tem, mas são por causa de outras questões, às vezes é um problema familiar, um problema psicológico da criança, outras questões, mas assim, no grosso os meninos, eles têm muito interesse, a escola é muito importante para eles, até o espaço físico da escola, a gente vê isso até em dia de chuva, quando a freqüência é boa, porque aqui é mais tranqüilo, é mais seguro do que o espaço da casa deles [...] É um oásis! (PROFESSORA LUCIANA)

Acrescento, ainda, que os alunos eram muito afetivos, como pude perceber durante o horário de recreio, nos horários de pátios e nas excursões. Eles aproximavam-se de mim, contando casos e fazendo perguntas. Eram interessados e participativos, como descreveram as professoras.

Na opinião da bibliotecária Marina, a aparência dos alunos da escola, ao longo dos anos, mudou muito e isso, em parte, graças ao trabalho feito pela escola. Assim, há cinco anos,

> [...] eles vinham de chinelo, de pezinho todo empoeirado, e com a roupa que eles estavam em casa, todos descabelados, só pegavam a pasta e vinham. Não tinha hora de ir para escola, de tomar um banho, calçar um sapatinho, nem que fosse assim uma meinha, um tênis velho, não! Já melhorou muito! Você precisava ver essa escola há cinco anos atrás, era como se você tivesse tirado eles lá brincando no terreiro e pronto [...] agora vem cá que está na hora de ir para escola, para a aula e eles vinham [...] Eles agora já lavam os pés, às vezes tomam um banho! Eles vinham para escola e iam embora e ficavam em casa o dia todo com essa blusa, iam brincar, dormiam com ela. No dia seguinte, vinham para escola. Era direto! [...] Chegava no final da semana, aquela blusa estava naquele estado! Foi o trabalho das professoras que foi muito bom, da diretoria. Agora você olha, os meninos já estão mais limpinhos, isso reflete a própria escola, que apesar de ser aqui no meio [...] a escola não é suja, a escola não é pichada [...] As paredes são limpinhas. Eles não têm o hábito de escrever em paredes, em carteiras, não tem o hábito de depredar. A escola é muito conservada [...] (BIBLIOTECÁRIA MARINA)

A atenção que a escola dedicava aos alunos era estendida à comunidade escolar. Como exemplificou a bibliotecária Marina, o reflexo desse tratamento, dado pela escola aos moradores da Vila, voltava na forma do respeito que tinham por aquele espaço.

4.5 Espaços reinventados: a arte de recriar

Apesar de especificidades de uma escola pública municipal, inserida num contexto de risco, pude observar que o prédio da escola estava conservado, sem pichações ou qualquer tipo de depredações, evidenciando o respeito da comunidade por aquele espaço, respeito esse adquirido na própria comunidade. Por que essa escola se diferia, então, em aparência, no atendimento às diferenças dos alunos das outras escolas municipais, inseridas no mesmo contexto? De acordo a professora Luciana, a escola era respeitada pela comunidade e a realidade violenta da Vila não era impedimento para o trabalho na escola.

O prédio de quatro andares ficava localizado na encosta de um morro. A portaria ficava no nível da rua e o acesso à escola se dava mediante uma rampa. As crianças desciam a rampa e depois uma longa escada que dava num pequeno pátio aberto, por onde passavam para chegar à cantina. No início das aulas, era servido leite para as crianças. Elas iam desacompanhadas de qualquer professor para a cantina e, logo depois, dirigiam-se à sala de aula. Pude perceber certa autonomia em relação a todo esse procedimento, pois, durante a pesquisa, não registrei problemas como brigas entre elas ou alguns alunos deixando de se dirigir à sala de aula no tempo determinado.

Consoante a arquitetura do prédio, há todo um ritual, que era seguido pelos alunos da escola: desciam por um lado e subiam as escadas por outro, pois o espaço físico da escola era pequeno. Todo esse percurso dos alunos era observado por uma profissional da escola, que ocupava o cargo de secretária. Ela ficava bem no centro da escadaria e recebia as crianças com muita atenção, cumprimentando-as pelo nome e, muitas vezes, fazendo comentários positivos em relação à maneira como entravam na escola. Constatei, durante minhas observações, que essa professora olhava cada criança que entrava e, naquele momento, reparava-as em seus diversos aspectos. Verificava não apenas se estavam uniformizadas, mas observava a aparência das crianças, atentando se estavam saudáveis, alegres ou tristes. Recebia-as de forma que elas se sentissem importantes naquele local. Isso ficou evidente pela maneira que cumprimentava cada criança que subia as escadarias, dedicando-lhes atenção,

perguntando sobre a família e revelando conhecimento e certa intimidade com a vida das crianças. Percebi, também, que fazia isso com prazer e não apenas como uma tarefa imposta.

A estrutura física do prédio como mencionado, era precária. O pátio principal da escola, com formato de um triângulo, não comportava, de uma só vez, todas as crianças. Não havia quadras de esportes nem qualquer área que possibilitasse atividades ao ar livre, com os alunos. O prédio fora construído numa ribanceira e, portanto, os espaços reduzidos, *quase um corredor* é que eram utilizados para o recreio e para atividades livres com as crianças.

Era impressionante como as crianças e as professores se apropriavam desses mínimos espaços. Ali, os alunos jogavam futebol, queimada, dançavam, pulavam corda, entre outras atividades. Os mínimos espaços eram competidos e valorizados como observei, na apresentação do Projeto Literarte[43]. Ele aconteceu em um sábado, pela manhã. Os convidados assistiram às apresentações nos corredores dos andares superiores, ou nas escadarias que davam para o pequeno pátio, onde fora improvisado um palco. Percebi que, apesar do incômodo de ter que conquistar um lugar para enxergar as apresentações, o problema do espaço não era o mais importante naquele momento. Havia muita coisa para ser vista e apreciada.

Muito interessante, a esse respeito, é a observação da professora Luciana. Para ela, o espaço físico da escola causava certo impacto nas pessoas, porque: "[...] esse lugar [...] é diferente [...] a gente não vê uma quadra, não tem auditório, não tem sala de vídeo [...] é um espaço que a gente inventa a cada dia, para dar conta das atividades que a gente quer desenvolver aqui [...]" (PROFESSORA LUCIANA)

Confirma a observação dessa professora, este trecho:

> A estrutura física da escola faz com que reinventemos diariamente os espaços para atendimento das nossas demandas. Assim, torna-se necessário a otimização dos usos desse espaço para a realização de atividades básicas como o recreio, a Educação Física, as oficinas e os projetos institucionais. (DOCUMENTO DA ESCOLA: UM POUCO DA NOSSA TRAJETÓRIA: DA CRIAÇÃO AOS TEMPOS ATUAIS, p.3).

Assim, eram poucas as atividades coletivas que envolviam a escola como um todo. Até mesmo o horário de recreio e de merenda tiveram que ser divididos, atendendo duas salas de cada vez. As crianças desciam para a merenda e para o recreio, acompanhadas ou não da professora da turma, de duas em duas salas, numa organização que priorizava a idade de formação das crianças e, dessa forma, os interesses para determinadas brincadeiras. O

[43] O Projeto Literarte era um projeto institucional da escola, que trabalhava as questões étnicas e raciais. Ele será analisado posteriormente neste trabalho.

horário/tempo de merenda ocupava a escola por uma hora, até que todas as turmas tivessem usufruído seu tempo de vinte minutos.

O espaço na cantina, também, reduzido, era dividido em dois ambientes: um para preparação e outro, para as mesas onde as crianças merendavam. Segundo a diretora, a cantina não atendia às determinações legais da própria Prefeitura, com relação ao espaço, pois não comportava duas turmas de alunos.

A mobilidade nesse espaço era constante: as crianças logo que terminavam de merendar, dirigiam-se ao pátio. Os alunos eram atendidos pelos funcionários, que serviam a merenda. Eles recebiam o prato e dirigiam-se às mesas coletivas para fazer o lanche. Terminada a refeição, iam para o pátio, onde se encontravam outros funcionários que acompanhavam as crianças, observando-as para evitar que se machucassem e, em alguns momentos, promovendo brincadeiras.

Verifiquei certa autonomia das crianças, nesses espaços. Elas merendavam apenas se quisessem, algumas levavam lanche de casa e dividiam-no com os colegas. Não observei nenhum trabalho docente relacionado à merenda da escola, na cantina, durante as minhas observações. Também, não registrei maiores conflitos entre as crianças, apesar de algumas reclamações dos funcionários da agitação e desobediência das turmas do segundo ciclo.

Havia, ainda, dois espaços utilizados também para o recreio: um pátio pequeno próximo a cantina e um local reduzido, entre as escadarias, com uma mesa de pedra com pintura para jogo de damas. Num deles, havia uma enorme faixa sobre a Escola Aberta[44]. De fato, a escola ficava aberta à comunidade nos dias de sábado, quando eram realizadas várias oficinas com as crianças, com os pais e com a comunidade de acordo com os interesses detectados em reuniões anteriores. Muitas oficinas eram ministradas por moradores da própria Vila.

A convite da diretora, conheci todas as dependências da escola, logo no primeiro dia da pesquisa, ela me acompanhou pelas onze salas de aula e pela ampla biblioteca. Logo na entrada da escola, uma sala de professores, com uma enorme mesa, onde ficavam o livro de ponto e os informes que vinham, por malote, para a escola. Num grande quadro magnético, eram colocados os avisos, as propostas de organização da escola, os horários e outros. Em uma ampla bancada, uma bandeja com copos, café e alguns biscoitos. Do lado, água mineral.

[44] O Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO e tem por objetivo, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social, e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. (BRASIL, 2004).

Atrás dessa sala, havia uma pequena sala com uma mesa redonda, que era utilizada para a reunião da coordenação pedagógica. Ela tinha uma porta que dava acesso a uma pequena *varanda*.

Do lado de fora da sala dos professores, ficava o banheiro que era utilizado por elas. Era amplo, limpo, com papel higiênico, sabonete líquido e toalha de papel. No mesmo padrão desse banheiro, eram os banheiros destinados às crianças, próximos à cantina. Eram grandes, possuíam chuveiros, sabonete líquido e papel higiênico. Segundo a diretora, existia uma negociação com as crianças para a aquisição de toalha de papel. Esses espaços eram demasiadamente limpos em relação aos banheiros das outras escolas municipais, revelando cuidado especial dos funcionários, encarregados da limpeza, e a conduta de uso por parte dos alunos. O zelo com relação aos banheiros dos alunos, segundo a diretora, começou quando ela mesma assumiu o cargo de vice-diretora, evidenciando um trabalho pedagógico nesse sentido. No entanto, não havia registros desse trabalho.

Próximo à cantina, ficava uma pequena horta, fechada por um portão de ferro. Na frente dos canteiros, não existia grade e a área dava para uma pirambeira. A horta era cuidada pela comunidade, de acordo com o Projeto Escola Aberta e existia, também, um trabalho com os alunos, de plantio, cuidado e coleta de hortaliças, que eram usadas na merenda escolar.

Nesse mesmo andar, existia uma sala de aula, adaptada pela escola como uma sala de multimeios. Um pequeno palco dava acesso a um vestiário com diversas fantasias, um espelho enorme e vários instrumentos musicais. A diretora explicou-me que esse espaço era utilizado para oficinas culturais, integradas às práticas curriculares da escola, como capoeira, percussão, teatro, entre outras, que eram ministradas por pessoas contratadas com a verba do PAP[45]. Essas pessoas, denominados *oficineiros*[46], desenvolviam vários trabalhos com as crianças, recebendo avaliação positiva da escola.

As salas de aula possuíam uma mesa para o professor, carteiras de fórmica para as crianças, um armário de aço, um mural de cerâmica em uma parede inteira, quadro de giz na parede paralela, dois murais laterais de feltro. Possuíam, ainda, três janelas, uma que dava para o corredor e possuía grade e outras duas, com vista para o aglomerado, que não possuíam grades.

---

[45] PAP: Projeto de Ação Pedagógica. Decreto n º 11.307 de 16 de abril de 2003, que dispõe sobre a transferência e utilização de recursos financeiros às caixas Escolares da Rede Municipal de Ensino, considerando a necessidade de promover a autonomia financeira e pedagógica das escolas; promover a inclusão, garantindo o acesso, a permanência e o direito ao conhecimento; incentivar o desenvolvimento de projetos de alfabetização e letramento das crianças e adolescentes.

[46] O termo é utilizado pelas professoras para designar as pessoas que desenvolvem as oficinas culturais com os alunos.

A sala da direção era pequena, ficava entre a sala dos professores e a biblioteca. Possuía duas mesas, um aparelho de fax, cadeiras vermelhas, um computador, um quadro de avisos. Um enorme quadro a óleo, de cores fortes, principalmente em tons de vermelho, destacava-se na parede. O quadro, segundo a diretora, era de autoria de um aluno. Dentro dessa sala, existia um banheiro, com muitos armários de aço. A diretora explicou-me que esse banheiro era utilizado por todos os funcionários, não era exclusivo da direção e ficava sempre aberto. Era utilizado, também, como depósito de material de trabalho. Nada na escola ficava trancado. Nesses armários, ficava todo o material da escola que podia ser retirado pelas professoras, segundo a sua necessidade, não existindo, assim, controle desse material. Com relação a determinados materiais específicos, tais como tintas, fitas e papéis não comuns, era necessário fazer um pedido à direção, com antecedência de 48 horas, devido à dificuldade da localização da escola para as compras.

Como já disse, o prédio da escola era demasiadamente limpo e bem cuidado, não havia pichações ou qualquer outro tipo de depredação visível. As paredes eram limpas, dando a impressão da pintura ser recente. Havia canteiros floridos na ribanceira. Informou-me a secretária que a escola sofrera algumas reformas ao longo da sua história, como pinturas e algumas ampliações. Ela fez menção à sala dos professores, que fora ampliada depois da inauguração do prédio. A biblioteca também fora ampliada e, para isso, uma sala que era utilizada para filmes, a *sala de vídeo*, deixou de existir. Com o aumento de matrículas na escola, uma sala que era utilizada para Artes, teve que ser transformada em sala de aula.

As mudanças na estrutura física da escola estão relacionadas às questões pedagógicas. Isso ocorreu quando a escola atendeu crianças menores de seis anos, da Educação Infantil[47], nos anos de 2003 e 2004. Nessa época, foi feita uma adequação do espaço físico da escola. Outras, ainda, foram feitas, para atender às demandas por matrículas de crianças de seis anos. A sala, que anteriormente deixara de funcionar como sala de Artes, para ser transformada em

[47] Com relação à Educação Infantil, cabe esclarecer que a escola, em 2005, a partir do segundo semestre, passou a assumir uma unidade de Educação infantil, (UMEI) Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada na Vila Cafezal. Para lá, não existe transporte para as professoras, mesmo com o acesso difícil. A direção da escola pesquisada tem respondido pela unidade desde então, e todo o trabalho de secretaria tem sido realizado pela escola. Foi feita uma reivindicação de um auxiliar de secretaria para ajudar nesse trabalho, porém, não tiveram resposta. Os professores que trabalham nessas unidades de educação infantil foram concursados como Educadores Infantis e constituem uma categoria diferente dos professores da Rede Municipal. A remuneração desses profissionais é bem menor do que a dos professores do Ensino Fundamental, e a exigência de formação limita-se ao curso de magistério no nível médio. Tanto a coordenação pedagógica da escola como a direção estão responsáveis pelo acompanhamento dessa unidade de Educação Infantil. Cabe, aqui, esclarecer que em entrevista com a diretora da escola, ela queixou-se de sobrecarga de trabalho em virtude da escola assumir a UMEI, que fica a 3Km de distância da Escola da Vila Fátima e da impossibilidade de concretizar um trabalho satisfatório pela dificuldade de administrar uma escola tão distante, com organizações de tempo e espaço diferentes. Segundo a diretora, nunca houve encontro coletivo das duas escolas.

sala de aula, foi novamente modificada para atender às demandas do Ensino Fundamental, tornando-se uma sala de multimeios. As experiências com a Educação de Adultos[48] foram esporádicas e não demandaram, segundo, a secretária, adaptações do prédio para o seu funcionamento.

4.6 Meu tempo, seu tempo – Flexibilização, interlocução e respeito – A organização do trabalho escolar

A organização da Escola Municipal da Vila Fátima se efetivava em diferentes instâncias, procurando articular as questões administrativas e as pedagógicas. As assembléias constituíam as principais instâncias democráticas de decisão da escola, configuradas de três formas, com objetivos distintos. Conforme registro em documento da escola, ela

> [...] desde a sua criação, sempre primou pela democratização das relações entre os profissionais, alunos e comunidade escolar. Todas as questões importantes do cotidiano da Escola são discutidas e decididas com a participação dos seus profissionais e da comunidade escolar através das reuniões pedagógicas, das Assembléias (de sala e escolar) e do Colegiado (reúne regularmente uma vez por mês, extra-turno). (DOCUMENTO DA ESCOLA UM POUCO DA NOSSA TRAJETÓRIA: DA CRIAÇÃO AOS TEMPOS ATUAIS, p.3).

As *Assembléias Escolares* contavam com a participação de toda a comunidade escolar, pais, professores, direção, coordenação pedagógica, funcionários e alunos para deliberar sobre aprovações de calendário e problemas freqüentes na Vila Fátima, como falta de água, impedimento de vias de acesso à escola, entre outros assuntos. As *Assembléias de Colegiado* eram restritas aos membros eleitos em cada um dos segmentos da escola e da comunidade, constituíam um órgão que deliberava sobre assuntos que diziam respeito ao bom funcionamento da escola. E as *Assembléias de sala de aula*[49], como o nome já revela, eram realizadas em sala de aula, às segundas-feiras, por uma ou duas professoras com os alunos.

---

[48] Algumas experiências foram, também, realizadas na escola em relação à educação de adultos. Segundo a secretária da escola, programas relacionados ao PETI (Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil) e ao CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), com professores contratados por seis meses fazem parte da história da escola. No ano de 2004, a escola trabalhou com o Brasil Alfabetizado. No momento desta pesquisa, não havia nenhum trabalho com adultos, apesar de haver demanda para isso. A secretária da escola apontou como um dos problemas a serem superados, o meio de transporte para os professores à noite e, principalmente, a segurança, considerando-se o meio violento em que a escola se insere.

[49] Essa assembléia tem objetivos pedagógicos. A sua dinâmica será detalhada no capítulo cinco desta dissertação, devido a centralidade que assume no currículo da escola.

Além dessas instâncias, havia ainda, a Caixa Escolar, que era um órgão composto por membros da escola e da comunidade, que deliberava sobre as subvenções da PBH, como materiais pedagógicos e manutenção do prédio. Há de se considerar, também, o processo de eleição de diretores na escola, que acontecia de dois em dois anos. Os candidatos a diretor e vice-diretor apresentavam projetos de trabalho e eram eleitos de forma direta pelos pais, professores, funcionários[50].

Outras instâncias, ainda, fora do espaço escolar, mantinham relações com o trabalho da escola. Eram elas: A SMED, órgão que deliberava sobre questões legais e contribuía para a formação dos professores; a Gerência de Educação da Regional Centro-Sul, à qual a escola se subordinava, auxiliava na gestão administrativa e pedagógica, com assessoramento de uma acompanhante de escola[51].

A respeito da organização dos tempos escolares da Escola Municipal da Vila Fátima, essa era feita de acordo com a Proposta Escola Plural, que promoveu o fim da seriação e da retenção. A partir da implantação dessa proposta, o trabalho da escola passou a se concretizar em lógica diferente, a do ciclo de formação. Assim, cada ciclo de idade de formação passou a corresponder a três anos, permitindo que o aluno tivesse tempo maior para a aprendizagem, respeitando a sua faixa etária e os seus ritmos de aprendizagem.

Dessa maneira, a escola atendia, à época desta pesquisa, o primeiro ciclo e o inicio e meio do segundo ciclos de idade de formação. Não trabalhava com o final do segundo ciclo, atendendo, então, crianças de 6 anos a 9/10 anos de idade. Contava com vinte e duas turmas, onze por turno. No horário da manhã, havia quatro turmas do segundo ciclo e sete turmas do primeiro ciclo. À tarde, duas turmas do segundo ciclo e nove do primeiro ciclo.

A enturmação dos alunos se dava pela idade e era realizada pela Secretaria da escola. As turmas, geralmente, seguiam, sem sofrerem remanejamentos até o final do 1º ciclo. Já, no 2º ciclo, era necessário modificar as turmas, ou seja, fazer uma fusão, já que o número de alunos por turma era diferente. A época deste estudo, a escola contava com 25 alunos por turma, no 1º ciclo e, no 2º, as turmas deveriam comportar 30 alunos.

Segundo a secretária, havia muita transferência de alunos na escola. Outros, ao contrário, eram matriculados no decorrer do ano. A rotatividade era muito grande, muitas famílias mudavam da Vila por motivos que incluíam desde a violência até o desemprego e,

[50] Esse processo é instituído pela PBH. Também, o aluno maior de 16 anos tem direito a votar, o que não era o caso da escola neste momento da realização desta pesquisa.

[51] Atualmente, foi designada uma pessoa responsável da Regional Centro-Sul para cada uma das escolas, com o intuito de acompanhar e subsidiar o trabalho pedagógico.

até mesmo para ficarem mais próximos de parentes que residiam em locais mais afastados. A mudança, na maioria das vezes, não era definitiva, porque muitas famílias acabavam voltando para a Vila e reivindicando novamente vaga na escola para o seu filho.

A escola contava, naquela época, com 33 professoras para trabalhar com 22 turmas, numa proporção de 1,5% [52]de professor para cada turma, o que respeita a legislação vigente na Rede Municipal de Belo Horizonte. Dessas 33 professoras, 18 delas estavam lotadas na própria escola e as outras 15, trabalhavam em regime de dobra, com cumprimento de jornada complementar nessa escola.

Quanto às professoras da escola, a maioria tinha formação em nível superior - Pedagogia. Algumas possuíam, ainda, o Curso Normal Superior; uma delas tinha formação em Biblioteconomia; outra, em Letras; e, ainda, outra, em Ciências Sociais. Muitas professoras da escola trabalhavam em regime de dobra, na própria escola (mais ou menos 50% delas) ou em outras escolas da Rede Municipal.

Em relação aos tempos, a proposta pedagógica da Escola Municipal da Vila Fátima, destacava que o tempo do aluno não era fragmentado por disciplinas ou áreas de conhecimento, concebendo-o na sua totalidade e singularidade por entender que a aprendizagem tem seus ritmos diferenciados. Dessa forma, propôs um trabalho em vários tempos educativos, não-fragmentados, conforme destaco a seguir.

> a) momento de trabalho com projeto [Pedagogia de Projetos] de sala, quando os alunos estudam os temas que foram problematizados, ou uma questão social ou um problema de qualquer natureza;
> b) momento de recreio, fundamental para que os próprios alunos estabeleçam regras de convivência, pensando de forma autônoma, sem interferência do professor;
> c) momento de atividades que envolvam toda a escola, quando acontecem os projetos institucionais, ou com alunos do mesmo ciclo de formação;
> d) momentos das oficinas, quando pequenos grupos trabalham competências específicas ou atividades artísticas;
> e) momento de educação física;
> f) momentos de duplas de professoras em sala
> Todos estes momentos envolvem o uso de múltiplos espaços, dentro e fora da escola: pátio, biblioteca, cantina, espaços culturais da cidade, entre outros.
> Entendemos que a aprendizagem se dá em todos esses espaços e tempo, que apesar de diferenciados se articulam uns com os outros num projeto global da escola (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004,s/p)

A perspectiva de aprendizagem da escola perpassava tempos e espaços diversos. O trabalho não era organizado por disciplinas e não havia rigidez na organização da escola em

[52] Essa proporção foi determinada com a implantação da Proposta Plural. Para cada duas turmas, são três professores. No entanto, a organização, a partir desse número, é de responsabilidade do seu coletivo. A proposta é possibilitar as trocas entre os professores, bem como tempo para a formação desses profissionais.

relação à forma como os conteúdos eram trabalhados.

O entrelaçamento das relações entre os sujeitos alunos e professores nesses tempos e espaços, também, eram singulares. Os tempos e os espaços eram flexíveis, mudavam de acordo com a proposta de trabalho, com a demanda dos alunos por conhecimento, com as dificuldades enfrentadas pelos professores com o espaço físico restrito do prédio, pelas intempéries da natureza, como uma chuva de granizo que ocorrera havia algum tempo.

A organização propriamente dita do trabalho, com a distribuição das turmas entre as professoras, era feita pelo coletivo de profissionais, no início do ano, em *dias escolares*[53], sem a presença dos alunos. Nesse momento, era feito um levantamento do número de professoras que desejavam continuar com as mesmas turmas, pois a escola possibilitava à professora dar continuidade ao seu trabalho, com os alunos, ao longo do ciclo[54]. No entanto "são considerados alguns aspectos imprescindíveis para essa continuidade: desejo do professor, qualidade da interação entre professores daquele agrupamento, qualidade da interação entre professor/aluno." (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004).

Essa postura da escola estava de acordo com a Proposta Escola Plural, que valorizava o caráter processual da aprendizagem. Sendo assim, a escola orientava as professoras a seguirem com as turmas, ao longo de três anos, se assim desejassem, atentando para questões afetivas e relacionais. Lembrou-se a secretária da escola de um caso em que a professora trabalhara com uma turma desde o início do 1º ciclo até o 2°ciclo.

Ressalto, porém, que a organização da escola já passara por várias experimentações ao longo da sua história. E erros e acertos eram permitidos,

> [...] a gente tem agrupamento aqui que experimentou horários, durante uns três meses, porque não dava certo, não possibilitava encontro de coordenador com aquele grupo de meninos com a mesma idade. Então, isso, a gente, sinceramente, a gente permite, que a gente sabe que um grupo não é leviano, que o grupo quer acertar e às vezes, a proporção de 1.5% para um grupo de turmas ímpares, é complicado mesmo acertar uma turma, uma faixa etária, em função da aprendizagem. Então, há uma redistribuição de professores que complica a questão da construção do horário, mas a gente experimenta de tudo. Ainda é difícil trabalhar a flexibilidade, o professor precisa do horário, a gente tirou o livro didático, então não vamos tirar o horário não, porque senão fica muito complicado para o sujeito trabalhar [...] Então, tem que ter horários, horários fixos, horários marcados, algumas pessoas dão conta de fazer sua flexibilização, com seu agrupamento, outros não dão conta, isso é aquela questão de novo [...] Nós estamos trabalhando com

[53] Os dias escolares eram previstos no calendário das escolas municipais para reuniões e planejamentos de trabalho, bem como para a formação dos professores. Não contavam como dias letivos.

[54] A Proposta Escola Plural redefinia a estrutura seriada por uma estrutura por ciclos de formação. A organização por ciclos visava *conceder* mais tempo para o aprendizado dos alunos, respeitando os seus ritmos diferenciados. Considerava positivo que as professoras acompanhassem o ciclo.

> sujeitos, adultos, que também têm ritmos, que têm tempos, e que isso tem que se esperar, e trabalhar para que essa construção aconteça. (PROFESSORA ANA)

Esse depoimento revela o processo de construção de uma organização do tempo que se dava pelos conflitos, pelos avanços e retrocessos, permitindo o erro, porque errar, segundo Ana, possibilitava a aprendizagem. Nesse processo, o professor era considerado um sujeito que também tinha ritmos e tempos diferenciados. Uns davam conta de lidar mais tranqüilamente com a flexibilidade dos tempos, outros não. Sendo assim, era preciso respeitar essas diferenças.

Sobre essa questão, a professora Magda, assim, se posicionava:

> [...] eu acho que tudo isso são tentativas que a gente vem fazendo para melhorar o trabalho. Tem momentos em que isso é benéfico, isso ajuda, isso auxilia, mas tem hora também que isso, empaca. Essa rigidez, nós, eu não falo só da (Escola Municipal da Vila Fátima). Nós, da rede, nós temos muito agarrado com a gente a questão do tempo, do tempo do projeto[55], então é *meu*, eu preciso dele, a gente não dá conta de ver isso como um tempo que a gente pode trabalhar, pode flexibilizar... (grifo meu)

Ao referir-se à dificuldade de flexibilização do tempo na escola, a professora Magda se reporta aos horários das professoras:

> O professor, hoje, do Ensino Fundamental tem 16 horas de regência, 4 horas de ACPATE[56]. [...] Então, esse tempo do ACPATE é muito individual, a gente não dá conta de que ele seja um tempo da escola e que a gente possa flexibilizar para atender o trabalho. A gente é, ainda, muito agarrado, é o *meu tempo* que eu não vou dispor para o outro ou dispor para turma, porque eu preciso dele, eu acho que nós não estamos amadurecidos o suficiente pra entender que esse tempo ele pode ser móvel, a partir das necessidades da escola, a gente ainda pensa muito na minha necessidade. Isso acaba influenciando o trabalho. (grifo meu)

Solicitada a falar sobre a organização do trabalho na escola e a sua interferência na prática pedagógica, a professora Luciana respondeu que se encontrava em sintonia com a Proposta Escola Plural. E assim, se manifestou:

> [...] a gente tem uma organização um pouco na idéia da Escola Plural. A gente organiza as turmas por idade, não têm classificação por competência, nada disso.

---

[55] A professora referiu-se ao horário de projeto às quatro horas semanais de trabalho do professor, utilizadas para a sua formação ou quaisquer outras atividades, desde que definidas pelo coletivo.

[56] ACPATE: ATIVIDADES COLETIVAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR – Lei municipal nº 7577 de 21/9/1998 – Portaria SMED 008/97 - dispõe sobre os critérios para organização do quadro de pessoal das unidades escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte. Esse termo é utilizado pelas professoras da escola como *horários de projeto*, correspondendo às quatro horas de trabalho do professor na escola, cuja definição do trabalho depende da organização de cada escola.

> Então, a princípio os alunos seguem (com as turmas) até a saída da escola no mesmo grupo de crianças. Um ou outro que não se adaptou (muda de turma). [...] isso às vezes traz problemas, porque às vezes, uma turma passa a apresentar desníveis de competência muita grande. Tinham meninos que eram muito avançados e meninos que ainda não estavam no início da alfabetização. Então, eu tinha que trabalhar com muita diversidade. E é aí que as oficinas de competências ajudam a gente nisso, que quando tira os meninos para terem um atendimento específico na alfabetização, isso te ajuda na sala de aula e a gente vê o reflexo disso. Eles vão avançando no processo de alfabetização...

Com efeito, a enturmação dos alunos seguia as orientações da Proposta Escola Plural, pois era realizada por ciclos de idade de formação. A escola se organizava para trabalhar as diferenças de ritmos de aprendizagem dos alunos, através das oficinas de competências.

As oficinas de competências constituíam uma estratégia de intervenção pedagógica que se efetivava com o reagrupamento dos alunos por competências cognitivas, no horário de aulas, de forma a possibilitar um trabalho diferenciado com as crianças. Como os alunos eram agrupados por idade de formação, de acordo com as recomendações da Proposta Escola Plural, e seguiam com as suas respectivas turmas, sem remanejamentos, muitos passavam a apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem na mesma turma. Isso acarretava dificuldades no trabalho.

O primeiro Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 1992, antes da Proposta Escola Plural, já pressupunha tempo maior para a aprendizagem dos alunos.

> Acreditamos ser necessária a ampliação do tempo de permanência da criança na escola. Tempo esse que deverá ser aproveitado com atividades que venham subsidiar o seu processo de construção do conhecimento. (DOCUMENTO DA ESCOLA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1992, p.26)

Naquela época, as oficinas de leitura e produção de textos eram realizadas em horários extra-turno. À época da minha pesquisa, elas ocorriam no próprio horário de aula das crianças, logo era necessário toda uma organização de tempos e espaços na escola para isso.

Em conversa informal com a professora Magda que, na época, assumia a coordenação das turmas do primeiro ciclo, com 3 salas de 8 anos e 2 salas de 7 anos, soube que as oficinas de competências eram realizadas com os alunos do meio e do final do 1º ciclo. Segundo a professora, as oficinas de competências priorizavam as crianças que estavam em processo de alfabetização. Ela explicou a necessidade desse trabalho, dizendo que muitos alunos chegavam à escola sem nenhuma escolarização, conseqüentemente muitos não se alfabetizavam no início do primeiro ciclo e assim, era importante um trabalho diferenciado com essas crianças.

De fato, o trabalho com a alfabetização era uma das maiores preocupações da Escola da Vila Fátima, porque a escola atendia, basicamente, o primeiro ciclo de idade de formação, que tinha características peculiares. Tratava-se de

> [...] uma comunidade com pouco índice de alfabetização, o analfabetismo é muito grande, às vezes isso até dificulta o trabalho, porque os meninos têm poucas experiências escolares, poucas experiências com escrita dentro de casa. Os pais não conseguem acompanhar, ajudar os alunos. Alguns conseguem, têm um nível maior de escolarização, mas os que não têm, isso dificulta um pouco. (PROFESSORA LUCIANA).

O investimento que a escola dava ao processo de alfabetização dos alunos levava em conta essas dificuldades, apontadas pela professora Luciana. E esse era um dos objetivos das oficinas de competências, ou seja, contemplar essas diferenças em relação à cultura letrada. O trabalho da escola tinha que considerar essas especificidades, como salienta a professora Magda:

> Primeiro é o trato com aquele aluno, é a relação que a gente tem com aquele sujeito que está lá dentro com a família dele. A gente sabe que muitos vêm de família, onde todos são analfabetos, pai, mãe, avós, sem nenhum contato com essa cultura letrada. Então, a relação que ele tem com a escola vai ser diferente, vai ser naquele lugar que ele vai começar a ter esse primeiro contato. Sendo assim, não resolve a gente querer que menino, no início do primeiro ciclo, com seis meses, com um ano, ele vai dar conta de ser alfabetizado, porque ele não vai...

Para a professora Magda, se as crianças apresentavam diferenças significativas em relação às outras escolas, no que tange à língua escrita, o trabalho da escola, também, tinha que ser diferente. O trabalho com as oficinas de competências veio suprir essa dificuldade. Para a professora Celeste, as oficinas constituíam o diferencial da escola. Elas tinham contribuído para os resultados satisfatórios dos alunos, em relação ao processo de alfabetização. Anteriormente, segundo essa professora, as crianças alfabetizavam-se na escola por volta dos oito anos de idade. Naquela época, o que se constatava é que as crianças estavam se alfabetizando aos sete anos de idade e ela acreditava que isso resultava do trabalho com as oficinas de competências.

Como pude observar, o papel da coordenação pedagógica era muito importante na organização e funcionamento das oficinas de competências. A professora Magda, como coordenadora, fez avaliação individual de todos os alunos do primeiro ciclo e juntamente, com as professoras de agrupamento, organizou o trabalho para o ano letivo de 2005. Ela explicou-me que a escola contava com uma professora a mais, decorrente da proporção 1,5% de professores por turma. Como a escola possuía 11 turmas e 33 professoras, essa professora,

na época dessa pesquisa, trabalhava no segundo turno, o que contribuíra para que o trabalho das oficinas se efetivasse. Sendo assim, essa profissional assumiu, juntamente com outra professora, o grupo maior, que contava com 28 crianças no nível alfabético. Os demais agrupamentos eram menores e contavam com apenas uma professora. A coordenadora, também, assumiu uma turma de trabalho.

Nessas oficinas, não bastava repetir a mesma forma de trabalho, que era desenvolvida na sala de aula. Lembrou a professora Magda que era preciso pensar estratégias diferenciadas e significativas, através de projetos de trabalho, para cada agrupamento. Naquele ano, as crianças pré-silábicas trabalhavam com o *bichionário*. Assim, eram explorados nomes de bichos e até de pessoas, com suas características. Trabalhavam, também, com trava-línguas e com pequenos trechos, como parlendas e contos. As crianças silábico-alfabéticas trabalhavam com a reescrita de textos com lacunas, do autor Cláudio Martins. Os alunos de oito anos desenvolviam trabalhos com textos de músicas infantis. Os alunos alfabéticos trabalhavam textos de jornais, como o Gurilândia, dando prioridade aos textos informativos. No turno da manhã, uma professora desenvolvia o projeto identidade, com a proposta de construção de um livrão. Desenvolvia, também, um trabalho com cruzadinhas. Em todos os agrupamentos, havia preocupação com o uso social da escrita e, sendo assim, todos tinham responsabilidades com a construção de um mural informativo.

Em relação à organização dos tempos, segundo a professora Ana,

> [...] uma hora por dia, durante três vezes por semana, ter um atendimento mais individual, mais personalizado ali com o professor, seis anos faz isso? [...] Faz, faz com outra dimensão, a dimensão do jogo, a dimensão da corporeidade, também tem a dimensão do pedagógico, das letras, para aquele menino que depois de quatro meses, cinco meses de escola, ainda não deu conta de saber as letras do seu nome, não deu conta de saber que símbolo é aquele. Então, há essa organização para seis anos, para sete anos, para oito anos e ela é mais nesse caráter mesmo de alfabetização. Os meninos são organizados nas turmas, pelos níveis teóricos da Emília Ferreiro, pré-silábico, silábico, alfabético e ali o professor procura dinamizar aquela etapa do conhecimento do menino.

Percebendo a importância das oficinas de competências no trabalho da escola, dediquei grande parte da minha observação a elas. Acompanhei, desde a primeira oficina, o trabalho da professora Magda, que assumia uma turma, no nível de desenvolvimento silábico-alfabético, no primeiro semestre. Notei que, desde o início, a própria construção da oficina era discutida com os alunos. O remanejamento, no primeiro dia, foi tranqüilo. As crianças foram informadas do objetivo e da dinâmica do trabalho e construíram as normas de conduta para funcionamento da oficina, juntamente com a professora. Desse modo, as crianças passaram a

assumir um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, tornando claros os seus avanços e retrocessos. Nas oficinas, a avaliação era diária. Muitas crianças se posicionavam avaliando o seu desenvolvimento e o dos colegas. Esse aspecto era sempre ressaltado pela professora, que avaliava o desenvolvimento dos alunos, apontando o quanto avançavam diariamente. Aliás, a avaliação do trabalho da professora, também merece destaque. Muitas vezes, mal saía da sala e mesmo no corredor, com colegas, punha-se a discutir o seu trabalho, ressaltando as conquistas e as dificuldades que percebera no processo. Dessa maneira, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem das crianças era dividida no coletivo das professoras.

Percebi, ainda, nessa estratégia, outros pontos positivos e que não diziam respeito especificamente, à construção do conhecimento em sala de aula. Refiro-me à autonomia que as crianças iam adquirindo nessas reenturmações. Os deslocamentos freqüentes das crianças requeriam organização e comprometimento individual e, poucas vezes, constatei atrasos dos alunos nessas oficinas por esquecimento ou por qualquer outro motivo.

Posto isso, parece importante assinalar que a experiência da escola havia sido divulgada através da Rede de Trocas[57], com avaliação positiva. Positiva, também, tinha sido a avaliação dada pelos documentos da escola, como é possível verificar no trecho abaixo:

> Toda esta organização é discutida, também, com as crianças. Elas se conscientizam da importância e da necessidade deste trabalho e nos referidos dias se dirigem, com autonomia, para suas salas de referência. Além disso, as crianças que freqüentam as oficinas de alfabetização não são discriminadas ou se sentem excluídas, pois todas estão envolvidas neste trabalho. [...] Acreditamos que, quando a oficina é proposta coletiva e a responsabilidade do trabalho é dividida com todo o agrupamento de professores e alunos a possibilidade de que ela aconteça é maior e passa a fazer parte da rotina das salas envolvidas. Também é importante ressaltar que o envolvimento das crianças é intenso, pois além de avançarem em suas hipóteses de escrita, elas têm a possibilidade de conviver com seus pares de idades das outras turmas. (DOCUMENTO DA ESCOLA UM POUCO DA NOSSA TRAJETÓRIA: DA CRIAÇÃO AOS DIAS ATUAIS, p.8)

Outra vantagem das oficinas de competências era que sua organização envolvia o coletivo de professores e de alunos, possibilitando relações diferenciadas entre os pares, pois o trabalho não era isolado.

Quando os alunos avançavam nas suas hipóteses alfabéticas, era realizado um remanejamento entre eles, o que pressupunha um movimento dos alunos. Esclarece bem esse remanejamento, o trecho a seguir:

---

[57] Rede de Trocas: como o próprio nome já diz, a intenção, nesses encontros, era a promoção de troca de experiências entre as escolas.

> Eu fiquei com os pré-silábicos, com uma turma de doze crianças, e dessas doze tinha o Paulo, que tem paralisia cerebral, tem uma menina que tem comprometimento na visão, que ela não enxerga [...] a Lúcia.. e o Pedro[58] , até agora ele saiu, foi para uma escola especializada, então desses doze [...] três eram muito comprometidos mesmo! O que aconteceu (foi que) quatro venceram, logo no primeiro semestre e já foram para turma dos silábicos, para dar seqüência lá, para poder irem para frente. E (na minha turma) entraram os meninos, que eram o primeiro ano de escolaridade e eu tive que parar a oficina e retomar com esses meninos que acabaram de chegar sem conhecimento nenhum. (PROFESSORA CELESTE)

Conforme esse depoimento, a professora que assume a turma de pré-silábicos, muitas vezes, tinha que conviver com as dificuldades, advindas do ingresso de novos alunos na escola, sem nenhuma escolaridade. Tal fato exigia do professor um trabalho diferenciado e isso poderia desestimulá-lo. Outro ponto destacado por ela era a dificuldade de trabalhar com crianças com deficiências. Esse aspecto, no entanto, não se referia apenas às dificuldades da oficina, era mais amplo e demandava formação específica dos professores.

Quanto à avaliação, ela é processual, como assegura a ex-diretora, Vânia:

> As avaliações são processuais até mesmo nas oficinas de competências. Ela dá oportunidade aos alunos de estarem sendo reagrupados de acordo com seu grau de dificuldade de nível de aprendizagem.[...] Eu acho que essas oficinas, elas possibilitam tratamento da diferença aos alunos. Essas oficinas são sempre avaliadas. A cada ano elas sofrem modificações em função dessas avaliações feitas pelos professores. Então, eu acho que isso aí é uma prática que a escola tem e que eu acho que possibilita o crescimento, sair do lugar [...] Você avalia e você modifica a partir das avaliações, é talvez pela essa forma diferente dela de atuar, ela é uma escola que ela é solicitada, procurada para pesquisa de mestrado, doutorado [...] você é um exemplo [...] E a escola sempre pede um feedback aos pesquisadores para que elas possam considerar esse olhar do pesquisador [...] e é avaliado, é colocado no coletivo pra avaliação [...] eu acho que isso é uma coisa muito interessante [...] essa prática da escola [...] acho que é avaliando que você [...] que te possibilita a sair do lugar.

Nessas avaliações, constatou-se, segundo a professora Ana a necessidade de se estender esse trabalho ao segundo ciclo, como evidencia no trecho a seguir:

> [...] como eu tinha narrado antes, é um ciclo que a gente propõe garantir essa organização, porque não é perder tempo, pois nem todos os meninos que estão encaminhados para o segundo ciclo estão com a competência lingüística fechada. Então, eles precisam desse espaço, precisam dessa organização. (PROFESSORA ANA).

Mas essa era uma dificuldade da escola. Algumas tentativas de organização de oficinas, nesse agrupamento, foram tentadas, no entanto, não se concretizaram. A professora

[58] Os nomes são fictícios.

Magda, no período em que observava as oficinas, assumiu três alunos do segundo ciclo na sua turma, de silábico-alfabéticos do primeiro ciclo. Explicou aos alunos que recebera um pedido da direção da escola para que aceitasse esses alunos, que eram do 2º ciclo, conhecidos deles. Identificou os alunos e advertiu as crianças que os três precisariam da ajuda deles. Por conseguinte, essas crianças foram bem aceitas pelo grupo e pela professora. No entanto, a questão permaneceu, ou seja, a necessidade de organização, também, no segundo ciclo da escola, por oficinas de competências.

Outras questões comprometiam o trabalho das oficinas, mesmo no primeiro ciclo. Refiro-me às faltas e aos atrasos das professoras, o que, por diversas vezes, inviabilizou o trabalho. Vale ressaltar que os atrasos das professoras eram decorrentes dos problemas com o transporte da PBH, pois todas o utilizavam. Como as oficinas realizavam-se no primeiro horário, as crianças já se organizavam, logo depois de subirem da cantina, onde tomavam o leite, o que acarretava alguns atrasos dos alunos. Esses aspectos foram considerados na alteração do horário de início das oficinas. Assim, a partir do mês de março daquele ano, as oficinas passaram a começar às 13h 30 min.

Outra dificuldade, apontada pela professora Ana, diz respeito ao tempo do professor. Em sua opinião,

> [...] mexe com uma organização de tempo, e muitas vezes mexer com a organização de tempo do professor, é meio complicado, porque exige uma outra organização que não pressupões tempos rígidos, não há mais *o meu horário de projeto*, *meu horário de encontro*, *meu horário de lanche*, *meu horário de intervalo* [...] Na organização por oficinas, nós temos que deixar de pensar no individual, para pensar mais no coletivo [...] Nós somos os profissionais que estamos aqui e que temos que alfabetizar 575 alunos. Nosso compromisso com essa comunidade é esse, então nós vamos ter que nos organizar, refazer e redimensionar para que isso efetivamente aconteça. Isso é um compromisso inevitável com essa concepção de escola (grifos meus)

Contrária à posição da maioria das escolas públicas, que não responsabiliza os professores, de certa forma, pelos resultados do seu trabalho, a escola pesquisada, pela sua própria concepção fazia isso. Para a professora Ana, na escola, as professoras tinham que se organizar para atender aos alunos nas suas diferenças. Assim, mesmo cientes das dificuldades para a sua concretização, se organizavam para que as oficinas acontecessem.

Como já mencionei, o trabalho das oficinas era possível pela organização dos tempos e espaços da escola. Em relação à organização geral do trabalho, a professora Iara esclareceu que era feita, num primeiro momento, a partir da separação por ciclo de formação dos alunos, com quem os professores iriam trabalhar. Em seguida, compunham-se os agrupamentos de

trabalho, que podiam ser por trios, quartetos, etc, para cada um desses ciclos. Aliás, várias tentativas de organização foram feitas, na escola, com o intuito de realizar um trabalho mais coletivo. "Entretanto, nós, como coletivo, temos consciência de que toda forma de organização, até então vivenciada, enrijece a estrutura do grupo, dificultando a flexibilização do processo." (DOCUMENTO DA ESCOLA "PROPOSTA PEDAGÓGICA", 2004 s/p).

A professora Luciana explicou que o fracasso dessas tentativas se relacionava diretamente com a resistência das professoras:

> [...] A gente já tentou fazer algumas vezes organização mais amplas de agrupamento de professor, mas a gente não deu conta na prática disso. Então, normalmente a gente tem feito agrupamento de trio, ou quarteto, é sempre assim. Por idade, não conseguimos ainda fazer um agrupamento de ciclo. A gente ainda é fechado no professor referência. Então, às vezes eu gosto mais de ser apoio, minha características é mais de apoio e às vezes isso dificulta, porque se você não tem um professor referência que é mais aberto, que é mais comunicativo, que é mais receptivo, as vezes você tem é dificuldade no trabalho porque tem uma forma muito diferente da sua de lidar com a turma, de organização. Então, às vezes isso traz dificuldades e aí os meninos percebem, eles têm que tentar entender que você faz de uma outra forma (diferente da outra professora). Eu acho que a gente precisava flexibilizar mais essa questão da organização dos professores.

A professora Luciana referiu-se a uma dificuldade que não era específica da Escola Municipal da Vila Fátima. O trabalho de parceria com as colegas exigia diálogo, sintonia e interlocução. E isso nem sempre acontecia. Por outro lado, uma professora assumindo-se como a *referência* da turma, coloca a *outra* em posição inferiorizada. Ouvi muitas queixas sobre a função e o papel do professor de apoio, que, às vezes, não era muito bem definido, nem mesmo dentro do trio ou do quarteto de trabalho.

O professor referência era o principal responsável pela turma e detinha um maior número de aulas ali. Já, os professores de apoio eram aqueles que trabalhavam com mais de uma turma, cuja definição dependia da organização de cada grupo de trabalho. Essa distinção entre professores-referência e professores de apoio não era particularidade dessa escola, era da maioria das escolas da Rede Municipal que trabalhava com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Acerca dessa distinção, segundo a professora Luciana,

> [...] um trio (de professores) são para duas turmas. Entre esses três professores, dois são escolhidos para serem referência, vão ser aqueles dois professores que vão ficar mais tempo com a turma, eles vão entrar só naquela turma. Então, vamos supor que tem a turma cinco e a turma seis [...] o professor *A* e o professor *B* [...] o *A* só entra na cinco e o *B* só entra na seis e o *C* entra nas duas, desenvolve projeto nas duas turmas. O *C* é o apoio e os que só ficam em sua sala são referências. Isso às vezes, enrijece muito o trabalho, pois para os pais, o professor da sala é o professor referência e até mesmo os próprios alunos também o consideram assim quando falam o nome do seu professor. (grifos meus)

Quando lhe solicitei que apontasse as diferenças de trabalho desses dois professores, essa professora afirmou que havia diferenciações, mas não havia separações por conteúdo, porque a escola não trabalhava por áreas de conhecimento, por disciplinas. Por fim, concluiu que, como o trabalho da escola se baseava, sobretudo, na pedagogia de projetos, os dois professores eram responsáveis, da mesma maneira, pelas turmas.

Esclareceu, ainda, a professora Luciana que o professor referência podia dedicar mais tempo aos alunos, logo o seu compromisso com a alfabetização era maior. Já o professor de apoio trabalhava com os projetos interdisciplinares, que articulavam as diferentes áreas do conhecimento, como História, Ciências, Geografia, Arte, Literatura, Jogos e outros projetos específicos de temas /problemas, que eram levantados com a turma. A escola, nesse sentido, não se diferia das demais escolas da Rede Municipal, ao entender que as crianças menores necessitavam de um professor que as acompanhasse e fosse *referência* para elas.

Com relação à distribuição das turmas, era feita no início de cada ano letivo, em reunião, de acordo com o perfil de cada professora para o trabalho com cada turma, em especial. Dessa maneira, segundo a professora Luciana, a distribuição de turmas por professora não era aleatória, pois a escola priorizava o perfil do profissional alfabetizador para as turmas de primeiro ciclo. Isso ocorria porque a escola preocupava-se com o processo de alfabetização dos alunos, já que não trabalhava com a Educação Infantil e grande parte dos alunos da escola matriculava-se no primeiro ciclo, sem nenhuma escolaridade anterior. A distribuição de turmas era tranqüila, segundo a secretária da escola, mas quando não havia consenso, decidia-se pelo BM[59], ou seja, pelo registro do professor na PBH, que se relaciona com o tempo de trabalho na rede. Privilegiando-se, assim, as professoras mais antigas.

Existia, também, na escola, o trabalho por duplas de professoras em alguns momentos, quando, juntas, desenvolviam atividades que necessitavam da intervenção delas nos pequenos grupos. Esse trabalho propiciava interlocução entre as professoras, reflexões e avaliações sobre a prática. Observei que essa prática era usual na escola, principalmente no trabalho das oficinas de competências e nas assembléias de sala de aula.

Quanto à organização do trabalho de coordenação pedagógica, no primeiro ciclo, em cada agrupamento de professores por idade de formação dos alunos, era eleito um coordenador entre os pares. No segundo ciclo, a coordenação pedagógica se organizava com contornos diferenciados. Segundo a professora Ana, os professores elegiam os coordenadores que possuíam conhecimentos em determinadas áreas, organizando, assim, o trabalho por áreas

[59] BM: Boletim de matrícula dos professores na Rede Municipal

de conhecimento, observando os conteúdos propostos nos projetos de trabalho em desenvolvimento, como a sexualidade e a cultura pela paz.

Percebi, claramente, na colocação dessa professora, a diferença entre a organização da coordenação pedagógica do primeiro e do segundo ciclos da escola, naquele ano. Notei um movimento do coletivo de professoras com o intuito de melhor atender às especificidades da idade dos alunos, no início da adolescência, pois esses eram consideravelmente diferentes dos alunos do primeiro ciclo. Aliás, chamou-me a atenção a ênfase dada pela professora Ana ao segundo ciclo de idade, ao afirmar que a proposta de trabalho nesse agrupamento ainda estava em construção, que novas tentativas de organização tinham sido feitas com o intuito de melhor atender às demandas dessa idade de formação.

Ao se manifestar a respeito do seu tempo como diretora, a professora Ana fez questão de frisar que fazia parte da coordenação pedagógica e que a diretora e a vice-diretora da escola se organizavam para poder atender ao pedagógico. Segundo ela,

> [...] a gente fez uma dobradinha. Esse ano é o seguinte: Eu, como diretora, com uma formação maior na alfabetização, participava de todos os encontros de coordenação de professores. Na reunião pedagógica, os professores se encontram e aí eu ficava junto com a equipe também de professores ajudando na coordenação, a vice-diretora, como tem experiência maior no final do primeiro ciclo, ficou com essa equipe de primeiro ciclo. O segundo ciclo é uma questão mais emergencial, é mais estrutural nessa escola e as intervenções necessárias colocaram a diretora para fazer parte dessa equipe de segundo ciclo, porque são questões mais da organização, mais do fechamento e até de convencimento do profissional sobre o trabalho, porque ali também é um espaço de alfabetização, que ali ele não vai receber tudo pronto [...] Então, eu acho que o segundo ciclo dessa escola é um segundo ciclo que está em construção ainda, enquanto equipe.

Como evidenciou esse comentário, a direção também, era responsável por fazer essa interlocução, juntamente com as coordenadoras por ciclo de idade de formação. A diretora, atendendo mais ao início da alfabetização e ao segundo ciclo, e a vice-diretora ao meio e ao final do primeiro ciclo. A diretora e a vice-diretora encontravam semanalmente, por uma hora, com os coordenadores. Nessa oportunidade, todas as questões administrativas eram repassadas, os projetos discutidos. Quinzenalmente, esse grupo de professoras reunia-se com a coordenação pedagógica, quando, então, a escola reorganizava seus tempos com as oficinas culturais, de arte-cultura, videoteca, a capoeira, a percussão, com o suporte de um professor. Enquanto isso, as professoras de determinado agrupamento se reuniam.

Para a professora Magda, o trabalho da direção ficava sobrecarregado com as demandas administrativas:

> [...] hoje a direção, pelas questões da burocracia da prefeitura, ela está muito presa às questões administrativas, com pouco tempo para as questões pedagógicas. Aqui na escola, a gente ainda tenta acompanhar o pedagógico, claro que aí é um trabalho sobre-humano para essas duas pessoas acompanhar. Eu acho que isso tem que ser revisto dentro da prefeitura, se quiser mesmo uma escola diferente das outras. A coordenação pedagógica também fica muito sobrecarregada e acaba fazendo às vezes até um papel que é administrativo, tendo que ajudar a direção. Então, isso tudo acaba influenciando no trabalho do resto do grupo, você perde algumas coisas.

Pelo que soube, a coordenação pedagógica da escola nunca contou com a presença de um TSE (Técnico Superior de Ensino), ou seja, de um Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional, concursado na rede.[60] A escola, também, não reivindicou a presença desse profissional[61] , pois as professoras faziam questão de que o coordenador fosse eleito entre os seus pares. Havia uma reivindicação das professoras, que era a mesma em várias escolas da Rede Municipal, de que o professor eleito coordenador, fosse um profissional que ficasse fora da proporção 1,5% de profissionais para realizar um trabalho de apoio pedagógico e não docente.

Com referência a essa questão, a professora Luciana esclareceu-me, na entrevista, que a luta por essa reivindicação levava a escola a desenvolver projetos, apontando a necessidade desse profissional. Até o momento deste trabalho, não haviam conseguido retornos positivos dos órgãos competentes da PBH. Acrescentou, ainda, essa professora, que o trabalho com a coordenação era diferenciado, pois o coordenador era também um professor. Como pude observar, no primeiro ciclo, a coordenação pedagógica também se organizava por idade de formação dos alunos, sendo assim, não havia apenas um coordenador por turno na escola. Competia a elas, além do trabalho de coordenação pedagógica com as professoras, desenvolver, com os alunos, em horários determinados, individualmente ou em dupla, com o professor referência ou apoio, atividades de sala de aula, em trabalhos específicos como oficinas de competências, jogos, assembléias, entre outras atividades.

A professora Celeste que havia assumido a coordenação pedagógica do 1º ciclo, na ocasião, relatou-me que, no início do seu trabalho, teve dificuldades de conciliar a coordenação pedagógica com idades diferentes: sete e oito anos. Além disso, ela, ainda,

---

[60] Cabe aqui esclarecer que o último concurso para o cargo foi em 1987. Essa categoria de profissionais foi concursada com a denominação Supervisor Pedagógico e Orientador Pedagógico. Posteriormente, as duas funções se mesclaram com a sigla TSE (Técnico Superior de Ensino) e, atualmente, a categoria passa a ser denominada por Pedagogo, assumindo as coordenações pedagógicas das escolas.

[61] Não existe número suficiente de profissionais concursados, hoje com a denominação de Pedagogo, para atender a todas as escolas municipais, pois grande parte já se aposentou. Esse profissional, quando presente nas escolas, faz parte da coordenação pedagógica e não se submete à eleição para o cargo entre os pares, bem como não entra na proporção de 1,5% de professores para o número total de turma da escola, sendo, portanto, um profissional a mais na escola.

desenvolvia trabalhos em sala de aula com os alunos. Mesmo assim, começou um projeto de ortografia e de jogos matemáticos. Pude perceber o entusiasmo dela com esse trabalho.

Além desses horários em sala de aula, nos quais o profissional tinha contato direto com os alunos, o coordenador articulava o trabalho do grupo com o trabalho da escola como um todo. Para isso, realizava encontros semanais com os professores, em grupos menores, para estudos e demais encaminhamentos, em horários determinados pela escola.

Percebi a importância dessas reuniões de professores com a coordenação pedagógica, nas minhas observações. Nesses momentos, discutiam-se casos específicos de cada turma e cada aluno, que apresentavam particularidades. Discutiam-se, também, textos de estudo e eram avaliados os projetos de trabalhos. Semanalmente, nesses encontros, o coletivo de professoras avaliava o seu trabalho, redirecionando-o. Esse espaço de encontro era também um espaço de formação e interferia diretamente na prática docente, na opinião da professora Iara, pois possibilitava a reflexão do trabalho diário. Já, para a professora Ana, essas reuniões eram importantes para articular a concepção de ciclo de formação com a pedagogia de projetos e para se discutir o currículo da escola.

Quando realizava a minha pesquisa, todas as escolas da rede municipal tinham perdido o horário semanal, dedicado às discussões coletivas. Até o ano de 2004, os alunos eram dispensados das aulas, semanalmente, para que os professores pudessem se reunir, planejar e avaliar todas as atividades da escola. Na Escola Municipal da Vila Fátima, essa reunião era realizada sempre às sextas-feiras, com duração de 90 minutos, por turno de trabalho. Ali eram

> [...] discutidas questões gerais, como: projetos que envolvem toda a escola e/ou que envolve o 1º e o 2º ciclos separadamente; questões e decisões administrativas e pedagógicas; estudos de questões emergentes como Currículo, Avaliação, Alfabetização, etc. (DOCUMENTO HISTÓRICO DA ESCOLA, s/p).

A perda desse direito, adquirido tempos atrás pela categoria de professores da Rede Municipal, trouxe muita insatisfação e promoveu muitos momentos de reivindicações e de impasses no trabalho pedagógico. Presenciei reuniões de professoras, quando, juntas, pensavam alternativas de trabalho que pudessem garantir o espaço coletivo de discussão da escola. A esse respeito, a professora Magda posicionou-se:

> Eu acho que isso hoje na nossa escola foi uma perda mesmo. A nossa escola usava o tempo das reuniões pedagógicas de sexta-feira para produzir estudo, material, discussão coletiva. Hoje a gente não tem isso mais! A gente está tentando fazer uns arranjos que não são os melhores. É claro que a gente não vai deixar de fazer plano, hoje a gente está trabalhando com reunião de 1 hora, quase que não dá para nada, até se juntar, se organizar, você já perdeu 15 minutos, então você tem no máximo 45 minutos, 50 minutos de reunião, mas a gente não abre mão dela. [...] Na nossa

> escola, nós sentimos o reflexo disso, da perda disso do que isso está trazendo para o trabalho. Você perde o coletivo, você desfaz a coluna vertebral da escola. E aí, cada um faz do jeito que quer! Ah! Mas não era assim? De alguma forma, às vezes, as pessoas podiam até discutir juntas e chegar na sala e não fazer, mas pelo menos um tempinho ela ia pensar: Não, mas isso foi discutido! Pelo menos, as pessoas tiveram oportunidade, ouviram e se eu não estou fazendo é de plena consciência...

Posição idêntica apresentou a professora Celeste ao afirmar que a escola se organizou para possibilitar os encontros por agrupamentos de professores. No entanto, as reuniões coletivas com todo o grupo ficaram inviabilizadas. A Escola da Vila Fátima

> [...] deu um jeito entre aspas, porque ela está fazendo oficina de percussão, oficina de capoeira, coral e videoteca e aí é legal, porque você consegue encontrar com seu agrupamento. Mas, você não encontra com o coletivo da escola! Eu acho que a falta da reunião pedagógica prejudicou muito o trabalho coletivo do grupão. Os projetos institucionais ficaram comprometidos, se perderam, de certa forma, principalmente o projeto Olimpíadas, porque é um projeto que envolve a escola toda. Então, a escola toda tem que estar reunida para discutir sobre ele e a gente não têm esse momento, a gente conseguiu fazer um momento da reunião do agrupamento, mas não do coletivo.

Como se vê, o espaço de discussão coletiva da escola ficou comprometido com a inviabilidade da dispensa dos alunos. Alternativas surgiram para superar o problema, como reuniões em dias de sábado ou vários agrupamentos, como os relatados por Celeste, que permitiam reuniões por ciclo de formação. A organização interna da escola viabilizava a presença de uma professora nas oficinas de vídeo e outras com os profissionais contratados para as oficinas. Tudo isso em sistema de rodízios. Vale ressaltar que todos os profissionais da escola se empenhavam nessa organização: professoras, bibliotecária e, até mesmo, a direção da escola, que assumia a videoteca para que as professoras pudessem se reunir. Esse fato eu pude constatar durante o período de observação na escola.

No que se refere aos horários de biblioteca, pátio, recreio, bem como dos encontros, das reuniões, eram organizados no início de cada ano letivo. Todas as turmas tinham um horário semanal de biblioteca para leitura e empréstimo de livros. Nesses horários, a bibliotecária trabalhava com os alunos os livros de literatura através de contação de histórias. Nas palavras da bibliotecária Marina,

> [...] a gente tem um horário organizado que é feito em fevereiro, logo que começam as aulas. O horário de biblioteca é estipulado e organizado junto com horário de educação física e de merenda. Na biblioteca, a gente fica com aquele calendário, como se fosse um horário mesmo, de todas as turmas do turno da manhã e do turno da tarde. Já fica estipulado e as crianças já sabem direitinho. O primeiro horário que está livre é a biblioteca, tem oficina, tem o horário de sexta-feira que é para comunidade fazer pesquisa. Eles já sabem disso, por isso que não vem ninguém

> aqui, turma nenhuma! As decisões são tomadas junto com as professoras, com a coordenadora, junto da biblioteca, e às vezes, até a secretaria.

A biblioteca atendia, também, à comunidade em trabalhos de pesquisa, depois da sua ampliação, há dois anos. Conforme me esclareceu essa bibliotecária, na escola havia um projeto para o atendimento se estender aos sábados, com a ajuda de um estagiário. E a partir de fevereiro daquele ano, com os computadores adquiridos, as consultas poderiam ser feitas, também, pela Internet. Ressaltou, ainda, que o funcionamento dependeria da PBH, como mostra este relato:

> Não é qualquer aluno que tem acesso, porque a gente precisa de um login ,de uma senha que é criada pela Prefeitura. Mas a gente criou uma senha genérica, que é usada pela comunidade para pesquisa na biblioteca. Essa senha ela é utilizada toda vez que vem alguém fazer pesquisa. Se a própria pessoa sabe acessar a Internet, eu digito esse login, com essa senha e libero o computador para aquela pessoa fazer a pesquisa. (BIBLIOTECÁRIA MARINA)

Mas, segundo ela, esse trabalho era feito durante a semana. Para ser realizado aos sábados, exigiria a presença de um profissional a mais na escola. No entanto, apesar das solicitações a PBH, a escola ainda não tinha conseguido liberação para isso. A biblioteca[62] da escola também desenvolvia um trabalho de recreação durante o período de férias denominado Férias Divertidas. Nessas atividades, todas as pessoas com idades diferenciadas, podiam participar, e não somente os alunos da escola. Pude observar o entusiasmo dessa bibliotecária ao falar dessa atividade:

> As Férias Divertidas é a minha paixão, é um trabalho que eu sou assim super motivada para fazer, porque eu vejo uma resposta fantástica. Eu já estive sozinha, nas férias, trabalhando com alunos da escola, com as crianças da comunidade. Eu já cheguei a ficar com 135 crianças aqui sob a minha responsabilidade, com os mais velhos ajudando e fazendo às vezes quatro, cinco atividades diferentes. [...] Parece que essa escola é uma das poucas escolas que desenvolvem esse tipo de trabalho, durante as férias. (BIBLIOTECÁRIA MARINA)

Como se vê, o atendimento aos alunos e à comunidade estendia-se ao período de férias. Devo explicar, aqui, que as férias da bibliotecária não coincidiam com o período de férias dos alunos e dos professores. No entanto, nem todas as escolas aproveitavam esse período para desenvolverem atividades com a comunidade.

---

[62] A biblioteca era aberta à comunidade, durante todo o ano para pesquisas, empréstimos e utilização da Internet. No período de férias, a biblioteca funcionava, também, para empréstimos, consultas e com trabalhos de literatura infantil com as crianças, que eram realizados pelas bibliotecárias.

A escola contava, ainda, naquela ocasião, com vários funcionários, além dos regentes: 9 auxiliares de serviço, 6 profissionais encarregados da vigilância e 3 que trabalhavam na biblioteca e na mecanografia. A diretora e a vice-diretora da escola e as três professoras que trabalhavam na secretaria eram professoras em desvio de função[63]. Já as bibliotecárias, eram concursadas para esse cargo.

Além desses funcionários, a escola contava, também, naquela época, com três estagiários com a função de ajudar na inclusão de alunos com deficiências, contribuindo para minimizar as dificuldades que enfrentavam na escola comum. A contratação desses estagiários dependia da dificuldade específica de cada criança, matriculada na escola, e da proposta de trabalho a ser realizada com elas. A PBH adotava o seguinte esquema: para cada aluno com deficiência, havia um estagiário, com objetivo de assessorar o trabalho da professora com crianças que exigissem acompanhamento, principalmente, em relação à higiene, alimentação e mobilidade. A contratação era feita via setor de estágio da PBH, na regional em que a escola estivesse inserida. Os estagiários tinham, na sua maioria, formação de nível médio ou superior incompleto. Vale ressaltar, que não existia, ainda, na Rede Municipal, uma proposta de trabalho para as crianças com deficiências.

Outro aspecto que procurei observar relacionava-se à presença dos professores na escola. É um problema comum, nas escolas da Rede Municipal, as faltas às aulas e o número excessivo de licenças médicas das professoras. Na Escola Municipal da Vila Fátima, a situação não era diferente das demais escolas da Rede Municipal. No entanto, conforme me informou a secretária, naquele ano tinha havido melhoras significativas em relação ao número de faltas e licenças médicas, pois estas foram poucas em comparação com os anos anteriores.

Mesmo assim, a escola procurava minimizar esse problema, organizando o trabalho de forma que as substituições fossem feitas, num primeiro momento, dentro do próprio agrupamento de professores e, somente depois, por ordem alfabética dos nomes das professoras, no mesmo ciclo de formação dos alunos. Quando esses critérios não eram suficientes para atender às demandas, em virtude da falta de professor, as substituições eram realizadas por todos os professores, inclusive pela direção da escola.

Quanto a pedidos de transferência de professores, a maioria que trabalhava ali permanecia no mínimo, por três anos. A maioria dos pedidos de transferência da escola estava atrelada à dificuldade de acesso e, muitas vezes, ao fato dos professores morarem em

[63] Os profissionais em desvio de função exerciam atividades diferentes daquelas a que foram concursados. Essas funções podiam ser fora das escolas, em órgãos da PBH, ou mesmo, na própria escola, como os cargos de direção e vice-direção, entre outros.

regiões muito distantes da escola. Mesmo assim, naquele ano, foram poucos os pedidos. As professoras mais antigas da escola, à época deste estudo, tinham, aproximadamente, dez a doze anos de trabalho na Escola Municipal da Vila Fátima.

Para a professora Celeste, a questão da rotatividade de professores nas escolas não era diferente ali. Nesse sentido, sua posição difere da secretária da escola, que afirmou não haver grande rotatividade de professoras na escola. Para explicar o problema, a professora Celeste relatou sua experiência pessoal, como regente de uma turma de início de primeiro ciclo na qual ela desenvolvia um projeto específico. Este foi interrompido porque teve que assumir a coordenação pedagógica da escola, tendo em vista a transferência da profissional que ocupava aquela função. Segundo ela, nada garantia que a colega que assumiu a sua turma desse continuidade ao trabalho que desenvolvia com os alunos. "É muito complicado, porque algumas colegas aqui da escola, não gostam muito de trabalhar com essa proposta de projeto, não acreditam muito nessa proposta de trabalho e não dão continuidade ao trabalho." (PROFESSORA CELESTE)

Outro aspecto pontuado por essa professora dizia respeito à Proposta Escola Plural:

> Muitas professoras, aqui da escola, têm dificuldade em trabalhar em sintonia com a Proposta Escola Plural, pois acreditam na reprovação, e demonstram dificuldade de trabalhar com inclusão das diferenças dentro da sala de aula. Para mim, turmas homogêneas não existem, e as diferenças são extremamente importantes para que as crianças avancem, pois acho que um aluno puxa o outro. (PROFESSORA CELESTE).

A associação dos dados das entrevistas às minhas observações levou-me a concluir que a Escola Municipal da Vila Fátima buscava sintonia com a Proposta Escola Plural. Pude perceber que as mudanças, relacionadas à organização dos tempos, trouxeram implicações para essa escola; algumas positivas, como a ampliação do número de professoras e outras que, às vezes emperravam o trabalho da escola por não considerar as suas especificidades.

Por fim, quanto à enturmação dos alunos, por ciclo de idade de formação em oposição à seriação, ainda era problemática na visão das mães entrevistadas, pois elas não compreendiam bem essa perspectiva, por mais que a escola tentasse explicar. Percebi, nas entrevistas que elas confundiam ciclo com série, mas mesmo não entendendo o sentido dos ciclos, confiavam no trabalho da escola e apostavam no sucesso de seus filhos.

4.7 Comunidade, mães, pais e escola: relações diretas

A relação da escola com a comunidade, de acordo com a secretária era muito boa. Pelas entrevistas realizadas com as mães, pude constatar que a escolha da escola para seus filhos estava relacionada, em primeiro lugar, à localização da escola, pois residiam ali na Vila Fátima. Conforme me informaram nas entrevistas, não tiveram dificuldades de encontrar vagas para seus filhos na escola. Em segundo lugar, preferiram a Escola Municipal da Vila Fátima por ter conhecimento do trabalho da escola. Assim, a mãe Júlia se posicionava sobre a escola:

> Ah, eu acho aqui assim, um lugar bom, porque quando a gente tem alguma reclamação para fazer, as diretoras tratam a gente muito bem, deixam a gente falar. Reclamação não é briga, briguinha de moleque. Elas tratam a gente muito bem, não tenho nada que reclamar não, da escola não.

E sobre o ensino e a aprendizagem, assim se manifestou:

> É esse é um problema que há uns três ou quatro meses, teve uma reunião aqui, meu menino não estava sabendo ler não. Eu peguei falei para ele que todo mundo lá da sua sala já sabe ler, mas você não sabe. Mas não era todo mundo que sabia não! E de uns dias para cá o moleque aprendeu mesmo a ler, eu não estava acreditando não. Ele levou um livro daqui e chegou lá falando: _ Ô, mãe eu sei lê! Eu falei: _Sabe nada! E ele começou, leu sozinho. Quando ia com o para-casa era preciso eu sentar para ajudar, para fazer! Agora não! Ele chega, ele mesmo pega, faz sozinho, se tiver certo, ele vem, se tiver errado ele vem, mas assim, sempre ele acerta [...] Então, eu acho muito bom. Ele já está desenvolvendo... (MÃE JÚLIA).

Como mostram os depoimentos, as mães elogiaram muito o trabalho da escola e o relacionamento da escola com os pais. Segundo a secretária da escola, os pais participavam das reuniões. Às vezes erravam o horário, vinham em dias diferentes dos determinados pela escola. Grande parte dos responsáveis pelas crianças chegava à escola sem marcar horário, numa intimidade que revelava o acolhimento da direção e das professoras, os quais não mudavam o tratamento ante a distorção das informações, à urgência do caso, etc. Isso porque ali as pessoas eram tratadas de maneira a se sentirem importantes e respeitadas. De fato, observei que os profissionais da escola estavam sempre disponíveis para recebê-los.

Também, a mãe Betânia se posicionou positivamente, em relação à escola, como mostram os fragmentos de sua entrevista:

> Eu acho a escola muito boa, as professoras, todas são gente boa, tem muito carinho com as crianças. As crianças gostam daqui, a merenda é boa, o recurso eu acho aqui muito bom. Não tenho nada de reclamar sobre escola, as crianças gostam mesmo daqui, meus outros dois filhos, que eu tenho quatro, meus outros dois filhos estudaram aqui também. [...] Elas gostam muito das professoras, elas gostam daqui de tudo assim, as professoras tem muito carinho com as crianças e tudo todo mundo aqui é gente boa.

Quanto aos alunos, gostavam da escola, de tudo que ela lhes proporcionava, como comentou a mãe Júlia:

> Ele gosta de passeio, ele gosta de pátio, ele gosta muito do que eles merendam, do biscoito. Ele fala do biscoito que gosta muito.O dia que é arroz doce, também, ele gosta muito. O dia que é para jogar bola, também ele gosta. Ele fala: _ Hoje vai ter jogo, nós vamos jogar bola. Da oficina, ele gosta de vez em quando, ele fala que está bom...

A Escola Municipal da Vila Fátima contava, também, com a comunidade que a respeitava, pois o prédio não era depredado, não havia casos de *penetras*, invasores nem furtos. Na verdade, a comunidade considerava-a como deles, pois ela era aberta a todos. Nos finais de semana, a escola contava com o projeto Escola Aberta, já referido, e além disso, mantinha relações importantes, na Vila, com o posto de saúde, recém inaugurado e com o Projeto CIM[64], de uma organização luterana, entre outras instituições da comunidade. Enfim, a sua intenção era melhor atender a sua comunidade.

Um dos aspectos mais ressaltados nas entrevistas com as mães era a merenda da escola. Parte dela era paga com verba da PBH e a escola complementava, comprando outros ingredientes e utilizando as verduras da horta. Em relação ao material escolar, a escola comprava. No entanto, já havia dois anos, que os alunos recebiam um kit da Rede Municipal, contendo uma pasta, lápis, borracha, cadernos e alguns livros de literatura.

Com a verba anual da PBH, destinada às escolas, desde 2003, o PAP, a escola adquiriu mais autonomia para comprar o material necessário para o desenvolvimento de projetos. Desse modo, procurava priorizar trabalhos com as crianças, através de atividades que envolviam passeios, oficinas culturais de artes, danças, percussão, capoeira, dentre outros.

Quanto ao uniforme, era doado a todos os alunos pela própria escola. As crianças recebiam da direção, no ato da matrícula, a camiseta e o short do uniforme. A escola assumia, também, as despesas das festas, dos passeios e nada era cobrado das famílias, como ressaltou a professora Luciana.

---

[64] Centro de Integração Martinho (CIM) da Instituição Beneficente Martim Lutero (IBML), situado no Aglomerado da Serra. (IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA DO BRASIL, 2006).

> [...] A gente tem que dar muita coisa! Por exemplo, o uniforme é dado para o menino que entra na escola, todo menino matriculado durante o ano, ganha uma blusa de uniforme. São coisas que outras escolas não tem! Os passeios não podem ser pagos, porque os pais não têm condição de pagar, a escola que tem que bancar a festa junina, a escola banca tudo, os meninos não gastam um centavo na festa junina. Então, isso caracteriza bem a comunidade...

Com relação à participação dos pais na escola, davam-se de várias formas. Por exemplo, uma das mães entrevistadas disse comparecer à escola sempre que era chamada para as reuniões com as professoras, para as assembléias escolares, para festas ou, ainda, para qualquer atividade em sala de aula dos seus filhos. Também tomava iniciativa de procurar a escola quando achava necessário. Como exemplo, destacou o fato da filha ter perdido um passeio organizado pela escola. Afinal,

> [...] justo no dia que a sala dela ia, ela ficou doente, ela estava tendo que tomar uns antibióticos, ela ficou duas semanas assim. Então, ela não pode vir, ela perdeu o passeio, então vim à escola conversar com a diretoria, para ver se ela deixava que ela fosse, dar outra oportunidade para ela ir, porque ela ficou muito triste, porque ela não ia poder ir mais. (MÃE PAULA)

Nesse dia, ela dirigiu-se à escola, conseguindo resolver o problema que a levara até lá, pois a escola possibilitou que sua filha fosse ao passeio, no dia seguinte, com outra turma. Esse relato evidenciou como era fácil à família entrar em contato com a escola. Digno de nota, também, era a receptividade dos profissionais, do respeito pelo outro. Tudo isso tornava a escola como um todo muito importante para aquela comunidade. Sobre isso, a mãe Paula comentou que, na escola, seus filhos "são respeitados. Então eu acho que no lugar que a gente vive, com as dificuldades que a gente vive, é muito importante a gente ser respeitado." (Mãe Paula).

Também a mãe Júlia relatou ter boas relações com a diretora, a vice, as professoras e com os funcionários da escola. E acrescentou que não comparecia à escola sem ser solicitada, no entanto, sempre estava presente nas festas, reuniões ou quando era convocada a comparecer. A respeito das reuniões, as considerava muito importantes, pois a orientavam a lidar melhor com o seu filho. Achava que seu filho vinha fazendo suas atividades escolares com mais autonomia, como mostrou neste trecho da entrevista:

> Eu acho que ele está aprendendo bem. Porque num certo tempo atrás [...] ele chegava com um para-casa para fazer. Eu falava para ele fazer e (ele respondia): _ Ah! Eu não vou mexer com isso não, mãe! Eu não dou conta! Aí eu falava: _ Você tem que fazer para você ir aprendendo, porque eu não posso te ensinar! Ele queria que eu fizesse para ele. Então, eu tinha dó [...] tinha vez que eu comecei a fazer, mas depois eu pensei assim: _Eu não posso fazer isso, não, porque senão ele nunca vai

> aprender e o pai dele também me falava. Então eu vim aqui na reunião, escutei muitas vezes as professoras falando: _Tem mãe fazendo para-casa para filho! Então, eu fui pondo aquilo na cabeça, pensei: _Não posso fazer isso não, invés de eu estar ajudando eu estou atrapalhando ele. Então, larguei de mão, falo com ele: _ Vai fazer o para-casa! Ele respondia: _ Não, vou fazer não! _Então, não faz! Não é que ele vai e faz o para-casa. Alguma coisa que ele não sabe, ele me pergunta. Se eu souber, eu falo para ele. Às vezes é alguma coisa que a gente não sabe e eu mando ele perguntar para vizinha, a vizinha fala e ele vai, caladinho e faz. Agora, ele nem me pede mais. Ele já chega e já está fazendo o para-casa. Então, eu acho que ele está desenvolvendo bastante este ano agora. (MÃE JÚLIA).

Também, mãe Betânia só comparecia a escola quando solicitada, ou para ajudar no trabalho da caixa escolar, como explicou neste trecho:

> [...] Eu faço pela caixa escolar aqueles negócios sobre a escritura de qualquer coisa que entra dentro da escola. Tudo, todo mundo, o pai, as coordenadoras da escola, a gerência da escola, tudo tem que assinar [...] esse negócio, é isso [...] esses papéis...

O relato dessa mãe mostrou que ela ajudava a escola numa tarefa de muita responsabilidade, pois todos, até mesmo a diretora e a coordenadora, tinham que assinar os ditos papéis, da caixa escolar.

Mas, a presença não só dos pais, mas também de toda a comunidade era muito importante nos momentos coletivos, realizados pela escola. Dentre eles, a secretária citou as Assembléias Escolares, que eram marcadas antecipadamente no calendário e, geralmente, três por ano. Nessas assembléias, eram tratados assuntos relacionados à eleição de colegiado, prestação de contas e calendário escolar. As reuniões de pais eram marcadas ao longo do ano, com objetivo de discutir o trabalho pedagógico, o aproveitamento e a freqüência dos alunos. A presença dos responsáveis nas reuniões não era satisfatória, embora a escola tentasse conciliá-las com os horários disponíveis dos pais. Conforme soube, tentativas nesse sentido incluindo pesquisas sobre disponibilidade de dias e horários, foram realizadas e não se obteve sucesso. As reuniões já tinham sido realizadas em vários horários e, até mesmo, aos sábados. Na ocasião deste estudo, elas realizavam-se no início da manhã e no final da tarde. Também às festas, realizadas pela escola, a comunidade escolar era convidada. Dentre elas, a secretária aponta a Semana da Criança, o Carnaval e o Literarte.

Além desses momentos já tradicionais, a presença dos familiares dos alunos era solicitada para alguns eventos esporádicos. Paula relatou, na entrevista, que participava das atividades da escola, que diziam respeito aos seus filhos, sempre que convidada. Exemplificando, descreveu o chá literário que participara há pouco tempo na sala de aula de seu filho:

> Chá literário é o seguinte [...]era um livro que eles estavam lançando sobre os dinossauros e convidaram os pais para participar e eles ofereceram um chá como que era o lançamento do livrinho deles, muito interessante [...] tinha os nomes dos dinossauros, o desenho, eles próprios que fizeram. Foi muito interessante. (MÃE PAULA).

Para acompanhar o processo de avaliação dos seus filhos, os pais procuravam estabelecer contatos diretamente com as professoras, às vezes, em reuniões ou sempre que surgisse algum problema. Mas, Paula avaliava a aprendizagem de seu filho, também, pelas competências que seu filho adquirira na escola. Seu depoimento revelou que ela, de fato, acompanhava o estudo de seu filho:

> Tá lendo [...] lê bem, já tá lendo livro, escrevendo letra cursiva [...] assim [...] meu filho com sete anos, ele já fala os números até mais de 200 é [...] ele consegue escrever o nome dele, às vezes ele consegue escrever uma carta [...] para mim, ele vive escrevendo cartinhas [...] então eu acho muito interessante... (MÃE PAULA).

Mãe Júlia, como sempre, admirava a escola, achava que ela fazia muito pelo seu filho:

> Eu acho que ajuda muito a aprender a ler, na educação que eles mais precisam. Então, eu acho que ajuda muito. Igual ontem, ele falou uma palavra lá em casa [...] que até eu mesmo nunca falei [...] não sei! Eu fiquei olhando para ele. Eu falei: _ Quem te ensinou isso? Ele respondeu: É lá da escola que eu aprendi. Eu fiquei admirada, porque eu nunca falei isso dentro de casa [...] então eu acho que ensina muito na escola.

Também a mãe Paula disse estar satisfeita com os resultados da aprendizagem dos seus filhos na escola. Em sua opinião, as professoras eram muito atenciosas e preocupavam-se até com o emocional dos seus filhos.

> Olha, vou te falar que a professora do meu filho de sete anos me chamou aqui na escola, para conversar comigo, porque ele estava meio tristinho, a gente viajou nas férias, eu, o pai dele e a irmã dele [...] assim [...] no lugar que a gente mora, a gente fica muito preso, então eles gostam, lá do ambiente do interior, a gente fica mais a vontade, a gente não precisa de preocupar com carro, com tanta violência [...] então assim [...] ele ficou muito obcecado em morar lá com a avó dele, em querer viver naquele ambiente. Então, ele chegou aqui, e ficou muito triste, logo que retornou das férias. Aí, ela me chamou [...] e falou pra mim, que ele tava assim [...] que tava falando muito em animais, que lá era muito bom, que estava querendo morar lá, então assim.. eu achei interessante, o interesse dela em saber que meu filho estava um pouquinho triste porque estava acontecendo alguma coisa na minha casa, que no caso é [...] a minha dificuldade, ele quer morar num outro lugar e eu não tenho condições, então eu achei interessante.

Mãe Betânia, também, se posicionou favorável ao trabalho das professoras na escola:

> Ah [...] não sei [...] é porque ela tem mais atendimento melhor [...] tem educação com as mãe [...] trata as mãe muito bem [...] todo mundo sabe [...] qualquer problema que dá resolve [...] chama a mãe [...] eu acho que é isso [...] não tenho nada reclamar não [...] sempre eles fazem um coisa [...] chama as mães pra participar [...] pergunta o que está acontecendo [...] manda um bilhete [...] faz qualquer coisa [...] mas [...] eu acho importante isso [...] eles olha o lado das mãe e o lado das criança [...] isso é muito importante [...] eu acho [...] tem nada a declarar daqui não.

Mudando um pouco o rumo das entrevistas, solicitei à mãe Júlia que apresentasse algum aspecto, alguma característica da escola que ela mudaria. Respondeu-me que o que desejaria era impossível de ser concretizado, pois gostaria de que as crianças parassem de brigar. E aproveitou para contar-me de uma experiência vivenciada por ela na escola, envolvendo desavenças com seu filho.

> [...] só essa vez que eles me chamaram aqui. Ele (meu filho) brigou com menino lá perto de casa, vizinho meu mesmo. Eu falei com a avó dele e resolveu o problema. Eu conversei com o meu [...] filho . Ela conversou com o dela, depois começou de novo [...] com o mesmo menino [...] começou [...] eu vim aqui conversei [...] aí parou [...] Deus ajudou que até hoje num teve nada não... (MÃE JÚLIA).

Essa mãe achava que as brigas das crianças eram inevitáveis, porque todas as crianças brigam. Avaliou a escola de modo geral e também as professoras:

> Acho que por mim está tudo bem! Não tenho nada que reclamar, não, nem da escola, nem das professoras, de ninguém não. Elas são muito boas e tudo que a gente pede, a gente precisa, elas dão atenção. Então, não tenho nada de reclamar não, por mim se continuar assim [...] está ótimo. (MÃE JÚLIA).

Diante da apreciação da escola, feita pelas mães dos alunos, não é exagero a professora Ana afirmar que a escola provocava impacto na Vila. Como a escola trabalhava com a infância, então, não havia como não afetar a vida dos alunos, bem como das suas famílias. Ao saírem da escola, os alunos continuavam mantendo contatos com as professoras. Estas, por sua vez, procuravam notícias da vida escolar e de trabalho dos seus ex-alunos. A propósito, muitos pararam de estudar na 5ª, 8ª séries, ou no final do segundo ciclo e poucos chegavam à universidade. Outros mantinham contato no mundo do trabalho, através da própria PBH, onde alunos assumiram algum cargo público. De acordo com a professora Ana as marcas da escola eram muito significativas na vida dos alunos e eles demonstravam isso ao manterem contato com a instituição. Também, a escola mantinha contato com os ex-alunos e a comunidade escolar, promovendo atividades, como o show de talentos brilhantes:

> [...] nós abrimos espaço para talentos dos ex-alunos da Escola da Vila Fátima, então os meninos sabem que a escola tem esse ritual, tem esse projeto institucional, então

> batem na porta. Podemos? Aí é um grupo vem apresentar dança de rua, que foi para além da escola, que a escola nunca trabalhou com esse tipo, com essa questão da cultura. Então, é muito legal você vê que a escola marca sim, a marca da escola na vida dos meninos ela é significativa. (PROFESSORA ANA).

As apresentações, nesse trabalho, contavam também com os alunos da escola. A professora Celeste descreveu a apresentação desses talentos na semana das crianças. Primeiramente,

> [...] os meninos fazem a inscrição, então a gente tira de cada turma, a gente passa vendo o que o menino gostaria de apresentar. Eles dão conta de ensaiar, de apresentar, de uma maneira tão organizada. Então, a gente faz assim, uma programação de tempo, por exemplo, na hora que eles vão fazer a inscrição, então nós vamos dançar um happy, a duração da apresentação, então vamos por exemplo, se a música dura nove minutos, então dez minutos de apresentação. No dia do Talento, a gente chama pelo microfone e eles vão fazer a apresentação, cada menino que se inscreveu vai mostrar o talento dele ali na hora é muito bonitinho! Foi lindo! E aí teve a apresentação do coral, da capoeira e da percussão, foi uma gracinha os meninos apresentando e o show de talento é muito legal! Teve muita coisa bonita, teve show de happy, de desenho, os meninos que gostam mais de desenhar, então enquanto os meninos estão apresentando o show, eles estavam lá desenhando.

Com a apresentação do show de talentos, o que se verificava é que a escola estava atenta às diferentes potencialidades dos seus alunos, valorizando aquilo que eles davam conta de fazer. É possível constatar isso pelo que falou a bibliotecária Marina:

> [...] É fantástico! Eles aprendem a ver as diferenças! Olha, aquele ali, ele não ele não é muito bom na leitura não, mas olha como ele é bom para desenhar! Aquele dali, ele escreve coitado, com uma dificuldade! Mas olha a cabeça dele para resolver um problema de matemática! Nossa! Então isso é mostrado que a gente não é bom em tudo não, a gente tem uma aptidão, claro que a gente sobressai em um ponto ou dois, mas a gente não tem que ser bom em tudo na vida... (BIBLIOTECÁRIA MARINA)

Em última análise, tentei mostrar neste capítulo uma escola que estabelecia com os alunos e com a comunidade escolar relações mais diretas. As entrevistadas, neste estudo, avaliaram o trabalho da escola positivamente, revelando a prática pedagógica da escola aberta à comunidade, e sendo assim, inclusiva também, para os que não eram seus alunos.

5 A PROPOSTA DE CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL DA VILA FÁTIMA

5.1 Afinal... o que é currículo para a escola da Vila Fátima?

De acordo com Silva, "o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação" (SILVA, 2004, p. 184) e para a Escola da Vila Fátima era, também, o centro de todo o processo de ensino aprendizagem. Assumindo posição diferenciada da maioria das escolas da Rede Municipal, que desde a implantação da Proposta Escola Plural têm dedicado pouco espaço para discutir currículo, essa escola não se eximia disso. Pelo contrário, o que se constatou foi que o tema *currículo* era atual nos espaços coletivos de discussão na escola.

Discutir currículo não é tarefa fácil. Mesmo assim, a escola assumia esse desafio, segundo a professora Ana.

> Essa é uma discussão antiga na escola, eu acho que uma das poucas escolas da rede que se propõe a discutir currículo é a nossa. Hoje podemos dizer que a nossa escola tem uma concepção de currículo, centrada no sujeito, nas práticas sociais e nas vivências dos nossos alunos. Essa é, a meu ver, a premissa para a construção de qualquer proposta pedagógica. Nós já passamos por várias etapas, por vários momentos de discussão sobre a concepção de currículo da escola, sempre na perspectiva de pensar no sujeito de educação, para que ele seja determinante do nosso currículo aqui da escola.

Durante as entrevistas, pude perceber que, de fato, o currículo fazia parte das discussões no coletivo de professores, uma vez que as professoras referiam-se a essa questão a partir de uma perspectiva ampla, que abarcava a complexidade das relações, estabelecidas na escola. Viam o currículo como uma opção política, social e, também, cultural. Assim sendo, para a professora Luciana,

> [...] são todas as experiências que a gente tem em relação ao conhecimento, pode ser o conhecimento formal ou pode ser o conhecimento informal. Toda vez que você vive alguma coisa e faz um processo de reflexão sobre aquilo, para mim, isso é currículo Então, por exemplo, isso que às vezes alguma professora chega aqui e diz que aqui tem muita atividade extra-sala-de aula, que a gente entende que os meninos precisam de outras vivências, além da vivência só escolarizada da sala de aula [...] Então, eu acho que currículo é mais abrangente, não são apenas as disciplinas, os conteúdos. É mais do que isso! São todas as vivências, os conteúdos também, mas englobam todas as vivências que as crianças têm dentro da escola e, às vezes, fora da escola também...

Para a professora Magda,

> É tudo que acontece na escola, eu acho que desde as práticas de sala de aula, como as práticas de toda escola. O currículo não é só um rol de conteúdos, uma malha curricular. Eu acho que existe uma malha curricular, existe o conteúdo, que a gente prioriza, que a gente lista para cada idade, para cada momento do ciclo, mas eu acho que tudo que acontece na escola faz parte do currículo também, a relação que a gente tem com o aluno, eu acho que isso também é currículo, faz parte do currículo da escola.

O currículo, na perspectiva adotada pelas professoras e pela escola, como se vê não se restringia à prescrição de conteúdos, nem se baseava em objetivos predeterminados, visando resultados, definidos numa listagem de conteúdos e/ou objetivos, que, muitas vezes, eram elaborados por profissionais que nem sequer tinham contato direto com os alunos.

No entendimento das professoras Magda e Luciana, o currículo deveria expressar o conjunto de experiências que o aluno tinha na escola, que também se relacionavam com o conhecimento escolar. Essa visão mais ampla de currículo correspondia, também, à da Proposta Escola Plural, e isso ficava explicitado nos seus cadernos:

> Se pensarmos, então, numa visão mais ampla de currículo, temos que incluir, além dos conteúdos, objetivos e métodos, a discussão sobre a organização do tempo e do espaço, critérios de avaliação, a diversidade das realidades sócio-culturais dos alunos, abrangendo, assim, as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais.
> Há que se considerar, portanto, as informações, os conhecimentos prévios que tanto os alunos e professores possuem e aqueles que são adquiridos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros. Mudar a visão de currículo não implica apenas mudar conteúdos e programas, mas pensar em um novo *saber escolar* e na *cultura escolar* de um modo mais amplo. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA PLURAL, CADERNOS ESCOLA PLURAL, nº 1, 1994, p.45).

Assim, nessa perspectiva ampla, o currículo implicava ultrapassar, também, os muros da escola, refletindo uma concepção de aprendizagem que partia da premissa de que se aprende em outros espaços de vivências e através das relações que se estabelecem nesses encontros. Essa concepção estava presente no currículo, como relatou a professora Ana, neste trecho:

> [...] Outro diferencial (da escola), que eu posso apontar é a concepção de aprendizagem. Nós acreditamos que se aprende para além dos muros da escola. A escola sai com os meninos para além da Vila, eles transitam em outros espaços de vivência de cultura, de arte, de arquitetura. Esse trabalho, no início, foi muito difícil para essa comunidade, eles achavam que a gente saía demais, hoje eles reconhecem que isso é importante, que isso é aprendizagem, que isso é escolar. Nós temos isso bem entendido em termos de projetos e de ação pedagógica que pressupõem uma interlocução com todas as vivências de culturas, espaços de cultura e com esse olhar para o sujeito, o aluno.

A professora Ana revelou uma concepção de currículo que, a meu ver, estava em consonância com o pensamento de Moreira ao ressaltar a importância da aprendizagem para além dos muros da escola. Diz o autor: "Se o currículo não se limita ao que acontece no interior da escola, é necessário se trabalhar com os alunos outras experiências, devendo-se mesmo sugerir que eles vivam outras experiências fora da escola." (MOREIRA, 2002a, p. 30).

Para a Escola Municipal da Vila Fátima, as experiências fora da escola eram muito importantes. Seu Projeto Político Pedagógico justifica isso:

> Assim sendo, utilizamos dessas práticas por entendermos que a construção da identidade de cidadão que ultrapasse a do grupo no qual transita, para o desenvolvimento de sua autonomia, para a ampliação dos seus conhecimentos, o aluno tem que conhecer e utilizar espaços para além dos muros da escola, aprender a lidar com diferentes situações de convivência: dentro da sala, nos pequenos grupos, fora da sala, fora da escola. (DOCUMENTO DA ESCOLA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2004, s/p).

Como evidencia esse documento, a escola tinha por objetivo oportunizar a interação com as diferenças culturais, criar condições para que elas se manifestassem, estabelecendo relações entre o espaço da Vila Fátima com a cidade e vice-versa. Para tal, procurava estabelecer relações democráticas, de permanente diálogo.

O esforço da escola, nesse sentido, era percebido e valorizado pela comunidade. Assim, a mãe Paula considerava os passeios que a escola proporcionava aos seus filhos fundamentais;

> Primeiro, porque a gente não tem condição, devido a dificuldade da gente, a gente não tem condição de, por exemplo, de um passeio no clube, eu não tenho a condição de levar meu filho e a escola está proporcionando isso a ele e ele fica muito feliz de poder ir. _Ô! mãe eu fui num passeio, fui num clube! Ele chega em casa muito feliz, quando ele vai ao zoológico, que a escola leva, já foi no teatro, foi num programa de televisão, então, são muitas coisas que a escola faz por eles.

Na visão da professora Magda, esses passeios ampliavam as vivências culturais dos alunos. Isso mostra

> [...] a preocupação que a gente tem de estar inserindo esses meninos na cidade mesmo, a gente tem que sair muito com esses meninos, ir ao teatro, ao cinema, a shopping, mostrar e fazer com que eles se vejam como cidadãos possuidores do direito de estar nesse espaço, favorecer isso cada vez mais. (PROFESSORA MAGDA).

A propósito, participei de um passeio ao circo com as crianças. Naquele dia, pude observar como as crianças e professoras atentavam a tudo do percurso da escola até ao circo,

ao espetáculo, a todas as apresentações, enfim, nada passou despercebido, pois tudo nesse passeio era fonte de conhecimento. Os conhecimentos gerados por esse passeio foram tratados, posteriormente, nas assembléias de sala de aula e, em algumas turmas, nos projetos de trabalho.

Afinal, como lembra Costa, há "pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições educacionais, estruturados de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural, predominante no mundo contemporâneo." (COSTA, 2002, p. 144). E a Escola da Vila Fátima, nas suas práticas, revelou-me entendimento dessa questão, pois as vivências que ela proporcionava, fora do espaço escolar visavam à articulação dos currículos culturais da escola com o do mundo, numa perspectiva crítica. Portanto, estar atento a isso e utilizar esses outros espaços com intenções pedagógicas era prática comum na escola, na visão das entrevistadas.

Paralelamente a esse trabalho, a escola, segundo a professora Ana, se ancorava numa proposta inclusiva, pois,

> [...] a escola surgiu de um processo de exclusão social. Iniciou suas atividades com duas, ou quatro turmas com meninos de dez, dezesseis anos, com diversas experiências educativas, com vários anos de repetência. A proposta educativa da escola se baseia na inclusão, está inserida num meio pobre, num aglomerado. Aqui nós aceitamos tudo! [...] Todo mundo [...] Ninguém é expulso ninguém é banido [...] A gente corre atrás é do menino que evade, que sai da escola, que tem que trabalhar, que esmola. O nosso movimento é, então, o contrário. A questão da inclusão que está posta para nós, hoje, é mais ampla, é a de chegar ao portador de necessidades especiais. A gente considera isso muito legal, porque a gente não via esses sujeitos aqui na Vila. Nós tínhamos a impressão que dentro dessa Vila não existiam portadores de deficiência. E depois é que fomos saber das histórias, ficava todo mundo trancado, porque a escola é longe, é difícil o acesso. E hoje, eles começam a sair! Esses meninos estão saindo dos quartos, da sala, das casas [...] Isso é legal e ao mesmo tempo, é assustador, porque não estamos preparados para isso. Antes, a gente incluía o negro, o filho do trabalhador, do biscateiro, que era difícil. Mas tudo bem! Hoje não! Hoje tem o paralisado cerebral...

A proposta inclusiva da escola, como todos os desafios explicitados pela professora eram, a seu ver, aspectos importantes no currículo da escola. O ideal seria desenvolver uma formação mais ampla para o atendimento às crianças com deficiências. Com esse objetivo, foram realizadas palestras que, num primeiro momento, sensibilizaram as professoras. Mas isso não foi suficiente, de acordo com a professora Ana, para se enfrentar esse problema. Esse trabalho requeria uma formação mais específica, o que representou um problema a ser enfrentado pela escola.

A propósito, a bibliotecária Marina relatou outro desafio da proposta inclusiva da escola, a partir de um caso ocorrido, especificamente com os alunos que eram meninos de rua, evadidos da escola.

> [...] o nosso esforço maior aqui é para tentar trazer o menino de volta. Sabe, tem um aluno da sala quatro que realmente saiu e a professora está fazendo de tudo para ver se ele volta. Quando volta, esse menino vem agressivo, muito agressivo, mandão, autoritário. Ele acha que ele não precisa seguir ordens, nem existem regras, ele volta completamente descontrolado, não só no seu comportamento, não tem limite para ele. Ele volta muito diferente do que ele do que ele saiu, porque, porque lá (na rua) não tem regras, não tem limites, não tem que dar satisfação, não tem horário, não tem nada.

A escola não excluía essas crianças, ela os acolhia e esse acolhimento fazia parte de sua proposta curricular. Era para isso, assinalou a professora Ana, que o currículo da escola centrava-se no aluno, não desconsiderando as suas vivências sociais e culturais.

5.2 O processo de construção do currículo: O que priorizar?

A professora Ana deu indícios de que a proposta curricular da escola estava sempre em construção. Assim, caberia a pergunta: haveria algum direcionamento para essa construção? Respondeu essa questão a professora Ana, apresentando o processo de construção coletiva da proposta curricular da escola:

> No início de todo ano, fazemos reuniões no coletivo para elaborarmos a nossa proposta curricular. Para isso, utilizamos os Parâmetros Curriculares como referência, como também, a trajetória dessa escola, os sujeitos dessa escola, essa comunidade e a experiência da gente, enquanto professor nesse lugar. E a partir daí é que tentamos construir uma proposta de trabalho. É muito difícil, é muito sofrido, é um tempo difícil do professor, mas tentamos tecer prioridades. A proposta é elaborada por ciclo de idade de formação, a partir do que se espera estar trabalhando, desenvolvendo com esses meninos por ciclo. A escola faz isso sim, ela elabora uma proposta curricular, mas não é da forma que contempla o professor, ou seja, organizar o nosso trabalho com um currículo, com uma concepção de currículo que tínhamos antes, como a delimitação do que trabalhar no primeiro bimestre ou até mesmo o que o menino tem que ser capaz de [...], ou seja, de fazer aquela lista, que é a segurança do professor, como o livro de didático, que também representa a segurança do professor.

A professora Ana lembrou que, anterior ao trabalho coletivo de elaboração da proposta curricular da escola, considerava-se todo o processo de avaliação de cada sala de aula, exigindo do professor observação constante, incluindo, ainda, observações de avaliações

individuais, realizadas de acordo com os critérios estabelecidos pela escola. Cada professor fazia o registro de que dava conta, uns mais elaborados e outros menos. Esses registros eram discutidos ao longo do ano, em reuniões com os colegas e com a coordenação pedagógica e eram sistematizados, no final do ano letivo. Tendo esses dados como referência, cada professor discutia o perfil da sua turma, em termos de competências nas áreas da lingüística, da linguagem matemática, dos conhecimentos sociais e dos projetos desenvolvidos, geralmente, em dias escolares. O passo seguinte era delinear modificações a serem feitas na prática pedagógica da escola. Sobre o processo, a professora Iara esclarece:

> A gente, todo final de ano, reúne os professores com seus coordenadores e fazem uma lista do que ele acha que é, que foi trabalhado, o que ele achou que aquela turma demandou e que precisava em termos de matemática, português, nas outras áreas do conhecimento. Quais projetos que demandaram ali? Quais áreas que se conseguiu permear? O que trabalhou? No início do ano, antes de começar, a gente já viu o que aquela turma trabalhou, e o que faltou ali, entendeu, algumas coisas que faltam, quais projetos que deram conta de entrar em algumas áreas que são importantes. Na ciência, fez alguma coisa legal de fundamental para aquela idade? Animais, o corpo, como é que se vivenciou isso e qual profundidade?

A partir dessas questões, segundo a professora Ana, nos dois primeiros dias letivos do ano seguinte, geralmente aos sábados, os professores, juntamente com a direção e a coordenação pedagógica, se reuniam para discutir a proposta de atividades, por ciclo de idade de formação[65] e por agrupamentos de professoras.

> Esse ano nós tivemos o cuidado de dar atenção a cada idade de formação dos alunos. Cada grupo de professores, por idade, listou uma malha curricular, os conteúdos que a gente acha que o aluno para aquela idade é capaz, que a gente acha importante de trabalhar, depois isso voltou, a coordenação fez uma análise, voltou para grupo e se precisava aumentar ou diminuir. Então existe, essa malha curricular de conteúdos. Agora, a gente acaba acrescentando outros, dentro dessa proposta de dar vozes a essa cultura desses meninos.

Para a professora Ana, mesmo que esse não fosse o formato ideal para a elaboração de uma proposta curricular da escola, era o processo possível de se realizar. Ressaltou ela que a proposta era socializada entre todos, para que todos tomassem conhecimento da realidade de cada turma, de cada aluno, em particular, e da demanda de trabalho. Mesmo com todos os

[65] A Proposta Escola Plural introduz a estrutura de *Ciclos de Formação* como fundamentos de uma nova organização escolar em oposição à organização seriada, que delimita os parâmetros para uma organização do ensino, respeitando os ritmos diferenciados dos alunos e de acordo com os interesses de cada idade.

entraves e dificuldades, vivenciados numa escola pública municipal[66], a escola conseguia discutir seus projetos; tomar decisões em relação à enturmação dos alunos; à distribuição de turmas por professor, pelo perfil do profissional, demonstrando amadurecimento na profissão.

Assim, na Escola Municipal da Vila Fátima, o currículo não se reduzia a uma listagem de conteúdos a serem seguidos pelos professores, numa abordagem prescritiva, mas pretendia levar em conta os alunos, os professores e todo o contexto social e cultural e, nesse sentido, o currículo tinha um aspecto que era político. Nesse processo, não eram priorizados apenas os aspectos cognitivos, mas também priorizadas as concepções de mundo e as maneiras de ser e de viver, numa operação, que era, também, de produção. Na visão de Silva:

> [...] é importante ver o currículo não apenas sendo constituído de *fazer coisas* mas também vê-lo como "fazendo coisas *às pessoas*. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz. (1995, p. 194, grifos do autor)

Tomar o currículo no seu aspecto produtivo significava considerá-lo como uma relação social, que tem vínculos com o poder. Ao produzirmos o currículo, segundo Silva, somos também produzidos. Desse modo, o currículo tem a ver com o que somos e com o que nos tornamos. Explica o referido autor:

> Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de constituição e de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 1995, p. 195)

Nesse sentido, o autor toma o currículo como um artefato cultural capaz de produzir subjetividades determinadas, numa verdadeira operação de poder. O trecho abaixo esclarece essa questão de poder:

> O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente poder. [...] Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais

[66] Dentre as dificuldades enfrentadas pelas Escolas Públicas Municipais, cito as turmas de alunos sem professor, as licenças médicas sem substituição, o adoecimento do professor, o absenteísmo, a grande rotatividade de professores nas escolas através de pedidos de transferência, a violência nas escolas e, principalmente, a resistência dos professores à mudança.

> estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: qual o nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA, 1995, p. 197)

Essas questões, pontuadas pelo autor, são extremamente importantes se a escola pretende, como afirma Connell, assumir o compromisso com uma *justiça curricular*.

> A justiça curricular diz respeito às maneiras pelas quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades. Deste modo, ele diz respeito à justiça das relações sociais produzidas nos processos educacionais e através deles. (CONNELL, 2005, p. 32)

A justiça curricular, proposta pelo autor, indica que "ensinar bem em escolas em desvantagem requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia." (CONNELL, 2005, p. 27). Para o autor, a possibilidade disso é a construção de um "currículo mais negociado e uma prática pedagógica mais participativa" (p 27), Uma "justiça curricular" "autoriza o conhecimento localmente produzido" e constitui uma proposta "do ponto de vista dos menos avantajados" para uma "reorganização do conteúdo cultural da educação como um todo." (p. 32-33).

Silva e Connell trazem questionamentos e reflexões importantes para o currículo. Ciente de muitos deles, a professora Ana afirmava que pensar o currículo da escola era um desafio, principalmente se a escola pretendesse dar atenção às questões de poder que permeavam as escolhas.

Nessas escolhas, as professoras Ana e Iara davam atenção aos conteúdos a serem trabalhados. Mesmo não existindo, na proposta, uma listagem de conteúdos pré-determinados a serem seguidos, afirmaram que o currículo da escola se baseava, de certa forma, nos Parâmetros Curriculares, pois a preocupação delas era de que os alunos da Vila Fátima adquirissem os conhecimentos, válidos pela maioria das escolas brasileiras, levando-se em conta a grande rotatividade de alunos na escola. Eis o depoimento da professora Iara a esse respeito:

> E a gente pega um pouco os Parâmetros Curriculares para estar fazendo uma análise, porque os meninos também não são só daqui, acabam indo embora os meninos daqui, eles mudam muito, eles vem da Bahia, vão para interior, vem e voltam com muita facilidade, é a violência que muitas vezes faz com que vão embora. Então, essas questões têm que estar um pouco colocadas, não dá para você ficar fechando as questões da turma muito.

Grande parte da comunidade escolar era flutuante, segundo a professora Iara. As crianças mudavam muito da escola por razões diversificadas e, principalmente, pela necessidade dos pais de encontrarem trabalho. Dessa forma, o currículo escolar deveria contemplar essas especificidades, de maneira que o aluno que saísse da escola, não ficasse defasado em relação as outras. A professora Magda tinha a mesma preocupação da professora Iara, quanto a determinados conteúdos que deveriam ser incluídos no currículo. Para ela dever-se-ia priorizar alguns conhecimentos mais importantes na área da língua e da matemática.

Com essa preocupação, as professoras procuravam basear suas escolhas curriculares, também, nos Parâmetros Curriculares. Nesse ponto, pareceu-me importante retomar as críticas de Moreira aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Numa delas destaca que

> [...] ao ser justificado como visando à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar. (MOREIRA, 1996, p. 13)

Para esse autor, observa-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, preocupação com o comum, com a "homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos." (MOREIRA, 1996, p. 19).

Criticando também os Parâmetros Curriculares, Canen e Grant dizem que a abordagem do multiculturalismo do documento deve ser questionada, pois desconsidera "a realidade dos meninos de rua" e as possibilidades de "incorporar nos currículos suas visões de mundo e universos culturais" (CANEN; GRANT, 2001, p. 182). A análise, feita por esses autores aos Parâmetros Curriculares Nacionais, evidencia que o multiculturalismo abordado nele não se insere numa perspectiva crítica, pois

> [...] o duplo caminho proposto pelo documento fica evidenciado: de um lado, trazer a diversidade cultural em termos folclóricos, fenomenológicos, assumindo que as informações sobre costumes, ritos, tradições etc. serão suficientes para o respeito à pluralidade cultural, o que corresponde a uma visão conservadora e fenomenológica do multiculturalismo. (CANEN; GRANT, 2001, p. 182)

Moreira discute, ainda, a ambigüidade presente no documento:

> Veja-se a ambigüidade: há valores culturais que *nos são próprios*, há conteúdos essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas, apesar do reconhecimento da diversidade cultural que marca o país. Pergunto: a que grupos tais valores são próprios? Trata-se de reforçar valores já existentes ou de promover a construção de

> valores comuns? Que critérios norteiam de fato a escolha do que deve ser preservado ou construído? como determinar a essencialidade e a relevância de alguns conteúdos? de quem são eles? a quem sua inclusão no currículo deverá favorecer? que se entende por desenvolvimento do aluno? e da sociedade? Questões, enfim, levantadas há mais de duas décadas pelos autores da sociologia do currículo e que se encontram ausentes do documento. (MOREIRA, 1996, p. 19, grifo do autor)

Defende, então, o autor, com esses questionamentos, a resistência crítica dos educadores à introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas.

Essa resistência crítica não estava evidenciada principalmente entre as professoras do segundo ciclo, cuja preocupação em se basear nos Parâmetros Curriculares Nacionais era maior pois era, quando os alunos saiam da escola, como relata a professora Ana:

> Nós entendemos que a preocupação no segundo ciclo nesta escola é devido aos meninos que vão sair, porque aqui, a gente vai até a metade do segundo ciclo. Quando saem dessa escola, muitas vezes, enfrentam uma outra dimensão de escola e de relação com o sujeito. As professoras ficam muito preocupadas e com isso, pensam que o trabalho com as Assembléias é perder tempo, pensa-se que a Oficina não funciona e que a questão curricular é somente o conteúdo, que é muito mais exigido. A necessidade de acertar todas as arestas, todas as pontas que ficaram no primeiro ciclo se impõem e o professor fica muito tarefeiro. Além do mais, o aluno do segundo ciclo não é mais criança, é um pré-adolescente.

Em reuniões pedagógicas da escola, pude verificar que propostas alternativas de trabalho e de formação de professores, direcionadas ao 2º ciclo de formação, eram feitas com o apoio da diretora da escola. Por exemplo, o trabalho com a sexualidade e a violência, entre outros, temas esses que contemplavam interesses e necessidades desse ciclo de idade de formação. Mesmo assim, a preocupação com os conteúdos oficiais permanecia.

Mas, voltando às professoras, outro aspecto apontado por elas nas entrevistas diz respeito ao livro didático. Afirmaram que não o utilizavam como direcionador do seu trabalho, mas como exercícios complementares para serem resolvidos em casa e mesmo em sala aula, para a sistematização de alguns conteúdos.

A esse respeito, a observação de Macedo sobre o caráter de ambigüidade dos livros didáticos é oportuna:

> É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para homogeneizar suas posições. É claro que esses conflitos não se dão num vazio econômico e social, com visível interferência, por exemplo, de um mercado editorial poderoso. Mas é também verdade que esse mercado deseja conquistar potenciais leitores com o seu produto e nesse desejo está expressa a ambigüidade do processo de dominação que precisa interagir com o outro como sujeito, mesmo quando objetiva como mero consumidor (Bhabha, 2003). Ambigüidade que é vivenciada em todo um conjunto

> de processos de dominação cultural que estão presentes na produção de dispositivos culturais, entre eles os livros didáticos e os currículos. (MACEDO, 2004, p.106-107).

Para a autora, os livros didáticos corporificam "estratégias de omissão e de marginalização" (p. 107), pois são dirigidos a um público imaginado e específico:

> Um público que não pode ser claramente mapeado, mas que é imaginado e desejado pelo produtor. Variadas suposições sobre aquele a quem se destina o produto são feitas e estão presentes na criação. Criam-se marcas que passam a compô-lo junto com o conteúdo, com a estória e com o sistema de imagens. São marcas invisíveis que constituem os modos de endereçamento da obra para um público imaginado. (MACEDO, 2004, p. 108)

Há, nesses textos, segundo a autora, uma estrutura cuja intenção é captar o leitor, voltada para interesses políticos, econômicos e sociais. Esse posicionamento da autora sugere que uma proposta que assuma uma perspectiva crítica não deve utilizá-los.

Todavia, as professoras entrevistadas, mesmo não baseando o seu trabalho nos livros didáticos, asseguraram que eles proporcionavam alguns pontos positivos. A professora Iara, por exemplo, achava importante que as crianças tivessem contato com os livros, com a paginação, seqüência, com enunciados diferentes e com a diversidade de textos que muitos livros didáticos apresentavam. A professora Magda também trabalhava com livros didáticos e explicou:

> Eu uso livro didático sim, ele não é por mim utilizado como o material que eu sigo as minhas aulas, mas eu uso sim. Eu acho que os alunos têm o direito de usar. Então, normalmente eu uso para *para-casa*. Eles levam algumas atividades de fazer na sala, a gente tem o cuidado de fazer uma boa escolha aqui na escola. Essa seleção demanda muita discussão de todos, a gente analisa bem, se vai ser bem bom, se não vai ser. Eu acho que é um direito do aluno ter esse livro. O livro que chega é uma política do Governo Federal, então, por quê não utilizá-lo? Mas não o tomo como material de todo dia, não! Eu utilizo vários materiais, como jogos, livros, textos diversos, texto de internet, de enciclopédia. Aqui na escola, a gente tem essa possibilidade e o livro didático é um livro como qualquer outro que vai ser usado, eles vão sair da nossa escola, vão usar em outras escolas. É até uma questão de usar, de saber usar o livro, eu acho que isso é importante e é uma atividade de formação também. (grifo meu)

O trabalho pedagógico que se fundamenta nos livros didáticos é criticado, também, por Santomé. Em sua opinião, o livro didático baseia-se numa *visão oficial*, numa "definição institucional de *cultura.*" (SANTOMÉ, 1998, p.157; grifo do autor). Em outro momento, acrescenta:

> Por outro lado, na medida em que se limita a acompanhar um livro-texto, professores e professoras transformam-se em *organizadores organizados*, carentes

> de autonomia, sem poder de decisão e sem controle. Figura totalmente oposta à defendida atualmente do *corpo docente pesquisador*, capaz de diagnosticar o que sucede nas salas de aula, de tomar as decisões necessárias, de oferecer uma ampla variedade de recursos didáticos, de avaliar adequadamente tanto o projeto como o desenvolvimento de qualquer currículo. (SANTOMÉ, 1998, p.111, grifos do autor).

Argumenta, ainda, Santomé (1998), que o livro didático é dirigido aos professores, pois são eles que os escolhem. Nesse sentido, é uma mercadoria, um produto político que se apóia em determinadas concepções e teorias sobre a realidade. Com suas narrativas, instituem uma realidade que ignora a pobreza, as diferenças de gênero, de raça, de etnia, de religião. Não são considerados neles, também, as pessoas com deficiências e, muito menos, a dura realidade dos moradores das favelas brasileiras em sua luta pela sobrevivência. Temas como drogas, aids e violência aparecem, raramente, de maneira desconectada e distante da realidade dos alunos. Dessa maneira, não estimulam a análise crítica e a pesquisa, freando a iniciativa e a curiosidade deles.

Ao contrário da concepção de realidade, presente nos livros didáticos, Giroux e Simon (1997) afirmam que o discurso curricular deve abarcar uma linguagem da análise crítica e, também, a linguagem da possibilidade. A análise crítica consiste nas relações do conhecimento com o poder, as quais envolvem questões de interesse, reprodução e de conflitos. Quanto ao discurso da possibilidade, sugerem os autores que o currículo considere as particularidades sociais, históricas e culturais dos alunos.

A linguagem da possibilidade, no entanto, requer envolvimento e comprometimento do grupo de trabalho com a construção de uma proposta curricular diferenciada, por estar comprometida com o processo de aprendizagem de pessoas singulares, que vivem em meio socialmente em desvantagem. Foi nesse sentido, que a professora Iara se posicionou sobre as dificuldades enfrentadas pela escola. Para ela, era de fundamental importância que o professor se sentisse parte de um coletivo, como descrito a seguir:

> Eu percebo que os professores que chegam aqui de outra escola buscam alguma coisa muito pronta e isso aqui, não tem! Não tem essa coisa pronta, todo mundo é importante para construir. Então, qualquer projeto institucional a gente depende de todos, não dá para ficar na mão de dois, três, se não, não acontece. Esse é o diferencial, dessa construção de forma coletiva, é com esse sujeito que está aqui agora, é com esse professor, é com esse aluno. Eu percebo que eles ficam numa angústia quando eles chegam, aí aos poucos eles começam a fazer parte desse grupo, a sentir que ele é importante. Aí a coisa acontece, mas enquanto ele fica na espera da coisa pronta, é angustiante para ele e a gente não dá isso pronto. Ele precisa primeiro entender esse sujeito com quem ele está trabalhando, que não é o mesmo que ele trabalhava nas outras escolas, esse sujeito, esse espaço, e é a partir do momento que ele entende que ele faz parte disso aqui, que ele tem que se mexer e entender e ajudar a construir. Aí, ele vai bem se não faz isso, ele prefere ir embora e ser feliz noutro lugar e deixar a gente ser feliz, eu falo muito isso, com vários professores que

> chegam. Você tenta entender e fazer parte do grupo, nessa busca, ou não dá, vai ser infeliz a vida inteira. Então, é isso, a pessoa infeliz não consegue fazer nada, nem deixa o outro feliz, Então, a diferença (da escola) acho que é essa, pelo menos eu sinto isso.

Esse relato da professora evidencia que o processo de construção do currículo da escola exigia comprometimento com as singularidades dos alunos e negociação no coletivo. Para Santomé, é preciso certa abertura dos profissionais para que realmente possam constituir um coletivo de decisões.

> É preciso insistir no papel da *negociação* entre todas as pessoas que compõem a equipe de trabalho. Elas devem estar dispostas a proporcionar todo tipo de esclarecimentos aos demais integrantes da equipe, a debater questões metodológicas, conceituais e ideológicas. Será difícil avançar na resolução de um problema ou de um tópico se antes não são esclarecidas as informações, perspectivas, posições, etc., daqueles que estão fazendo o trabalho. (1998, p.65, grifo do autor).

A necessidade de negociação e diálogo, em trabalhos coletivos, não deve ter a intenção de "derivar em formas totalitárias de integração" (SANTOMÉ, 1998, p.66). As diferenças e os conflitos, presentes nas discussões, são importantes para o crescimento do grupo.

Também para a professora Luciana, uma proposta inclusiva exigia professores comprometidos com a negociação e com o trabalho em equipe. Para ela, a proposta curricular da escola estava sempre aberta, como já disse em outro momento da entrevista:

> Nós já fizemos tentativas de elencar os conteúdos a serem trabalhados em nível da escola, mas é um ir e vir. Não existe um documento na escola que pode ser considerado *o currículo da Escola da Vila Fátima.* O que nós temos são propósitos para cada idade de formação, baseados nas nossas experiências. As professoras novatas chegam aqui e pedem isso, eu quero o currículo, querem seguir o currículo e nós não temos isso fechado ainda não, vai um pouco da experiência de cada um, do interesse de cada um, da especificidade de cada turma...

A professora Luciana, como participante da construção da proposta curricular da escola, era nela que se baseava sua prática. Destacou que o caráter de abertura da proposta não a impedia de seguir as orientações, relativas aos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos para o trabalho com o Português e a Matemática. As outras disciplinas, ela as trabalhava através dos projetos.

Essa perspectiva de abertura criava conflitos, pois nem todas as professoras aderiram sem resistência, a esse tipo de proposta curricular. A professora Celeste, por exemplo,

revelou suas dificuldades em trabalhar com uma proposta curricular, como a da escola pesquisada, que se apresentava flexível e aberta, como mostra seu depoimento:

> Talvez porque ainda seja novata na escola, não consigo enxergar que o currículo tem *amarro*. Acho que não sei se eu não consegui ainda entender, que é uma ansiedade minha de ver uma coisa assim [...] um ano dando seqüência no outro [...] Sabe, ir amarrando isso [...] até aqui na escola [...] Nós, aqui, só trabalhamos até o meio do segundo ciclo. Eu fico um pouco perdida, pelo pouco que trabalho aqui, eu acho que não se amarra. O que o menino de seis anos viu, o que o de sete anos viu, o que o de oito anos viu. Eu me sinto ainda um pouco perdida nessa formação e nesse currículo da escola. (grifo meu).

Essa professora disse-me ter participado da elaboração da proposta curricular da escola, no início do ano letivo, mas, mesmo assim, entendia que o que se propunha como currículo ainda era muito solto, sem seqüência. Para ela, o currículo da escola deveria ser mais *amarrado*. Também, o trabalho com a pedagogia de projetos, afirmou a professora, não promovia uma seqüência, pois os problemas e os temas surgiam do dia-a-dia dos alunos.

Ficou visível, nesse posicionamento, a dificuldade da professora em trabalhar a partir de um currículo *mais aberto*, no qual o professor e os alunos, através de projetos de trabalhos, têm autonomia para definir os conteúdos a serem desenvolvidos.

Mas, além disso, e paradoxalmente ao trabalho diferenciado, desenvolvido pela escola no atendimento e na valorização das diferenças, a proposta curricular não se apresentava, para todas as professoras, tão flexível, como era de se esperar. A professora Ana, por exemplo, afirmou que a flexibilidade curricular não se dava do ponto de vista dos sujeitos professores, de forma a facilitar o trabalho deles. Esclareceu isso exemplificando com conflitos que já vivenciara na escola, quando algumas professoras se propuseram a trabalhar outra concepção de aprendizagem e de alfabetização. Os trechos abaixo esclarecem o ponto de vista dessa professora:

> Eu não considero flexível do ponto de vista dos sujeitos professores que trabalham com ela. A gente já teve muito conflito de gente que quis trazer uma outra concepção de alfabetização e a gente cercou, a gente deixou a pessoa discutir com o coletivo, o que ela estava trazendo de diferente. Mas de uma certa forma, ela não teve espaço para poder realizar aqui a proposta dela de alfabetização. A gente tenta cercar, que é assim que a gente acredita, que é assim que aqui se trabalha, porque afinal de contas esse Projeto Político Pedagógico antecede a vinda daquele professor, ele já tem uma estabilidade, ele tem uma coerência e ainda tem profissionais como eu que estou aqui há 13 anos que defendo esse projeto. Então para vir com uma outra novidade, só se for pra melhorar muito.
> A relação de mudar o currículo depende desse profissional que vem com uma outra concepção, que a gente ainda pode dizer tradicional, que não vê o sujeito como o sujeito aluno com participativo, ativo de construção, realmente a gente dá uma boicotada nesses encaminhamentos pedagógicos. Agora se vem alguém com uma com uma proposta pedagógica ou um avanço de entendimento de currículo que nós

> não temos, a gente se debruça, abraça, lê, procura entender e até praticar. (PROFESSORA ANA).

Tudo era discutido no coletivo, assegurou essa professora na entrevista. O Projeto Político Pedagógico da escola não excluía novas experiências, mas era fruto de uma realidade e de uma construção coletiva. Dessa forma, segundo ela, as novas experiências, apresentadas ao grupo, eram impulsionadoras de discussão e de possíveis modificações no currículo.

Essa abertura do currículo que cita a professora, a meu ver, refere-se a um movimento contrário ao conformismo e à acomodação, tal como descrito por Silva:

> Tudo isso aponta para uma educação e para um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência. Em suma, para uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras. (SILVA, 1996b, p. 209)

É importante a participação do professor nesse processo. Para Moreira e Macedo, esses profissionais devem assumir uma postura política. Recorrendo-se a Giroux, apropriam-se da terminologia professor/intelectual para se referir ao professor, que, no currículo, assume uma postura política ao participar da seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar.

> Nesse sentido, o professor/intelectual busca selecionar e ensinar conteúdos significativos, conteúdos que facilitem ao estudante melhor se situar no mundo em que vive e perceber as situações agressivas a que muitos indivíduos e grupos estão submetidos por fatores relacionados a classe social, raça e gênero. A intenção é propiciar a compreensão de que essas situações não são inevitáveis e podem ser transformadas. (MOREIRA; MACEDO, 2001, p.123)

Foi assumindo uma postura política, que a professora Iara entendeu que a *liberdade* e a necessidade de flexibilização da proposta curricular da escola têm que atentar para as questões sociais e culturais, questões essas, emergentes no seu ponto de vista. Assim, para ela,

> [...] não adianta ficar aí, com um currículo bem pronto, bem acabado, sem mostrar o elo, a ligação, a relação que isso tem com o dia-a-dia dele, com o futuro dele também. Eu acho que são as questões que eles trazem é que são importantes e não com alguma coisa que já está pronta e organizada desvinculada, sem relação.

Nesse sentido, Santomé relaciona currículo e autonomia do professor. Para ele, os professores que não dispõem de autonomia para selecionar os conteúdos, acabam por não considerar a realidade dos alunos, impondo-lhes conteúdos acadêmicos. Estes, a seu ver, não contribuem "para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual os estudantes vivem". (1998, p. 104).

Com efeito, o primeiro Projeto Político Pedagógico da escola já pressupunha a autonomia do professor na seleção de conteúdos que considerassem a experiência de vida dos alunos. Dessa maneira, a seleção e a organização dos conteúdos se efetivavam de acordo com cada turma.

> Isso significa destruir uma sistematização inicial do conhecimento que se considera universal e inquestionável e que, ao ser trabalhado em pedagogias tradicionais, requeria uma organização verticalizada do processo.
> A aquisição dos conteúdos nessa nova concepção tem outro valor, já que parte da prática social e a ela retorna com o objetivo de ampliar suas possibilidades. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO,1992, p.17).

O projeto da escola: *Dar vozes às culturas silenciadas* trazia um questionamento, que era pertinente nessa discussão. Eis um trecho desse projeto:

> A escola, contudo, tem os seus objetivos como instituição responsável por transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Como isso é possível, se essa função está historicamente profundamente articulada com a transmissão de uma cultura, que é a cultura oficial, dominante e típica dos setores sociais favorecidos intelectualmente e economicamente? (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO DAR VOZES AS CULTURAS SILENCIADAS, 2003, s/p).

Esse questionamento era importante nas discussões sobre a produção do conhecimento. No entanto, a escola não deixava de valorizar o "saber sistematizado porque instrumentaliza e permite o trânsito dos alunos nas diversas camadas sociais." (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p.18). Por outro lado, na proposta pedagógica da escola, ficava evidente a sua posição sobre o conhecimento:

> Entendemos que o conhecimento não é único, nem que pressupõe verdades absolutas e fechadas, e sim que está em constante construção, pois a sociedade vive em permanente movimento.
> Isso posto, procuramos trabalhar as informações de maneira significativa, através de projetos de trabalhos e temas geradores, sem estarmos presos a um currículo pré-estabelecido e hierarquizado. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004,s/p).

Nessa proposta, os conhecimentos tidos como *universais* eram vistos como uma construção e não pressupunham verdades inquestionáveis. Tomavam, assim, os conhecimentos como uma construção social, tal como Silva (2000b). Para esse autor, não importa definir esses *universais.* O importante é questionar como foram produzidos, pois esse processo perpassa questões que são políticas. Os universais, segundo o autor, são processos enunciativos que instauram diferenças e não promovem a sua superação.

Posto isso, no que tange a seleção de conteúdos, o currículo da escola estava calcado na realidade e, nesse sentido, abarcava as questões emergentes e sociais. Isso era efetivado pela pedagogia de projetos e as assembléias de sala de aula. Nesse sentido, a proposta curricular da escola estava em sintonia com a Proposta Escola Plural, quando propunha a "busca entre outras metas, resgatar a escola como espaço de formação humana, rompendo com a concepção da mesma, como espaço de instrução." (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA PLURAL, CADERNOS ESCOLA PLURAL, n.2, 1994, p.83).

É com essa concepção de educação, centrada na dinâmica da formação humana, que a Proposta Curricular da Escola Plural se define como processual, refletindo a amplitude do caráter cultural e dinâmico da formação humana. E o eixo da proposta curricular da Escola Municipal da Vila Fátima se fundamentava nos processos culturais e, para isso, entendia que era preciso re-significar o conhecimento, valorizando o saber cotidiano dos alunos.

> Entendemos o conhecimento cotidiano como aquele que os educadores e os educandos, crianças, jovens e adultos, constroem a partir de suas vivências na família, na cidade, no trabalho, nas relações sociais. Cada educador e educando constrói suas hipóteses, suas representações, seus valores sobre a realidade que vivenciam. A atividade humana, as vivências culturais são fontes de conhecimento e socialização e são elementos constituintes do indivíduo. Nessa vivência construímos valores, representações, comportamentos, saberes. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA PLURAL, CADERNOS ESCOLA PLURAL, n.2, 1994, p.95)

A Escola Municipal da Vila Fátima incorporava o conhecimento cotidiano dos alunos nas suas práticas pedagógicas, principalmente no trabalho com a pedagogia de projetos e com as assembléias de sala de aula. Acrescenta, Santomé que, na elaboração de um currículo, compromissado com a formação humana, é imprescindível considerar a seleção de conteúdos culturais.

> Neste trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias e de ajuda à reconstrução da realidade, é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais, bem como, naturalmente, às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação necessárias para realizar tal missão. (1998, p.130-131).

Nesse sentido, o autor argumenta, que o desenvolvimento de determinados temas culturais, que abordem problemas da vida cotidiana, não podem ser trabalhados no âmbito de determinada disciplina. Esse trabalho exige integração numa organização mais transversal.

A organização transversal é uma proposta da Escola Plural. No entanto, Moreira afirma que essa proposta foi inspirada no modelo curricular espanhol, pressupondo a inserção de temas sociais contemporâneos que ultrapassasse os diferentes campos de conhecimento. Para Moreira,

> A proposta da Escola Plural também não derrubou as barreiras entre as disciplinas. Os temas transversais aplicados como elementos integradores, do mesmo modo que os PCNs, constituem elementos *além* das disciplinas, que as atravessam, complementam e preservam. A fragmentação tende, assim, a continuar. Para de fato romper-se a compartimentação no currículo, tudo precisaria tornar-se tema transversal – temas e problemas deveriam ser tratados transversalmente. O eixo do currículo seria constituído, então, por saberes transversais que, atravessando diferentes campos do conhecimento, não se identificariam com apenas um deles. (2000, p. 123, grifo do autor).

Os temas transversais, para Veiga Neto, são algumas das tentativas de resolver a fragmentação pela interdisciplinaridade a pretensa unidade do mundo. O autor afirma, ainda, que a maioria dos temas transversais é de natureza cultural. No entanto, é preciso atentar que:

> Uma parte dos assuntos que vêm sendo escolhidos ou sugeridos como temas transversais, nos currículos, é de natureza claramente cultural. Certamente, os efeitos e desdobramentos futuros dessas escolhas e de como elas estão sendo trabalhadas não serão pequenos. Todos sabemos que simplesmente incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá, por si só, o pluralismo cultural ou um mundo mais justo e melhor. (VEIGA NETO, 2002a, p.180-181)

Em termos da Escola Municipal da Vila Fátima, conforme esclareceu na entrevista, a professora Ana, o trabalho desenvolvido não era fragmentado por disciplinas e não se reduzia a inserção de temas culturais, como na maioria das propostas que envolvem os temas transversais. Segundo a professora, a perspectiva de trabalho era interdisciplinar.

Por outro lado, o discurso da interdisciplinaridade é polêmico entre os estudiosos do currículo. Concordam, no entanto, que a interdisciplinaridade pressupõe disciplinas, como evidencia esse autor:

> De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se, apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvido atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e contatos interdisciplinares. (SANTOMÉ, 1998, p. 61)

Com relação à disciplinaridade, Costa alerta:

> O problemático na disciplinaridade é que ela se exerce desde um espaço-tempo privilegiado – a modernidade européia – que assim, se institui como norma, como referência e fonte de esclarecimento destinada a ordenar tanto o mundo natural como o social. Tudo o mais que possa existir entre o céu e a terra são "outros", em geral, tidos como exóticos, incompletos, anormais, deficitários e necessitando de coordenação, controle, correção e suprimento. (2002, p.142-143)

Concordando com Costa, Veiga Neto (2002a) amplia a discussão, caracterizando os currículos escolares por uma ordem geométrica, reticular e disciplinar. Segundo o autor, ao fixar fronteiras e instaurar limites, o currículo escolar delimita, também, a presença dos *outros* e da *diferença*, como um problema a ser eliminado.

Dessa maneira, o currículo instaura fronteiras e demarca a diferença. Para Costa, os trabalhos por disciplina devem ser vistos como "territórios de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades". (COSTA, 2002, p. 143). As lutas e as relações de poder presentes nesses campos do conhecimento delimitam as diferenças como naturais e são justificativas para a exclusão e a desigualdade.

Outro ponto para o qual essa autora chama a atenção se prende ao fato de as disciplinas serem *governamentais*, à medida que as narrativas, ou seja, os conteúdos trabalhados com os alunos, sejam tomados como *verdades* que acabam por instituir uma *realidade*. Dessa forma, por exemplo, as histórias relatadas pelas disciplinas Geografia e História contam histórias sobre os povos e suas culturas, definindo padrões de normalidade e instituindo verdades universais que acabam por discriminar e excluir.

Para Silva, no entanto,

> [...] não são apenas a Geografia, a História e o Português que estão implicadas nesse processo. Disciplinas tão *inocentes* a esse respeito, como Matemática e Ciências, também trazem, implícitas, narrativas muito particulares sobre o que constitui conhecimento legítimo, o que constituem formas válidas e legítimas de raciocínio, sobre o que é razão e o que não é, sobre quais grupos estão legitimamente capacitados a raciocinar ou não, como tão bem mostrou Valerie Walkerdine (no prelo) para o caso da Educação Matemática. (1995, p. 196, grifo do autor).

Todas as disciplinas escolares, como se vê, têm o poder de definir qual conhecimento é legítimo, instaurando fronteiras entre o que é válido e o que não é e, dessa maneira, definindo a diferença.

Também para Santomé (1998), não são apenas as disciplinas que definem o conhecimento válido. Todo currículo escolar está comprometido com as culturas hegemônicas, e as vozes dos grupos minoritários são sempre silenciadas ou estereotipadas. A

esse respeito, Moreira (2002b) estabelece um diálogo com William Pinar quanto à inserção de conteúdos culturais dos negros no currículo. Adverte Moreira que,

> No entanto, não são apenas os negros que têm sido oprimidos e tido suas vozes silenciadas nos currículos e nas salas de aula. Também o têm sido os membros das camadas subalternas, os índios, as mulheres, os homossexuais, os idosos, os chamados deficientes físicos. Como concretizar, então, a proposta de se adicionarem ao currículo disciplinas que se voltem para o estudo da história e da cultura de grupos oprimidos? Cabe privilegiar a raça? Seria possível sobrecarregar o currículo com elementos da história e das experiências de todos esses grupos? Em vez disso, não constituiria uma alternativa, desejável e viável, que os conteúdos selecionados e estudados nas diversas disciplinas concorressem para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora tem, dominantemente, informado os currículos? Não se poderia, dessa forma, propiciar o confronto dessa lógica com outras lógicas, com outras formas de ver e de entender o mundo? (MOREIRA, 2002b, p.28)

Tais questões são extremamente importantes para se pensar em um currículo que esteja comprometido com outras lógicas e outras maneiras de ver o mundo, para desestabilizar visões hegemônicas, sem que isso signifique sobrecarregar o currículo com atividades, conteúdos e disciplinas que abordem especificamente cada um dos grupos oprimidos.

Nessa discussão, é importante a análise de Silva (1996b), de um dos textos de Apple (1995), no qual o autor sugere a metáfora do colonialismo/pós-colonialismo para o entendimento do currículo como a corporificação de conhecimentos que privilegiam determinada classe, cultura, raça e etnia. Trata-se do *currículo colonizado.* A possibilidade de descolonização do currículo, para Apple, perpassa a necessidade de se considerar *os materiais* existentes. São as próprias vivências dos alunos, tomadas como os *materiais existentes* que podem, segundo o autor, promover a construção de novos conhecimentos.

> Entretanto, o que o texto de Michel Apple sugere é que existem estratégias possíveis de serem adotadas independentemente da construção de novos materiais e novos *textos*. Nessa perspectiva, são os materiais e significados existentes, são as próprias experiências presentes dos/das estudantes que podem servir de base para a discussão e a produção de um novo conhecimento. Aqui, os materiais existentes, claramente enviesados e interessados, deveriam constituir a matéria-prima a partir da qual os significados, as visões e as representações dominantes pudessem ser contestados, desafiados e resistidos. (SILVA, 1996b, p. 207, grifos do autor).

Nesse sentido, continua Silva, a descolonização do currículo implicaria um novo olhar para os *materiais existentes*, com o envolvimento ativo de todos: professores, alunos, pais e funcionários, na adoção de formas alternativas de trabalho.

> Uma estratégia para um currículo crítico deveria também se centrar nas questões e nos problemas do nosso tempo: AIDS, pobreza, alienação e drogas, machismo e

> violência, ódio e racismo, homofobia e sexismo, ganância e destruição ambiental, exclusão e repressão. Um currículo crítico não pode passar ao longo das preocupações e vivências centrais das crianças e jovens deste tempo. (SILVA, 1996b, p. 209)

Pelos relatos das professoras da escola e pelas observações realizadas, pude verificar que os *materiais* das vivências dos alunos estavam presentes no currículo da escola de maneira preponderante, principalmente nos espaços das assembléias de sala de aula. Assim, ao ser solicitada a explicitar como selecionava os conteúdos com que trabalhava em sala de aula, a professora Celeste afirmou selecioná-los a partir dos temas que surgiam nas assembléias escolares, além daqueles conteúdos pertinentes à idade dos alunos. Explicou, ainda, que, por trabalhar com crianças de 7 e 8 anos de idade, privilegiava a construção da base alfabética. Procurava, também, privilegiar o que era realmente significativo para os alunos. Sendo assim, a professora Celeste seguia a orientação curricular da escola de acordo com a idade dos alunos e a pedagogia de projetos. Explicou que, a partir da

> [...] curiosidade dos meninos surgiu na turma como projeto, quando um dos meus alunos foi picado por uma abelha e ficou muito inchado. Ele veio me contar que a mãe dele tinha feito um emplasto com uma planta. Levou a discussão assembléia sobre as plantas que curam. Os outros alunos se interessaram e trouxeram vários nomes de plantas, de emplastos, que a mãe fazia, de chá que fazia e até mesmo eu descobri a existência de uma planta dipirona. Aprendi com as crianças e com as mães sobre os chás para dor, analgésico e também sobre as plantas prejudiciais, que também fazem mal para saúde. (PROFESSORA CELESTE).

Especificamente sobre a seleção dos conteúdos, a serem trabalhados com os alunos, a professora Iara afirmou seguir a proposta curricular da escola, prestando a atenção aos aspectos relacionados à vivência dos alunos, mas, principalmente, aos relacionados à idade deles. Acrescentou, ainda, que os conteúdos escolares podiam ser trabalhados por todos os alunos, mas em profundidades diferenciadas, segundo a idade das crianças. A seguir transcrevo a seguinte experiência vivenciada por ela, em sala de aula:

> Eu me lembro que estava com uma turma de sete anos e o tema de estudo era a dengue, que constituía o problema que estava acontecendo na Vila. Naquela época, muitas crianças estavam com dengue, tinha até alguns professores doentes. Na turma, muitos alunos ainda não estavam alfabetizados, não podiam ler as notícias de jornal e nem o que estava acontecendo em Belo Horizonte. Aos poucos, durante as discussões em sala de aula, foram surgindo questões relacionadas às regiões de Belo Horizonte em relação aos focos da contaminação. Foi aí que eles verificaram que Belo Horizonte era dividida em regiões e os números de contágio por região eram muito grandes. Nós fomos tentando somar e era complicado, porque os meninos de sete anos não dominavam as escritas numéricas, os números tão grandes, mas como era uma necessidade, eles ficaram super curiosos e conseguiram fazer adição com reserva e subtração com reagrupamento, porque eram questões que eles queriam descobrir. Refleti sobre essa experiência, constatando que o desafio colocado por

> eles fez com que entendessem determinadas questões numéricas que ultrapassavam a nossa expectativa para aquela idade. Não apenas entenderam que existiam números enormes, como conseguiram operar com eles. Conclui que não dá para você graduar as coisas, para graduar o conhecimento que está no mundo, pois está aí o desafio e a importância do seu significado que é o que promove a aprendizagem. (PROFESSORA IARA).

Com esse exemplo, a professora Iara mostrou que a construção do conhecimento se dava, então, nas interações com os colegas e pela intervenção do professor. Descartou, portanto, dessa forma, toda a concepção de ensino-aprendizagem baseada na idéia de maturação. Dessa maneira, a professora Iara era favorável à organização de currículo que ultrapassasse o simples imediatismo do conhecimento. No seu ponto de vista, o currículo escolar tem que estar comprometido com conteúdos que sejam significativos para o aluno, que façam parte da vida cotidiana deles, mas, principalmente, que sejam importantes para a sua vida futura. Não descartou a importância das questões emergentes, que *batem na porta da gente, dessa meninada*. Por fim, concluiu que o objetivo de uma proposta curricular tem que estar para além de tudo isso, e não ficar somente aí. Quanto à seleção dos conteúdos, disse observar a idade dos alunos e explicou:

> [...] Nessa escolha, a gente olha muito a questão da idade, o que é legal para aquela idade, o que aquela turma está demandando em termos de questões que eles estão vivenciando, que está aí colado para eles, e um pouco também a profundidade disso, tem questões que você pode estar estudando com seis, com sete com oito, mas com que profundidade, dá para você aprofundar nas questões à medida que os meninos vão crescendo. (PROFESSORA IARA).

Ainda em relação à seleção de conteúdos, a professora Luciana se posicionou da mesma maneira que as professoras Iara e Celeste, dizendo que a tarefa não era fácil. Assim, com relação aos conteúdos de Matemática e de Português, disse estabelecer um rol de objetivos a serem alcançados e, a partir deles, selecionava os conteúdos. Em outras áreas, como Ciências, História, a Geografia, Artes, por exemplo, ela desenvolvia conteúdos partindo de um trabalho com projetos. Os conteúdos eram selecionados, então, a partir das relações com das crianças e com os conteúdos e questões que traziam, juntamente com a intervenção do professor. A professora Luciana, então, não estabelecia um plano de curso anual, por exemplo, dessas disciplinas. Ao contrário, partia dos projetos para abranger essas áreas do conhecimento. Todo esse processo, conforme repetira várias vezes, não era fácil e exigia um direcionamento:

> É difícil seguir o projeto, dar conta de responder as perguntas que as crianças tem e principalmente direcionar o olhar dos alunos para aquelas perguntas para que

> assumam uma postura investigativa e possam criar novos questionamentos. A dificuldade na organização de um projeto é chegar no objetivo que ele pretende. (PROFESSORA LUCIANA).

Com relação às questões culturais, a professora Luciana afirmou que vê lacunas e a escola poderia desenvolver um trabalho diferente:

> Eu acho que a escola precisa fazer um diálogo mais intenso com a cultura erudita, para que essa comunidade se apropriasse mais dela. Não sei se é porque nós trabalhamos apenas até o meio do segundo ciclo, com crianças até onze anos, fica uma defasagem, uma incompletude. Será que os meninos têm um conhecimento que realmente preparou-os para vida futura? É uma questão complexa, porque ao mesmo tempo em que nos preocupamos e nos esforçamos, nós também, temos os nossos limites, que vem da própria formação. Eu, como professora, tenho dificuldades em relação à Física, por exemplo, e isso limita o trabalho com determinados conhecimentos que estão aí, na modernidade, na globalização [...] Acredito que essa dificuldade do professor restringe o trabalho em determinados temas, em determinados projetos e não amplia muito. (PROFESSORA LUCIANA).

Também a professora Magda selecionava os conteúdos considerando os projetos em desenvolvimento. Para isso, utilizava o espaço das assembléias para, junto com os alunos, selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados. Concluiu, no entanto,

> [...] então é assim que eu trabalho, a partir do interesse dos meninos, corre o risco de algum conteúdo ficar de fora do projeto? Sim [...] e isso não quer dizer que eu não vou trabalhar [...] trabalho normalmente o que a gente coloca como malha curricular para aquela idade.

Preocupada, também, com a idade dos alunos, a bibliotecária Marina expôs como trabalhava a mesma história, em turmas com idades diferentes. Por exemplo,

> [...] eu acho que você tem que criar muito, depende muito de quem está contando, depende da maneira que você conta. Você não precisa está preparando uma história para cada turma. Eu adapto a história que eu vou contar para o início de primeiro ciclo, final de primeiro ciclo, e para segundo ciclo. Atualmente, eu estou trabalhando com o segundo ciclo, a Coleção da Dimensão, que tem o livro do Pivete. Já contei Raul da Ferrugem Azul, Mariano do Morro e estou contando, agora, a segunda parte do Pivete, que chama Um Sonho Chamado Bairro. Eu trabalho essas histórias, porque eu acho que os alunos aqui, mesmo da comunidade, meninos da escola, do segundo ciclo, eles se identificam muito com essa história do Pivete. Eles se identificam até com partes da história, contando situações de pessoas que moram perto da sua casa. Essas histórias são muito próximas da realidade deles, da vida deles e eles adoraram!

Quanto à posição dos livros na biblioteca, Marina explicou que o espaço era organizado de forma a facilitar o acesso das crianças à literatura. Assim, os livros de literatura infantil eram dispostos em estantes distintas. Os livros que não continham textos, apenas

ilustrações e os que apresentavam textos com letras maiúsculas, as chamadas *caixa alta,* ficavam em outra estante; os que continham textos menores e os que possuíam textos mais elaborados ficavam dispostos em estantes separadas, marcados com cores diferentes. E, ainda, em outra estante, os livros religiosos, que, segundo a bibliotecária, eram muito procurados, pois alguns pais permitiam que as crianças levassem para casa apenas essa literatura.

Observei algumas aulas de biblioteca com o intuito de conhecer o trabalho com a literatura no currículo da escola. A bibliotecária contava a história e logo em seguida, dialogava com as crianças, num espaço que ela mesma caracterizou como uma *assembléia*. Finalmente dava procedimento aos empréstimos. Cada aluno levava um livro para casa e ficava com ele durante uma semana. Nas escolhas, percebi que chamavam a atenção das crianças os livros que tinham mais imagens coloridas e pouco texto. Diversas vezes, presenciei a bibliotecária incentivando os alunos a levarem livros com textos mais elaborados. Numa das vezes, chamou-me atenção justamente o contrário. Uma das crianças quis ler um livro cujo texto estava impresso em letra de imprensa minúscula e ela apenas conseguia ler em caixa alta, ou seja, com todas as letras em maiúscula. A bibliotecária, então, digitou todo o texto, em *caixa alta* e colou-o no livro. O aluno ficou muito satisfeito!

Ficou claro, para mim, que o trabalho da biblioteca também se relacionava com a construção coletiva do currículo. De fato, na entrevista, Marina afirmou que procurava sintonia com o trabalho das professoras e que a sua prática, na biblioteca, também era uma construção, como mostra este depoimento dela:

> Ele está diretamente ligado ao trabalho de sala de aula das professoras, ou seja, do currículo da escola. As professoras concordam que a aula de biblioteca é um momento de lazer, e por isso que a gente vem lutando vamos assim dizer, desde que eu entrei para cá para não permitir que coloquem os meninos de castigo na biblioteca. Biblioteca não é lugar de castigo! Biblioteca é lugar de prazer de leitura, de sonho de fantasia, não é lugar de colocar os meninos fazendo tarefas.

Durante o meu trabalho de campo, pude verificar o envolvimento dessa bibliotecária com os projetos, desenvolvidos nas turmas. Não apenas se encarregava de selecionar livros e enciclopédias, subsidiando o trabalho, mas procurava fazer parte dos projetos, seja contando histórias, relacionadas aos projetos, seja promovendo atividades, relacionadas à literatura, seja, ainda, auxiliando com apresentação de teatros, filmes, entre outros.

Em síntese, como já anunciei anteriormente, a avaliação da proposta curricular da escola era processual. A coordenação pedagógica assumia o acompanhamento do processo, através de reuniões semanais. Tanto a direção como a vice-direção participavam dessas reuniões e, para isso, tentavam destacar a experiência de cada professora no acompanhamento

das turmas, assumindo, assim, compromisso com a questão pedagógica.. A participação e o envolvimento dessas profissionais em todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, também, dos professores ficaram bem evidentes, tanto nas reuniões pedagógicas quanto nas salas de aula com os alunos.

5.3 As assembléias de sala de aula

5.3.1 As assembléias como espaço institucionalizado no currículo

As assembléias de sala de aula constituíam o eixo do currículo da escola. Independentemente dos temas em questão, essa prática buscava desde a democratização das relações no interior da escola até ao diálogo com as diferenças. Era nas assembléias que se construíam as regras e, também, eram organizados os projetos de trabalho. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal da Vila Fátima, as assembléias de sala de aula possibilitavam a concretização de relações mais horizontais:

> Na tentativa de operacionalizar esse princípio, uma das principais estratégias criadas na escola e que a faz singular é a das assembléias. Consistem em reuniões periódicas, realizadas nas salas de aula com a participação dos alunos e da professora para discutir os problemas levantados pelas crianças bem como deliberar regras de convivência do grupo.
> Às vezes, a partir da conversa sobre fatos ocorridos no final de semana, vêm à tona as histórias de festas, as brigas de vizinhos, a falta de água, o desemprego, problemas que fazem parte do cotidiano dos alunos.
> A assembléia constitui-se, de fato, em espaço onde a fala tem nova conotação. Ultrapassa a simples conversa e objetiva a organização e explicitação dos problemas da vida. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1992, p.16-17).

Essa proposta estava sempre presente no currículo da escola, constituindo um espaço, institucionalizado. As assembléias eram realizadas sempre às segundas-feiras, no primeiro horário, quando, então, os alunos manifestavam a dinâmica da sua vida.

> Toma-se conhecimento das questões que preocupam e norteiam uns e outros. O aluno tem a possibilidade de organizar o seu pensamento e desenvolver a sua expressão oral e física. O aluno sente naquele momento um espaço de compartilhamento, de reforço de sua auto-estima e de construção de sua identidade. Os professores podem intervir analisando situações e propondo encaminhamentos, sugerindo também alternativas para problemas apresentados. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO DAR VOZES AS CULTURAS SILENCIADAS, 2003,s/p).

Durante a entrevista, a professora Ana caracterizou esse espaço, como:

> [...] um fórum que acontece em sala de aula, numa organização de semicírculo, porque aí vale um olhar para o outro, ver o outro, que é um exercício de discussão de ponto de vista, de você interagir com a fala do outro, de você dizer a sua, de você tentar argumentar. Esse espaço tem uma grande intencionalidade educativa, pois os meninos trazem para dentro da escola, narram as vivências que eles têm na rua. A partir daí, dessa escuta do professor, isso pode virar projeto, pode virar tema ou não, isso pode virar um bate-papo, uma organização de idéias, daquele momento ...
>
> [...] Essas assembléias são oficiais na escola, geralmente acontecem toda segunda-feira, no início do horário, mas não é impeditiva para ninguém fazer de segunda à sexta, em outros horários, para organizar a vida diária, para organizar projeto, para dizer de algum problema que está acometendo aquela sala, que está transtornando aquele menino. Isso é da dinâmica de cada sujeito que está ali, de cada sujeito professor adulto, que depende desse organizador para dar dimensão a essa Assembléia.

A professora Luciana, por sua vez, explicou, da seguinte forma, o desenvolvimento das assembléias:

> Reunimos os meninos em círculo, numa relação muito horizontal, que não significa que o professor deixe de ter autoridade. A horizontalidade vai permitir que todos tenham direito de falar e de argumentar. Às vezes, há uma pauta prévia, elaborada pelo professor, com assuntos que estão precisando ser tratados, relacionados à organização da sala de aula e da escola, das relações, da dinâmica da sala, dos projetos. Mesmo assim, antes de começar a assembléia, as crianças podem dar sugestões de tema para serem tratados. Em conjunto, então, levantamos a pauta do dia, com eles. Fazemos inscrições, para que todos possam falar de cada vez, como se fosse uma assembléia mesmo.

Já a professora Magda enfatizou que as assembléias faziam parte da rotina dos alunos e que eles se organizavam sozinhos.

> Já se organizam, sabem que segunda-feira é dia de assembléia. Mesmo se acontece de eu não poder vir à escola na segunda-feira, a professora que entra tem que fazer a assembléia. Eles já sabem, faz parte da rotina da segunda-feira a assembléia. Eu normalmente organizo uma pauta, que primeiro é passar alguns informes da semana, de organização do trabalho, que a gente precisa, que eu preciso estar conversando com eles, de alguma coisa que está pendente para se organizar naquela semana. A gente discute e depois é a hora que eles, cada um se quiser falar alguma coisa que aconteceu, que vai acontecer, a fala é aberta. E é muito legal a nossa roda, alguns já são aqueles mais falantes, que já vem contando, falando sobre o que aconteceu no final de semana ou o que vai acontecer [...] Alguma coisa que viu dentro de casa, alguma coisa que escutou, que ouviu falar, aí um [outro] também já sabe do mesmo assunto e também conta [...] acrescenta [...] Eu tenho o costume de anotar, eu já tive outras práticas de passar o registro para outros alunos que também eu acho muito legal e depois a gente faz o registro no caderno normal de sala do que aconteceu, dos assuntos que foram discutidos.

Sobre a dinâmica desse trabalho, a professora Iara, assim, se expressou:

> Assembléia nas minhas salas acontece assim de forma organizada toda segunda-feira no primeiro horário. Antes de entrar na sala, eles mesmos já fazem a roda, eles mesmo já sabem que é horário da assembléia, às vezes, a pauta é definida, , a gente já sabe qual vai ser a pauta, a gente combina já na assembléia anterior. [...] às vezes não dá, às vezes é alguma coisa que estoura na sala e os meninos pedem assembléia naquela hora, a gente faz assembléia, a roda de conversa, não é tão fechado que tem que ser só na segunda-feira. [...] Os meninos vão falar da família, dos irmãos, o que fazem em casa, mesmo porque assim eles vão trazendo a vila para dentro [da escola] e a gente vai começando a entender um pouco o porquê disso, o porquê daquilo, já que a gente não vai tanto lá fora.[...] nosso projeto está aqui e daqui agora para onde a gente vai, onde é que nós vamos buscar essa informação, dar uma organizada no projeto, levantar questões, registrar algumas coisas, encaminhar de forma coletiva os projetos da sala também.

Como ilustram esses depoimentos, as assembléias eram importantes, também, para que as professoras conhecessem a realidade da Vila Fátima. Nesses momentos, privilegiava-se a participação da dupla de professores o que favorecia a dinâmica do processo. A responsabilidade do registro e do trabalho, envolvendo temas difíceis de abordar com as crianças, tais como a morte, o ciúme, o raio, a favela, o trabalho, o alcoolismo infantil, o salário mínimo, entre outros, era dividida por ambas as professoras.

O trabalho em duplas, segundo a professora Luciana, foi uma das maneiras, encontradas pela escola, para favorecer o aprendizado e a operacionalização da assembléia de sala de aula. Essa organização na escola era possível, devido à proporção de 1,5% professor por turma. Assim, a escola podia contar com a dupla de professoras em alguns trabalhos que requeriam mais a atenção dos alunos, como as oficinas de competências, os jogos matemáticos, além das assembléias de sala de aula. Pude observar, algumas vezes, que, enquanto uma das professoras coordenava a assembléia, a colega fazia os registros e ajudava a organizar a discussão. Essa professora, também, tinha direito à fala, não era mera assessora da outra professora e participava de todos os assuntos discutidos e esse aspecto também me chamou a atenção. A relação entre as duas professoras era de sintonia. Mesmo quando não compartilhavam a mesma opinião, não percebi territórios demarcados entre elas, nas discussões acerca dos conteúdos e dos projetos discutidos.

Entretanto, mesmo com todas as vantagens advindas desse trabalho, nem sempre a organização do turno permitia a presença da dupla de professoras nas assembléias de sala de aula. As faltas, licenças médicas e atrasos das professoras inviabilizavam, muitas vezes, essa dinâmica. Sendo assim, nas minhas observações, em apenas duas assembléias, a dupla de professoras estava presente. Nas demais, apenas a regente trabalhava com os alunos nesse espaço. A meu ver, era difícil conciliar a escuta, o registro e a coordenação do processo.

Pude observar a prática das assembléias de sala de aula por diversas vezes. As professoras organizavam as salas em círculo, assentando-se juntamente com as crianças. Na maioria das vezes, não existia uma pauta prévia, elaborada pela professora ou por demanda anterior dos alunos. A pauta da assembléia configurava-se, com as crianças, naquele espaço de discussão. A palavra era livre, no entanto havia toda uma organização. Havia normas e regras de funcionamento. Assim, não era permitido um aluno falar ao mesmo tempo em que o colega, cada aluno deveria respeitar a sua vez. Sendo assim, os colegas respeitavam quem tomava a palavra e esse era um dos aspectos mais privilegiados nesse espaço: saber ouvir. Quando o assunto era polêmico ou muito interessante e todos queriam falar, fazia-se inscrição, respeitando a ordem dos pedidos.

A ênfase dada à escuta, tanto dos alunos, como das professoras, que nesse momento assumiam relações mais horizontais, foi um dos aspectos que mais me chamou a atenção levando-me ao seguinte questionamento: será que esse trabalho de escuta e de respeito pelo outro repercutia na postura dos alunos em sala de aula? Na disciplina da escola? No respeito da comunidade para com a escola? Na relação professor/aluno, aluno/aluno? Na relação da criança com o conhecimento?

Para a professora Iara, escutar o outro era um exercício difícil para elas mesmas, com que, muitas vezes, não estavam acostumadas. Assim sendo, era preciso um processo de aprendizado em que as professoras mais experientes ajudassem as professoras novatas, assessorando-as nesses espaços de discussão, acompanhando-as por algum tempo nesses fóruns. Às vezes, algumas delas, conforme argumentou essa professora, apresentavam resistências a esse trabalho, por apresentarem dificuldades em escutar o aluno e registrar todo o trabalho. Logo, se não fossem monitoradas, deixariam de realizar as assembléias em sala de aula.

Mesmo com o empenho da direção, da coordenação pedagógica e de algumas professoras, incentivando e apoiando as colegas, para a realização das assembléias, algumas professoras deixavam de realizá-las sistematicamente. Minha observação a respeito foi confirmada pelos relatos de alguns alunos.

A professora Luciana revelou, na entrevista, preocupação com a continuidade dessa prática na escola, pois temia que já estivesse se perdendo. De acordo com ela, não era toda professora que tinha disciplina de realizar a assembléia todas as semanas. Mesmo com dia determinado na rotina, percebia que nem todas as professoras desenvolviam esse trabalho com as turmas. Segundo essa professora, a dificuldade em realizar esse trabalho relacionava-se à

dificuldade de entender a importância dele e de lidar com assuntos complexos que eram demandados, como a morte, por exemplo. Explicou a professora Luciana,

> Vivenciamos experiências em que os meninos trazem a questão da morte de alguém da família ou de alguém muito próximo e depois começam a chorar. Os professores, então, têm que elaborar essas emoções e esses sentimentos com as crianças. E isso é extremamente importante! A escola tem que ser, também, um espaço para isso! Mas, muitas vezes, o professor não vivenciou isso antes, ele tem dificuldades. E não tem, ainda, a dimensão da importância da assembléia, não valorizando esse espaço como questão curricular. Acaba dando mais importância a questões mais pontuais, extremamente escolarizadas, achando que a assembléia é perda de tempo.

Mas, segundo a professora Luciana, as professoras que persistiam com o trabalho, percebiam modificações na postura dos alunos, que se mostravam diferentes, organizavam-se melhor e tornavam-se mais autônomos.

5.3.2 O diálogo com as diferenças

As assembléias de sala de aula são tratadas no projeto da escola*: Dar vozes às culturas silenciadas,* como a concretização de um objetivo "de interação dos alunos entre si e com a Escola através de criação de espaços de expressão, vivência e debate de culturas." (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO DAR VOZES ÀS CULTURAS SILENCIADAS, s/p). Esse documento destaca a escola como um espaço cultural, de *interculturalidade*, como um local onde as diferentes culturas afloram. Também justifica a importância das assembléias da seguinte maneira:

> Essa experiência se torna importante porque ela é um meio de abordar as diferenças no processo de escolarização. A escola seriada rígida, seletiva e classificatória que prevalecia na escola brasileira levava a muitas reprovações e evasão, certamente pelos conflitos entre as enormes diferenças culturais de nossa sociedade. É preciso também considerar que as diferenças culturais estão situadas e, muitas vezes, articuladas com enorme desigualdade de condições materiais de vida. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO DAR VOZES ÀS CULTURAS SILENCIADAS,s/p).

O título desse projeto da escola é bastante sugestivo. Apple (1995) prefere usar a palavra silenciada a silenciosa "para significar que há um processo ativo no qual os grupos dominantes têm que fazer um *esforço* para manter o poder de seus significados hegemônicos" (p. 16). As assembléias de sala de aula asseguram o movimento contrário, em vez do esforço para manter o poder de significados hegemônicos, a proposta é dar vozes a essas culturas

minoritárias num espaço de escuta e de interação entre professoras e alunos para que haja a construção de novos significados.

De fato, a professora Magda confirmou que a assembléia dava voz aos alunos, como mostra esse comentário:

> [...] Eu acho que as assembléias são o diferencial da escola porque a gente dá voz a esses alunos, para eles se colocarem, colocarem as suas dificuldades, tristezas, as alegrias, as expectativas. Eu acho que a prática da assembléia ela é muito peculiar da Escola da Vila Fátima e a gente tenta preservar porque a gente acredita que a escola precisa desse espaço. É esse momento que o menino dá conta de ver que o outro colega também pensa do mesmo jeito ou sofre ou tem aquelas mesmas demandas, é a relação que a gente tem...

Os dados das entrevistas mostram que as professoras reconheciam as assembléias como espaços privilegiados de escuta e de diálogo com as diferentes culturas. Procurando-me informar sobre o que a escola considerava cultura, a professora Ana explicou:

> A escola considera como cultura o sujeito, como ele veste, como ele diz, como ele se porta, o que ele dá conta de responder, que informações ele tem, como ele responde o mundo, que ele traduz [...]A gente lê a mesma notícia, nós estamos expostas a uma mesma reportagem, que você tem a sua tradução, que você tem a sua matriz, eu tenho a minha. É absolutamente tudo isso que a gente tem que dar conta e tem que dialogar com o sujeito. Então cultura para gente é isso. A linguagem é também cultura. Aqui a gente tem muito disso, a gente ouve e tem que dar conta dessa questão também, que é a linguagem. Eu acho que é marcante aqui também.

A Proposta Escola Plural apresenta o seguinte conceito de cultura:

> Ao falarmos em cultura, estamos fazendo referência ao conjunto de significados e condutas partilhadas por diferentes grupos de pessoas, em conseqüência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo material. [...] dá sentido ao mundo que nos cerca, que nos identifica enquanto seres sociais e que se expressa de diferentes formas por intermédio de rituais, da memória, da corporalidade e da maneira como o ser humano administra o tempo. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA PLURAL, CADERNOS ESCOLA PLURAL, nº 2, 1994, p.86).

Conclui, portanto, que as professoras da escola adotavam o sentido de cultura da Proposta Escola Plural. Assim, para a professora Ana, não se podia falar de uma cultura, e sim de culturas, como mostra o seu relato:

> São várias culturas, porque essa Vila também é feita de múltiplos. Ela tem uma multiplicidade de pessoas aqui. Se a gente for pegar lá [...] a ficha de matrícula dos meninos, nós temos meninos que são de famílias de Rondônia, famílias da Bahia, famílias do Norte de Minas, famílias do Sul de Minas, nós temos aqui uma diversidade. Então, tem a cultura que o próprio lugar impõe na sua estrutura, como ele, no traje, nos códigos. Uma cultura do baiano, da pessoa lá do Norte, quando ele chega aqui, ele percebe esse impacto. Ele sabe que aqui tem um código de postura,

> de trânsito, que ele vai ter que dar conta disso. Tudo isso vai estar dentro da escola também, vem o baiano, vem tudo, vem a Vila, vêm as regras da Vila, vêm as regras da família evangélica, da família católica, umbandista, está tudo aqui.

Também a professora Magda percebia a multiplicidade de culturas que permeavam a sala de aula. E, assim, tentou explicar:

> [...] Cultura, acho que é todo fazer da pessoa, o modo de pensar, o modo de viver, o modo de agir do sujeito ou de um grupo de pessoas.
>
> [...] mesmo morando num aglomerado se têm culturas variadas. Todo mundo que mora num aglomerado, todo mundo que mora numa favela, todo mundo que mora numa Vila, vê a mesma cultura? Não mesmo, porque você tem uma cidade, um aglomerado que tem 70, 80, quase 100.000 pessoas, que você tem pessoas da Bahia, interior de Minas Gerais, as nascidas dentro do aglomerado, que cada um vem trazendo uma experiência, vem trazendo um modo de viver [...] Então, dentro da sala você tem essa diversidade...

Segundo a professora Ana, essa multiplicidade de culturas toma forma dentro da escola que revela, ela própria, uma cultura particular:

> [...] eu tenho uma comunidade determinada, porque eu estou dentro de uma escola, que é dentro de uma Vila, as diferenças são gritantes da minha [...] da matriz cultural que eu carrego, da matriz cultural que os professores carregam e da matriz cultural que esses meninos vem e tudo isso está aqui dentro [...] E tem o ritual de escola, tem a cultura escolar ainda para transitar. É importante perguntar como o currículo trata essas diferenças.

Essas considerações da professora Ana são pertinentes. Mafra fala de três dimensões culturais da escola: a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar. A dimensão da cultura na escola está relacionada com as manifestações culturais que acontecem no interior da escola. A cultura da escola é o que pode ser denominado de "*ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural." (2003, p. 126). E finalmente, a cultura escolar, que não deve ser confundida com a cultura da escola, envolve o "conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, e que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas." (2003, p.30).

Por outro lado, é preciso considerar que a pluralidade cultural não é característica, apenas, da escola, mas do mundo atual.

> Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses

> complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns no mundo globalizado. (HALL, 2005, p. 88)

É preciso entender, com o autor, que a cultura é também dinâmica, é complexa, ambígua e, até mesmo, contraditória e não podemos ter a pretensão de ter acesso à totalidade da cultura do outro. No mundo atual, quer aceitemos ou não as diferenças, não há como negá-las.

Na Escola da Vila Fátima, as diferenças *saltavam aos olhos.* Para a professora Luciana, não havia como não atentar para as diferenças na escola, pois a sua própria localização exigia do professor constante olhar para a realidade dos alunos. Logo, o trabalho da escola, a seu ver, teria que considerar isso. A professora Luciana se lembrou dos primeiros contatos com a escola:

> [...] eu me lembro quando eu liguei para cá para saber onde que era a escola, que eu estava sendo transferida, a diretoria falou assim: _ vem aqui para você conhecer [...] Eu pensei: _ Por que eu tenho que conhecer a escola para ir para lá? [...] depois que eu fui entender o que ela queria dizer com isso, tem muita gente quando vem para escola, conhece a escola, não fica. Então, era assim um cuidado que a direção tinha de chamar a pessoa para vir antes. O primeiro contato é um impacto que a gente tem...

Esse impacto se relacionava a sua localização, no aglomerado da Serra. De fato, as diferenças entre a Escola Municipal da Vila Fátima e as demais escolas eram enormes, como manifestaram várias professoras durante as entrevistas. De acordo com a professora Magda,

> [...] ela tem mesmo uma característica muito própria dela. Primeiro, pela localidade. Então, não dá para ser uma escola com um projeto, com um trabalho, esquecendo onde ela é localizada, dentro de um aglomerado, com pessoas em alta vulnerabilidade social. As relações que as pessoas têm com a escola, têm com a cultura letrada é, também, é bem diferente. Isso tudo ajuda para que essa escola pense no seu trabalho bem diferenciado e foi por causa até desse trabalho diferenciado que me levou a escolher vir para cá. Quando eu conheci o trabalho, a escola ainda estava na FAFICH, estava construindo aqui no aglomerado, mas as pessoas já estavam escrevendo o Projeto Político Pedagógico na época, tendo esse olhar diferenciado e até hoje a gente tenta manter essa prática diferenciada. Claro que tivemos algumas mudanças, novos professores chegaram, professores mais antigos saíram, isso fez com que mudasse alguma coisa, mas a essência da escola a gente tenta preservar.

Se as características da escola se diferenciavam da maioria das escolas municipais, sua proposta de trabalho também teria que ser diferente, de acordo com a professora Luciana. Na entrevista, ela argumentou que a escola desenvolvia um trabalho com os alunos de maneira a contemplar a realidade em que viviam, sem deixar de proporcionar-lhes o contato com outras realidades e com outras experiências que só a escola poderia oferecer.

> Aqui onde a gente está, nessa Vila, nesse aglomerado, não tem jeito de ser diferente. Do contrário, você vai falar uma linguagem que os meninos não entendem. Acho que isso é um ponto positivo, no entanto, é estranha a situação de que sejam pessoas de outras culturas, de outras realidades que dêem aula aqui. Eu defendo a idéia de se ter gente da Vila, pois haveria um diálogo maior, mesmo que fosse uma parcela de professores que também fossem moradores da Vila, do aglomerado. Talvez esse fosse um critério para que houvesse um diálogo maior com as diferenças. Constato diferenças enormes entre a vida dos moradores e das professoras que trabalham aqui que vão desde a vivência do dia-a-dia e a organização da família, como também, a relação com o espaço e também, com o dinheiro. É imprescindível que a escola estabeleça um diálogo com essas culturas, deixando os meninos falarem dela, elaborarem e valorizarem as suas vivências. (PROFESSORA LUCIANA)

A professora Luciana assegurou que o espaço de diálogo entre as culturas se dava nas assembléias, quando, então, aflorava toda a questão cultural. Sua argumentação a respeito de que pessoas da própria Vila deviam se dedicar à educação das crianças, como forma de minimizar as diferenças, é contestável. O foco nas diferenças, como sugerido pela professora poderia contribuir para isolar grupos e formar guetos.

Silva argumenta sobre essa questão:

> Um desses dilemas é expresso pela pergunta: socializar as crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital cultural? A resposta a essa questão tem mais de uma dimensão. Em primeiro lugar, um multiculturalismo crítico certamente não propõe um encerramento e um fechamento cultural. Em vez disso, uma perspectiva multicultural crítica supõe pontos de contatos entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira. Mas esses pontos de contato se centrarão precisamente na identificação e transformação das relações de poder existentes entre elas. Isso leva ao segundo e importante ponto: a pergunta colocada pelo dilema acima supõe que o acesso a elementos da cultura dominante leva necessariamente ao reconhecimento de sua autoridade e legitimidade, reforçando-a, portanto, nesse processo. Mas esse resultado não é inevitável se esse acesso for efetuado a partir da perspectiva da cultura dominada, isto é, destacando as mútuas relações de dominação e subjugação. (2004, p.196-197)

Trabalhar esses pontos de contatos entre culturas era um desafio para a escola. Na opinião da professora Ana, não tratar essas questões, no currículo da escola, seria uma limitação:

> [...] a gente tem muita experiência de meninos de seis anos aqui da escola que nunca saíram da Vila. Se esse menino não sai dessa dimensão, desse espaço social da Vila, ele não tem muito que dizer, que perguntar desse mundo. O mundo dele é a Vila! Então, é a escola que tem que dar conta de abaixar o muro, deixando que a cultura daquele lugar adentre o espaço escolar, porque se aumentar os muros e dizer que aqui para dentro acabou [...] só vale o que está posto aqui [...] eu acho que aqui seria um inferno [...] assim [...] de brigas, de invasões, de conflitos, de toda natureza [...] e as assembléias, esse espaço da fala, esse direito a fala [...] essa escuta do menino [...] esse atendimento as questões [...] de projeto de temas desse menino, dessa comunidade [...] é o que garante essa interlocução bacana do sujeito.

A professora Magda, como coordenadora pedagógica, lidava com as diferenças não só dos alunos, mas também dos professores e pais. Sendo assim, procurava assumir uma postura, conforme frisou na entrevista, que, no seu entender, era de mediação:

> O lidar com essas diferenças dentro de uma sala de aula é um desafio. Você não tem a cultura do aglomerado, você tem as culturas das pessoas, da mesma forma que numa escola você tem, aquele grupo de professores, cada um trabalha e pensa e age de um jeito diferente. Eu acho que o meu papel é de mediar esse trabalho, mediar essa discussão, mediar essa troca cultural que acontece, é de estar mostrando para todos eles as possibilidades, do que é melhor, do que é pior. Não é fácil, porque tem hora que a gente tem uma tendência, principalmente quando há conflitos, a tendência da gente é puxar para o nosso lado, é resolver isso aqui e deixar um pouco a questão dos alunos, do que eles têm para falar. Esquece o que os meninos têm como possibilidades [...] Tem hora também que a gente tem que fazer isso mesmo, bater o martelo, não vai ser assim [...] Eu não vou dar espaço mais [...] Existe um tempo também, a gente tem um tempo limitado para se trabalhar, mesmo tendo o ciclo de três anos, mas a gente acaba tendo um tempo limitado, não dá para ir puxando, ir deixando a coisa acontecer! O meu posicionamento é de não ser autoritária, mas de ser mediadora desse processo.

Como evidenciou seu relato, ao mesmo tempo em que se posicionava como mediadora de diferentes culturas, dando voz a todos, assumia um papel ativo nessa interlocução, muitas vezes, procurando atender as exigências da sociedade. Argumenta que:

> [...] a sociedade cobra muito isso, do que é o diferente, o que não deu conta, quem não está dando conta desse trabalho, quem tem uma cultura muito diferente da nossa gente. Isso é um traço cultural nosso, dessa sociedade que tenta homogeneizar, tenta fazer com que todo mundo caminhe mais ou menos o mesmo caminho, mas aí nós vamos caminhando também, eu acho que a gente chega há de se chegar em algum lugar. (PROFESSORA MAGDA)

Esse relato da professora Magda traz evidências das argumentações de Silva (2004), ao afirmar que, no plano sociológico, as diferenças culturais são, também, desiguais. A tendência a homogeneizar a cultura não é somente da sociedade, é, também, da educação, quer seja por mediação que traz implícita a cultura hegemônica, quer seja por meio dos conteúdos trabalhados ou até mesmo dos seus rituais e normas. Assim, a escola acaba por privilegiar determinadas culturas valorizadas pela sociedade. Em relação a isso, ele se posiciona:

> Analisar a educação e trabalhar na educação de uma perspectiva culturalista implica prestar a atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas que são contadas no currículo estão implicadas em relações de poder. Envolve questionar essas histórias e narrativas em seu poder de representação – do mundo social, dos diferentes grupos sociais, dos interesses divergentes. O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder

> de representar outros. Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. E inversamente, quais grupos e interesses deixam de estar representados ou são representados por outros. É importante também perguntar-se quais posições de poder são fortalecidas nesse processo e quais são enfraquecidas. (SILVA, 2004, p.201-202)

Tais questionamentos constituem um desafio para a escola de modo geral, pois revelam o currículo como uma narrativa, permeada de interesses e relações de poder, que representa e demarca diferenças.

Todavia, para Silva, falar em diferença implica, também, falar de identidades. "Identidade e diferença são, pois, inseparáveis" (2000a, p.75). A diferença depende da negação da identidade, pois é um produto derivado dela. Ou, em outra visão, a diferença vem em primeiro lugar, como um processo de diferenciação. Nessa perspectiva, a identidade e a diferença são produzidas, ambas criadas pela linguagem, instituídas pela nomeação, numa operação que classifica, inclui e exclui.

Com esse entendimento, a perspectiva de consenso e de tolerância para com a diversidade cultural não é a mais adequada. O importante é o questionamento da produção de tais identidades e diferenças, postas no currículo, que envolvem, necessariamente, questões políticas e de poder. Como elas são produzidas? Para Silva,

> [...] uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (2000a, p. 100)

O desafio de trabalhar numa perspectiva que ultrapassasse a mera celebração das diferenças ou a pretensão de homogeneização, com ênfase no consenso, foi relatado pela professora Magda, ao focalizar seu trabalho com as assembléias de sala de aula:

> [...] eu acho que além de abarcar, a gente tem que abarcar e saber [...] e entender o que nós vamos com isso [...] que só abarcar, só dar ouvidos [...] eu acho que isso é muito pouco, não resolve. Eu faço assembléia toda segunda-feira na minha sala e os meninos falam, falam, falam e acabou a assembléia [...] pronto [...] e eu viro as costas e vou fazer o que eu acho que é importante. Eu acho que a questão de ouvir e de abarcar a cultura do aluno é você ouvir, é se questionar, fazer com que eles também questionem essa cultura, pensem nessa cultura e vão tentar produzir um trabalho a partir *dessas* culturas. (grifo meu)

Ao se posicionar contrária ao papel da escola de *apenas* incluir no currículo, as culturas dos alunos, numa perspectiva celebrativa, ela levantou um questionamento

importante: o que fazer com isso? Para a professora Magda, não bastava somente ouvir e respeitar. Era preciso fazer mais do que isso. Sugeriu, por exemplo, possibilidades de trabalhar junto, para entender, questionar, criticar e ampliar os horizontes culturais. Fórmulas prontas não existem para Magda nem para Silva:

> Trata-se, ao contrário, de encarar as culturas dos grupos dominados de uma forma antropológica, como uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas. Nessa perspectiva, não se trata de *partir da cultura dominada*, mas de interrogá-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem a sua história, a história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente. (2004, p. 197, o grifo é do autor)

O velho chavão *partir da cultura dominada* é freqüente nas discussões da maioria das escolas, como proposta que pretende a introdução à cultura dominante. No entanto, uma proposta cultural inclusiva não se restringe a isso. Segundo Leite, não podemos pensar a "educação intercultural como uma panacéia que resolve todas as situações de desigualdade, discriminação e exclusão econômica, social e cultural" (LEITE, 2001, p. 56). O que é possível fazer, em termos educacionais, é proporcionar, segundo a autora, possibilidades de conhecimento, tanto da cultura de origem como também de outras culturas. E de acordo com Silva (2004), nesse conhecimento, devem ser questionados os mecanismos de produção das diferenças.

Isso posto, um fórum, como esse proposto pelas assembléias de sala de aula, não deveria pretender a mera contemplação das diferenças, nem colocar como meta o consenso, numa tentativa de homogeneização. Como explica Silva,

> Em certo sentido, *pedagogia* significa precisamente *diferença*: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (2000a, p. 101, grifos do autor).

Pensar na pedagogia como diferença implica, além de abertura para um outro mundo, abertura para o *outro.* Mas, falar em diálogo entre as diferenças não é algo simples. Seria, então, possível o diálogo entre as diferenças na escola?

Na perspectiva de Burbules e Rice, a abertura para a diferença exige uma abordagem pedagógica mais inclusiva, com a explicitação de princípios claros:

> Não é suficiente simplesmente criar as condições para um fórum no qual todas as partes presentes têm o direito de participar. Numa sociedade estruturada pelo poder,

> as diferenças não estão todas situadas no mesmo nível. Portanto, devemos colocar outras questões: Quem pode se sentir incapaz de falar sem retribuição explícita ou implícita? Quem pode querer falar, mas sente-se tão desestimulado, ou tão intimidado pelas circunstâncias que é na verdade *silenciado*? Que regras tácitas de comunicação podem estar em ação nas escolas e nas salas de aula que impedem certas áreas de discussão ou modos de fala, por meio dos próprios procedimentos que a discussão toma como dados? Todas essas são formas de exclusão. [...] A promulgação de muitas vozes e a representação das preocupações dos diferentes grupos estendem-se para além da simples tolerância ou da criação de um fórum aberto que pode ser menos aberto do que parece quando julgado da perspectiva das pessoas ou dos grupos marginalizados. (1993, p. 178, grifos dos autores).

Esses mesmos autores apontam questionamentos importantes. Para eles, a instituição de um fórum, aberto, não significa, necessariamente, a possibilidade de diálogo entre as diferenças. É preciso atentar para as relações presentes nesses espaços. Em outro trecho do texto, Burbules e Rice afirmam ser possível uma concepção reconstruída de diálogo, à medida que as suas barreiras sejam reconhecidas.

> Não existe nenhuma razão para supor que o diálogo entre as diferenças implique eliminar aquelas diferenças ou então impor visões de um grupo sobre outros; o diálogo que leva à compreensão, à cooperação e à acomodação pode sustentar as diferenças no interior de um conjunto mais amplo de tolerância e de respeito. (BURBULES; RICE, 1993, p. 186)

Dessa maneira, afirmam eles que o diálogo pode ter a intenção de preservar as diferenças e não eliminá-las, sem visar ao consenso igualitário. O diálogo pode trazer três benefícios:

> [...] aqueles relacionados à construção da identidade, ao longo de linhas que são mais flexíveis sem se tornar arbitrárias, aqueles relacionados com a ampliação de nossa compreensão de nós mesmos; e aqueles relacionados a fortalecer práticas comunicativas mais razoáveis e sustentáveis. (BURBULES; RICE, 1993, p. 188)

Mais adiante, completam:

> Como um processo, o diálogo exige que reexaminemos nossos próprios pressupostos e o comparemos com pressupostos bastante diferentes; ele nos torna menos dogmáticos em relação à crença de que a forma pela qual o mundo aparece para nós é, necessariamente, a forma como o mundo é. (BURBULES; RICE, 1993, p. 190)

A abertura e a persistência em manter um fórum, mostram que os conflitos e os problemas persistem, podendo ser apenas administrados. Por outro lado, assegura Moreira (2002a) que as habilidades para o diálogo são adquiridas em um processo de aprendizagem, pela participação. O importante é garantir a sua continuidade e abertura, mesmo ciente de suas limitações.

Em outro estudo, Moreira (1997) ressalta a importância que o diálogo ocupa nos debates no campo do currículo. Mais tarde, o autor destaca a necessidade de novas teorizações, acerca do diálogo e da diferença, que incentivassem a busca de novos caminhos para as práticas curriculares. (MOREIRA, 2002a)

Com efeito, as argumentações dos autores e os posicionamentos das professoras da escola são extremamente importantes para a análise do que efetivamente acontecia nesses espaços. Estabelecia-se realmente o diálogo entre as diferenças? As assembléias constituíam, de fato, um espaço pedagógico que assegurava esse diálogo. Como pesquisadora que fui, nesta escola, asseguro que grande parte do que pretendiam as professoras foi concretizado. Alguns exemplos podem revelar minhas constatações.

Numa das assembléias em que eu estava presente, surgiu a temática do preconceito racial, a partir da comparação, feita pelos alunos, de um colega com a figura folclórica do Saci. A professora não omitiu o preconceito, trouxe a questão para ser discutida na assembléia de sala de aula, perguntando aos alunos se eles compararam o colega com o Saci por ele ser negro. Um aluno tomou a palavra e disse que isso era racismo.

Estabeleceu-se, então, um diálogo sobre o racismo que envolveu as questões de identidade e diferença. A professora se posicionou como negra (de fato era) comentando que, na turma, muitas crianças, também, eram negras. A discussão foi direcionada às crianças cujos apelidos revelavam preconceitos. Assim, uma criança referiu-se ao apelido *Michael Jackson preto*, dado a ele por um colega. A professora voltou-se para essa criança e perguntou se ela estava elogiando ou xingando o colega. O assunto, então, se tornou polêmico. Umas crianças afirmaram que o Michael Jackson não era negro, era branco. Outras, que ele já fizera plástica. Com essa afirmação, discutiram a negação da própria identidade. Algumas crianças disseram que eram negras e que gostariam de se tornar brancas. Uma aluna se manifestou, dizendo que o preconceito, contra ela, não se devia ao fato de ser negra, mas branca e era chamada de *leite azedo,* por isso.

Outros apelidos apareceram como indicativos de discriminações e preconceitos. Por exemplo, uma criança reclamou do seu apelido de Baleia, porque era gordo. Outra aluna disse que já fora chamada de cavalo, por usar rabo de cavalo. E, assim, as discussões tomaram vários caminhos, desde a proibição da discriminação, como a apresentada por uma criança sobre o racismo, relatando que a sua mãe já fora presa por isso, como também, a afirmação dessas diferenças. A esse respeito, uma criança lembrou que todos nós somos diferentes, e que não há ninguém igual. A professora endossou as palavras dessa criança, afirmando que ninguém era perfeito, todos nós tínhamos defeitos. E, sendo assim, por que a discriminação?

Esse pequeno relato de uma assembléia de sala de aula mostra como determinados temas, difíceis de serem abordados pelas professoras, como o racismo, eram trabalhados nesse espaço. As crianças tinham o direito de falar o que pensavam e o que sabiam sobre o assunto e se posicionavam ativamente nas discussões. A professora poderia ter usado a sua autoridade com os alunos, não permitindo preconceitos e discriminações entre os colegas, na sala de aula, e, até mesmo, encaminhado o acusado à diretoria da escola para chamar os responsáveis, ou ficar de castigo, como acontece na maioria das escolas. A professora, no entanto, não fez isso. Ela trouxe a temática para ser discutida nas assembléias de sala de aula. Com isso, resolveu o problema? Acredito que não! O conflito foi administrado e, a meu ver, o diálogo que se efetivou ali poderá promover outras discussões que tragam à tona o racismo, o preconceito, a identidade e a diferença.

Observando a assembléia de sala de aula de outra professora, verifiquei que as crianças referiam-se a suas penosas experiências de vida. Nesse dia, aflorou o problema da organização familiar. Uma criança contou que o pai morrera com uma pedrada na cabeça e a mãe, de doença e ele morava com a irmã de 22 anos. A mãe havia morrido de três doenças, uma delas era cirrose e as outras, ele não sabia. Contou, ainda, que tinha seis irmãos e que não conhecia todos.

A professora, então, deu atenção a esse aluno e deixou que ele falasse. Ele dissera que antes morava com uma outra mulher que não era da sua família. Depois que a mãe morreu, ele foi morar com a irmã e com a sogra dela. O irmão menor foi para o orfanato e os outros foram morar em outras casas. Ele só encontrava, algumas vezes, com outra irmã, de 14 anos que morava com o namorado e trabalhava de faxineira. O mais velho, o *Cebolinha*, ele não tinha notícias.

Depois desse relato, a professora perguntou:

- E a família da sua mãe? A sua avó? O seu avô?
- Morreram.
- E os tios?
- Não conheci. Só conheci os pais da minha mãe adotiva.
- Vocês estão vendo que a vida do colega de vocês não é fácil?

A professora disse que era muito bom ter família, mas havia pessoas que, mesmo não sendo da família, agiam como se fossem.

Após essa discussão, as crianças pediram para falar do seu fim de semana. Pude perceber nos comentários delas, outras organizações de família. Por exemplo:

- Joguei jogo de computador na casa do namorado da minha mãe.
- Fui na casa da minha mãe. Eu moro com o meu pai.
- Fui no casamento de minha mãe com o meu pai.
- Não conheço o meu pai nem minha mãe. Moro com a minha avó.

A propósito desta última, notei que os alunos mostravam proximidade com os avós, ao mesmo tempo em que destacavam relações diferentes da estrutura familiar de mãe, pai e filhos. Isso incluia o namorado da mãe, a menina que morava com o pai e, no fim de semana, ia visitar a mãe, o aluno que fora ao casamento dos pais e assim por diante. Eles retratavam a realidade de uma estrutura familiar diferente da idealizada pela maioria das escolas e pelos livros didáticos.

No entanto, eu pude observar que essas falas não indignavam a professora, ela não se apropriava dessas particularidades para justificar os fracassos dos alunos, fugindo do tradicional refrão, utilizado pelas escolas: *famílias desestruturadas.* A postura da professora revelou conhecimento daquela realidade, ouviu as crianças e compartilhou do sofrimento de uma delas, dizendo: "Vocês estão vendo que a vida do colega de vocês não é fácil?"

Mas, além do preconceito racial e de diferentes organizações de família, outras questões desafiantes eram enfrentadas pelas as professoras nas assembléias. Magda esclareceu que escola deveria estar atenta às: "[...] demandas familiares, muito sérias [...] de alcoolismo [...] na família [...] de abandono [...] então a gente tem que perceber isso [...] e fazer com que a escola seja esse lugar acolhedor..."

Assisti a outras assembléias cujas questões, apresentadas pelas crianças, eram difíceis de serem tratadas no currículo da escola, como a homossexualidade e o alcoolismo infantil. Em relação a essa última temática, as professoras somente tomaram conhecimento do vício de algumas crianças pelos relatos das festas nessas assembléias de sala de aula. O alcoolismo foi tratado nesses espaços de diálogo, segundo a professora Magda, de maneira naturalizada pelas crianças que afirmavam beber cachaça nas festas. O pai permitia, aprovava e incentivava as crianças a beberem. A escola poderia omitir isso no seu currículo? A Escola da Vila Fátima não se eximiu de trabalhar esse assunto delicado, colocando o *alcoolismo infantil* no currículo e desenvolveu com os alunos um projeto.

5.3.3 Espaço de democratização de relações

As relações entre as pessoas, envolvidas no processo de escolarização, ocupavam espaço importante nesses fóruns. A horizontalidade das relações, uma das propostas das assembléias, perpassava a aceitação das diferenças:

> Sendo assim, preconizamos a horizontalidade das relações sociais, forma através da qual organizamos o nosso trabalho. Dentro dessa perspectiva a relação de poder entre professor/aluno, tradicionalmente sedimentada na instituição escolar, desmistifica-se ao tornar-se democrática. E assim, simultaneamente, todas as outras relações dentro da comunidade escolar vão se estruturando da mesma forma. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1992, p.16).

Conforme salientou na entrevista, para a professora Magda, considerar a pluralidade cultural é dar atenção, também, à cultura do professor, que é diferente da cultura do aluno. Por a escola estar localizada dentro de uma Vila, então, as diferenças culturais eram enormes e afloravam, principalmente, nos espaços dedicados às assembléias escolares. Isso percebia muito bem a professora Ana, como mostra seu depoimento:

> [...] As Assembléias são os espaço onde essas diferenças, essas diferentes culturas entram, e é onde elas podem ser ditas e elas têm que se co-relacionarem. O professor escuta a narrativa do aluno, de uma festa, ou de uma briga, ou da presença de bebida ou droga que a criança tem livre acesso, e não cabe a ele um julgamento de valor. A discussão tem que ser para, além disso, tem que ser de diálogo, porque senão, eu fico com a moral, eu fico com a minha verdade e aquele sujeito não tem verdade nenhuma. É extremamente conflitante, nem sempre a gente dá conta, tem muita briga. Eu acho que a escola é um palco de muitas brigas, em função basicamente desses conflitos culturais. É extremamente conflitante! É o palavrão que sai da boca desse menino com uma naturalidade, muitas vezes não é para ofender, para agredir, mas ele sabe que isso agride, isso ofende aquele outro sujeito, daquela outra cultura, mas é um jeito de se comunicar. É um fazer comunicativo que acontece aqui e a gente que é professor, a gente tem que dar conta dessas coisas.

Também, a professora Iara se posicionou acerca da relação dela com os alunos. Considerava-se uma professora *muito exigente, muito brava*. No entanto, a sua relação com os alunos era de respeito e de muito diálogo e, com isso, ela não deixava de ter autoridade na turma.

> [...] eu sou tida como uma professora muito brava, mas os meus alunos sempre gostaram muito de mim. A primeira relação que ele tem comigo é de medo, depois não, depois eles percebem que é tudo na conversa, a gente dá conta da conversa! [...] os pais também tem esse direito, espaço de colocar, de falar, de resolver as questões dos filhos dentro da sala com a gente, já foram convocados várias vezes para assembléias, para conversar. Eu não tento resolver isso, assim, eu e o pai, ou eu e o menino não, sempre é com o coletivo, na turma, na escola. (PROFESSORA IARA).

Como se vê, a postura democrática, adotada pela escola, não tirava a autoridade do professor. As manifestações de dificuldades de aceitação e de reconhecimento da professora pelos alunos, em determinadas turmas, eram superadas pelo diálogo, nas assembléias. É o que mostra este relato da professora Celeste sobre as dificuldades, enfrentadas numa das turmas da escola.

> [...] eu acho que o grupinho já estava muito fechado, já estava muito amigo. Então deu um pouquinho mais de trabalho de disciplina, mas conseguimos na assembléia. Eles mesmos viram que estavam ficando prejudicados, que estavam fazendo coisa que não deviam. Então, nossa, melhorou assim da água para o vinho o relacionamento da turma e no princípio, eu não tinha muita dificuldade, mas era muito difícil para o professor apoio entrar, eles não aceitavam, eles faziam uma bagunça! [...] Aí a gente ia para assembléia, trazia a professora de apoio[67] e propunha resolver isso, porque tem que ser igual com todo mundo [...] com todas as professoras e [...] eu acho que é um relacionamento bacana...

Essa professora esclareceu que, como professora *referência* na turma, não tinha problemas de aceitação pelos alunos. Na verdade, o trabalho da professora de *apoio* era diferente e como essa professora ficava menos tempo com os alunos, em sala de aula, as crianças não a aceitavam como professora. Foi no espaço das assembléias que resolveram a situação.

Como já enfatizei anteriormente, muitos problemas do cotidiano da escola e dos alunos eram tratados, nesses espaços, por meio de diálogo. Para a bibliotecária Marina, as assembléias de sala de aula constituíam espaço para discussão das normas escolares e regras de conduta. Aliás, ela desenvolvia, também, a assembléia nas aulas de biblioteca. Argumentou que, quando as regras eram discutidas e construídas no coletivo, elas eram seguidas. Por conseguinte, procurava conversar com os alunos, mostrando que a vida tem regras, na escola, na rua, na casa dos alunos, na igreja ou em qualquer lugar e em quaisquer situações, como nos jogos de computador, no futebol. Por isso, enfatizou a bibliotecária,

[67] Como já foi explicado anteriormente, a professora de apoio trabalhava com duas ou mais turmas, na escola, enquanto a professora referência dedicava seu trabalho a apenas uma turma, detendo mais tempo de trabalho na turma do que a professora de apoio.

> [...] as regras são discutidas, junto com eles, inclusive na biblioteca. Tudo tem um porquê. Eu não deixo entrar comendo na biblioteca. Por que não pode entrar comendo? Ah! Já sei, é porque vem lixo, vem barata, vem aranha e vem traça que come, devora e estraga os livros. Por que não pode pegar no livro com mão cheia de comida, de doce que ganha lá na cantina? [...] Nós temos regras. Não pode levar dois livros? Por quê? Não pode levar livro quem não trouxe o de casa que estava lendo, tudo tem regra. E eles sabem direitinho e eu já notei que toda vez que você impõe um limite, que impõe uma regra que você mostra que tem esse limite é bem mais fácil trabalhar e eles sabem respeitar essas regras muito bem!

A bibliotecária Marina utilizava o espaço das aulas de biblioteca para trabalhar as relações entre alunos e entre eles e a escola. O trabalho acerca da questão disciplinar das turmas de 2º ciclo de idade de formação ficou evidente no seu relato. Assegurou ela que, no

> [...] segundo ciclo, por exemplo, o problema deles é falta de limite. Você não faz idéia o problema que eles já trouxeram para escola inteirinha, até o meio do ano. De agosto para cá é que eles estão mostrando uma transformação. Não é nenhuma mudança não, é uma transformação [...] Essa transformação foi observada pela secretaria, pela professora, pela diretoria e por mim [...] e incrivelmente pelos funcionários da cantina e da limpeza, elas vieram comentar comigo [...] Como que eles estão diferentes! Eles não tinham respeito por elas, eles não tinham respeito pela diretoria, pela vice, eles não tinham respeito pelos funcionários da secretaria, eles não tinham respeito nenhum por mim [...] Foram muitas conversas, muitas assembléias em sala de aula com a professora, que eu sei que eles faziam e aqui também [...] Você não diz: _ Eu sou autoridade e você o aluno [...] não é não [...] eu chamo para bom senso [...] eu tento mostrar a eles [...] olha se não tivesse essa regra, como que ficaria aqui? E essa regra, se não tivesse [...] essa regrinha [...] como que ficava a escola [...]Eu tento trabalhar o contrário, tira a regra [...] como é que ia ser? Para eles verem que as regras, os limites que a gente estipula, não que a gente está querendo mostrar quem manda, eu sou a autoridade e você é aluno [...] eu sou professora [...] ou mesmo [...] a diretora ela não faz isso [...] trabalhar sem limites [...]não dá certo [...] que é mesma coisa [...] eu ponho muito assim [...] joga um jogo [...] quando você vai jogar qualquer jogo, futebol, queimada, eles tem regras, não tem? Se não tiver as regras, tem jeito de jogar? Não, então eles já viram que na vida, as regras que tem na vida [...] As regras da vida que tem na escola, na rua, na casa dele, em qualquer lugar, na igreja que eles freqüentam é igualzinho um jogo que eles adoram, pode ser um jogo de computador, um jogo é interativo [...]com o colega, ou o jogo que eles jogam sozinhos [...] ele tem regra [...] é a mesma coisa ... (BIBLIOTECÁRIA MARINA)

Com efeito, mesmo com os alunos maiores, do segundo ciclo, era possível trabalhar as normas e as regras no espaço das assembléias. A professora Ana percebeu melhoras significativas na relação aluno/aluno melhora, pois eles já preferiam a conversa à discussão e à violência.

Procurando saber qual a visão das professoras sobre os alunos da escola, a professora Magda explicou que via as crianças da escola como qualquer outra, ainda que pobres e miseráveis, não apresentavam comportamento diferente das demais crianças da sua idade. Por outro lado, entendia que as condições de vida das crianças do aglomerado da Vila Fátima eram tão precárias, com demandas de sobrevivência, o que poderia gerar mais agressividade.

Com os alunos do primeiro ciclo, essas questões eram mais tranqüilas e contornáveis, mas, lembrou a professora Magda,

> [...] quando você vira para o segundo ciclo, é a pré-adolescência e aquela questão do aluno pré-adolescente de um implicar com outro [...] É claro que às vezes, as reações nos assustam, são violentas, porque eles trazem consigo essa marca do não dar conta de resolver na fala, é no físico, é no murro, é no tapa, é no grito, é no palavrão, porque é assim que eles são tratados, é assim que eles conseguem resolver seus problemas familiares com vizinhos...

Nessas circunstâncias, a atitude da professora Magda, em especial, era mostrar ao aluno que existia outro jeito de lidar com os problemas, que seria estabelecer uma relação de companheirismo, de afeto e de escuta. A professora Magda afirmou que, mesmo tendo o estigma de ser uma professora brava, exigente, procurava encontrar maneiras melhores de lidar com os alunos da escola. Assinalou a professora Magda,

> [...] estou na Escola da Vila Fátima porque eu quero, é uma escola que eu me identifico, brigo, luto por ela. Claro que a gente tem hora que erra, na tentativa de ser uma escola melhor e a gente vai tentando, da mesma forma que eu também dentro de sala de aula venho tentando maneiras melhores de estar lidando com esses meninos, de estar trabalhando, como qualquer professora que lida com aluno. Eles não são tão diferentes, porque são alunos que moram num aglomerado...

Em sua opinião, a diferença dos alunos não era marcada apenas pelo local em que viviam. Outros aspectos contribuíam para a construção das subjetividades dos alunos e um deles, era a idade. A professora Magda explicou que os alunos pré-adolescentes apresentavam características peculiares e demandavam um trabalho diferenciado da escola. Como professora, assumiu o compromisso de lidar melhor com essas questões. Em dado momento da entrevista, a professora Magda manifestou seu interesse em trabalhar com crianças maiores, como mostra este relato:

> [...] eu sempre trabalhei com os meninos maiores, eu gosto de trabalhar com os meninos de segundo ciclo. São pré-adolescentes e é uma fase da vida que eu acho muito interessante, você pode trabalhar mais com pesquisa, você filtra toda essa energia no conhecimento e aí eu acho isso muito legal e eles gostam! A necessidade de procurar, de pesquisar é diferente da criança menor, mesmo porque eles já têm uma certa autonomia para se movimentarem sozinhos, ir a escola em outro horário [...] Então isso é legal... (PROFESSORA MAGDA).

A professora Celeste, por sua vez, destacou, na entrevista, que as crianças, em seu ponto de vista, sentiam-se bem na escola e justificou dizendo: “por isso que a gente não vê tanto menino fora de sala [...] eu acho que eles têm um contato muito gostoso com as

professoras [...] sabe [...] eu acho que eles sentem seguros aqui dentro [...]". Ressaltou que nem todos os problemas poderiam ser resolvidos na assembléia, muitos, de acordo com ela, exigiam um trabalho de parceria, com as colegas e com outras organizações.

No entanto, Celeste enfatizou a importância de considerar os aspectos afetivos na relação professor/aluno, reforçando, assim, os pontos de vista de Canen e Moreira. Assinalam esses autores que

> [...] é necessário acentuar que os aspectos cognitivos, envolvidos na formação docente, não são suficientes para estimular de fato uma postura multicultural, não podendo, portanto, ser separados de um concomitante envolvimento afetivo. Se a intenção é desinquietar e transformar percepções, valores, sentimentos e emoções, é preciso procurar organizar, cuidadosa e adequadamente, a prática pedagógica de modo a atingir tanto a "mente" como o "coração" do futuro docente. (2001, p.33)

As assembléias favoreciam a manifestação da dimensão afetiva. Vários relatos de professoras revelavam o cuidado na relação professor/aluno. A professora Celeste, por exemplo, descreveu a situação de um aluno que passou mal na escola e foi atendido pela professora e pela diretora. Ambas tentaram contactar os pais dessa criança, sem sucesso. A criança tremia e demonstrava muito medo. Foi bem acolhida por todos que a encaminharam ao posto de saúde, na companhia de uma auxiliar de serviço da escola. No dia seguinte, a mãe da criança ligou agradecendo a atenção dedicada ao seu filho, dizendo que ele já estava bem. Posteriormente, essa criança manifestou o cuidado que recebera das professoras, em uma das assembléias da turma. Segundo a professora Celeste, relatos sobre a atenção recebida pela escola estavam presentes nos diálogos das assembléias. Eis seu comentário, a respeito:

> O menino vem para escola, se está com conjuntivite, a escola não manda o menino voltar direto para casa não. Vê primeiro, se tem alguém em casa, e a serviçal leva ele para casa, para poder explicar que tem que tomar providências, que é uma doença contagiosa, que pega nos outros colegas, que é preciso levar no posto [...] sabe. Este é um diferencial, essa preocupação com os meninos. (PROFESSORA CELESTE).

Esse relato evidencia a atenção que a escola dedicava aos alunos. Essa preocupação de explicar aos pais, pessoalmente, o motivo pelo qual a criança não poderia permanecer, naquele dia, na escola, orientando-os a tomarem as devidas providências está coerente com as minhas observações. Um dos pontos que mais me chamou atenção, durante minhas observações, foi a fala do aluno ter prioridade, ele era sempre ouvido. Muitas vezes, tive que esperar a diretora conversar, calmamente, com as crianças e mesmo com os pais, na tentativa de resolver algum problema ou até mesmo de simplesmente ouvi-los, para depois ser atendida

por ela. Essa prática era habitual não só por parte da direção da escola, mas também pelos professores e funcionários.

5.3.4 Espaço de aprendizagem

As assembléias foram apresentadas pelas professoras como espaço, não apenas propício ao diálogo com as diferenças, mas também como local em que se definem as regras e normas de funcionamento da escola. Elas constituíam espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão da prática pedagógica. Possibilitavam o que Moreira, baseando-se em Schön (1982), classificou de postura pedagógica que envolve o *parar* como também o *pensar*, a presença da conversa reflexiva com a sua ação, *a reflexão-em-ação*.

> Para o/a professor/a, refletir sobre o conhecimento-em-ação e a reflexão-em-ação envolve *parar e pensar*. Representa o processo de entrar em contato com *insights* momentâneos que surgem em meio à ação. Envolve procurar entender como algo *funcionou*, revendo e tentando descrever e analisar o que foi feito. Já a conversa reflexiva-com-a-situação dá margem a uma descoberta, a um projeto (ou *design)* ou a formas híbridas que combinem os dois. Segundo Schön contribui para transformar o processo de ensino e de aprendizagem em um processo de colaboração, em diálogo no qual professores/as e alunos/as assumem o papel de *designers*, investigam o material disponível, planejam o esquema da situação e propõem possíveis soluções. Em resumo, a conversa-reflexiva-com-a-situação permite aos atores repensar a compreensão do que ocorre, refletir sobre suas perspectivas e procurar comunicá-las. (MOREIRA, 2004a, p.17, grifos do autor)

Afinal, eu diria que o espaço das assembléias de sala de aula permitia que os professores e alunos se posicionassem como ensinantes e aprendentes, refletindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem, direcionando suas práticas, numa verdadeira arquitetura cultural. Mais uma vez, recorro ao projeto da escola para mostrar a importância das assembléias:

> Nesse momento o aluno distancia-se de sua realidade. Pensa, reflete, ultrapassando o nível da pragmaticidade. Esta nova leitura de vida promove um avanço no seu desenvolvimento cognitivo. Nas assembléias, as preocupações do professor convergem para a percepção das necessidades de conhecimento que são colocadas de maneira explícita ou mesmo de forma mais inconsciente pelos alunos. Assim, o enfoque do processo de aprendizagem deixa de estar voltado para um conjunto de conteúdos previamente definidos, uma vez que a definição do que estudar passa a depender daquelas necessidades.
>
> A partir do diálogo professor/aluno surgem diversos temas possíveis de serem trabalhados na sala de aula. Dentre os temas, aquele que é mais pertinente para a

> maioria dos alunos é selecionado e são criadas atividades que ajudam a desenvolvê-lo. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1992, P.17)

De acordo com essa concepção, os conteúdos não obedeciam a uma seqüência. Eles eram trabalhados num contexto que tinha sentido e significados, ajudando as crianças a articularem os conteúdos escolares com a sua vida. Pude observar esse esquema reflexivo na fala da professora Celeste, referindo-se à prática do registro. Os registros das assembléias possibilitavam retomar os temas discutidos, posteriormente, para estudo na classe. Assim, explicou a referida professora,,

> [...] eu tenho o caderno de registro da assembléia e aí cada dia eu ponho um escriba, um aluno para escrever aquilo que foi tirado da assembléia, aquilo que foi resolvido na assembléia e até os projetos que a gente partilhou, a gente vai trabalhar sobre isso, o que foi tirado na assembléia.

Ainda sobre a prática do registro, a professora Luciana descreveu:

> Eu vivenciei uma experiência muito legal, com os meninos de final de primeiro ciclo, em que grande parte dos alunos já estava alfabetizada. As crianças faziam o registro da assembléia, individualmente nos cadernos, escrevendo tudo o que era falado. Eu me lembro, então, de um registro de um menino que escreveu o que o colega falou, e em seguida, escreveu que não tinha entendido nada do que ele falou. Ele não apenas registrou a fala do colega, com também, deu a sua opinião sobre aquilo que ouviu! Os registros são feitos pelos próprios alunos, depois, nós fazemos uma síntese desse registro no quadro. As crianças, então, copiam no caderno e algumas turmas chegaram a fazer até um caderno de ata de assembléia, que consiste numa experiência muito rica de trabalho com esse gênero textual. Eu, particularmente, não pude trabalhar assim, por causa das turmas menores.

Pude comprovar os relatos das professoras Luciana e Celeste. O tipo de registro era adotado de maneira diversificada pelas professoras, de acordo com as necessidades e especificidades dos alunos. Algumas professoras registravam, sistematicamente, as discussões, outras não faziam nenhum tipo de registro.

Voltando à proposta reflexiva das assembléias de sala de aula, como pude observar, ela envolvia as próprias vivências culturais dos alunos que eram apropriadas, validadas e questionadas.

> Na nossa Escola, as Assembléias de sala são momentos privilegiados de vivência coletiva, de participação, exposição de idéias, tomadas de decisões; vivências de identidade cultural ou cooperação mútua. São momentos singulares, pois as questões dos envolvidos são as que estão sempre em pauta: sexualidade, relação de gênero, ética, convivência, etc. É um espaço de construção de identidade e de autonomia. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, s/p.).

A professora Iara via, nas assembléias, a possibilidade de as crianças da Vila ampliarem as suas vivências, porque,

> [...] traz essa cultura deles para dentro da escola e tenta mostrar outras possibilidades para eles que não só as vivências deles. [...] a gente possibilita saídas.. [...] a maioria dos meninos saem pouco. Muitos, a gente pensava que eles viviam na rua. Mas não, a grande maioria fica aqui no morro mesmo, aqui na vila, no entorno da escola, a possibilidade de sair daqui e vivenciar outras coisas, é aqui na escola. Então, a gente acredita que eles têm que ampliar essas vivências e experiências aqui dentro, que eles têm que viverem outras coisas, ampliar esses horizontes.

Dessa forma, segundo a professora Iara, a escola tinha que estar comprometida com a possibilidade de ampliação de vivências e da ampliação cultural e isso só seria possível quando os professores entendessem a cultura dos alunos, pois *"*ela entra em choque com a nossa o tempo todo*"*. Para a professora Iara, coexistiam diferentes culturas no interior da escola, que abarcavam conflitos e confrontos, mas, também, constituíam espaços de ampliação cultural.

É essa coexistência de diferentes visões de mundo que favorecia a aprendizagem, numa dinâmica que possibilitava conhecer e pesquisar a vida dos alunos com o intuito de construir novos conhecimentos. No caso da escola pesquisada, era, nos espaços das assembléias de sala de aula, que se efetivava uma relação de troca em que professor e o aluno se colocavam em posições de aprendentes e de ensinantes, concomitantemente.

De acordo com a professora Ana, aí estava a diferença da escola: seu currículo centrava-se no sujeito de cultura e no exercício de articular a cultura escolar com a cultura dos alunos. A escola procurava, também, valorizar as diferentes linguagens, .

As trocas culturais são ressaltadas, também, na Proposta Escola Plural:

> A aula e a escola só serão um espaço de cultura viva quando os alunos participarem de um sistema de comunicação, de troca de significados, por intermédio do pensamento e da ação. Criar um espaço partilhado de conhecimento e ação requer o envolvimento dos alunos em atividades relevantes, tarefas que sejam significativas e decididas em um fórum aberto de debates e negociação. A função do professor, nesse processo, é a de viabilizar a criação de um contexto de compreensão comum e apresentar instrumentos procedentes das Ciências e das Artes para enriquecer o espaço de conhecimento partilhado, e nunca a de substituir o processo de construção desse espaço impondo suas escolhas ou cercando as possibilidades de negociação aberta de todo de cada um. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA PLURAL, CADERNOS ESCOLA PLURAL, nº 2, 1994, p.86-87).

A Proposta Escola Plural reafirma o trabalho das assembléias da escola pesquisada, em publicações. Apontam-na como espaço de fórum real de debate cultural e de compreensão

partilhada em que os alunos são vistos como sujeitos que experimentam, que sentem e atuam também fora da sala de aula e da escola.

A experiência das assembléias de sala de aula, para a professora Iara, era de fundamental importância. Era a partir dessas assembléias que surgiam os projetos de trabalho. Nesses momentos de discussão, é que se organizavam, juntamente com a turma, os encaminhamentos dos projetos e a avaliação. Dessa forma, era, nesse espaço, que os alunos se manifestavam, destacavam o que haviam aprendido, suas dificuldades e o que queriam aprender. Era com esse entendimento que as professoras Luciana e Celeste desenvolviam as assembléias em sua sala de aula, conforme relatou a professora Celeste:

> Eu trabalhei muito em cima disso, eu organizei meus projetos, organizei disciplina, material escolar, tudo, sabe. A gente levou tudo pra ser discutido com o grupo, o que tirava dali ficava registrado na atazinha, no caderno de registro e aí se não der se a gente via que o caminho não era ali, que não estava dando certo, a gente mexia, mudava, porque estava registrado. Era só voltar e ler o que foi decidido no dia tal que não deu certo ou qual projeto que a gente falou que ia fazer que não deu conta de fazer, porque que não demos conta, vamos retomar.

Segundo a professora Magda, as assembléias davam suporte ao trabalho com os projetos. Era nas assembléias de sala de aula, que os alunos apresentavam problemas que podiam desencadear projetos, como o Projeto Água[68], que trabalhou o problema da água da Vila, que era recorrente.

Quando solicitei à professora Magda que falasse a respeito de como considerava a cultura dos alunos, na sua prática, ela argumentou:

> Sim. Isso aí eu tenho certeza, que eu a considero, eu tento pautar meu trabalho, fazendo essa mescla do que eu tracei para aquela turma, junto com aquela turma, o que os alunos vêm trazendo. Isso eu tenho claro para mim [...] Não dá para esquecer e não é só porque são alunos da periferia, eu acho que qualquer escola com qualquer nível de aluno, a gente tem que partir do sujeito, daquele sujeito que está lá, eu não posso ignorar a experiência, eu não posso ignorar o jeito, que aquele sujeito vive, pensa, faz as coisas.

Percebo, nesse posicionamento da professora Magda, intencionalidade educativa na sua maneira de trabalhar as diferenças culturais. O seu relato evidencia uma postura que não se reduz à mera *contemplação* das culturas, como descrito por Leite: "[...] apenas uma atitude de contemplação que, ao procurar definir ou descrever as culturas em presença, numa atitude

[68] O Projeto Água será detalhado nesta dissertação, na parte seguinte, onde serão analisados os projetos de trabalho.

comparativa, tem, muitas vezes, o efeito perverso de separar o *nós* dos *outros* e de realçar as diferenças, reforçando os estereótipos." (LEITE, 2001, p 55).

No relato dessa professora, não se percebe tal intenção. A perspectiva de trabalho apresentada é diferente, ela procurava conhecer a lógica da vivência dos alunos, dando voz às crianças para que,, juntas, construíssem o conhecimento. Nesse sentido, sua postura está mais próxima da proposta defendida por Leite, quando diz:

> Ao contrário, a posição que defendemos é a que ultrapassa quer o assimilacionismo, quer a aceitação passiva das diferentes culturas, para assumir formas de coexistência ativa entre elas, geradora, nos elementos de cada cultura, de um melhor conhecimento quer de si, quer dos outros. (LEITE, 2001, p. 55)

Para a professora Magda, não era suficiente valorizar e aceitar as diferentes culturas:

> [...] Então eu acho que não é só abarcar, mas é abarcar e saber o que fazer com isso e a partir daí, junto com o que você tem expectativa, traçar propostas para aquela turma. Não dá para ficar só em cima da cultura dos alunos. Eu acho que é papel da escola é partir dela, é de abrir um leque também de mostrar que existe um outro leque de possibilidades para se viver, para se trabalhar e estar ajudando esses meninos a repensarem, refletirem sobre a vida deles, o que a gente pode melhorar, quais as possibilidades de melhora, e se possível a questão da escolha, se eles vão melhorar, se não vão, não cabe a gente. A educação é um dos meios que eu acho que a gente tem para melhorar as condições de vida das pessoas, mas não é o único meio, você tem *n* outros fatores que vão estar contemplando. Colocar na educação e na escola, todo esse peso, eu acho muito! Então colocar que a escola tem que abarcar cultura, fazer [...] tá [...] nós temos que respeitar, nós temos que entender e trabalhar a partir dela. (grifo meu)

A ex-diretora Vânia, por sua vez, fez referência a uma assembléia específica, em que acompanhou a construção do portfólio[69] da escola. Referiu-se, também, à assembléia, realizada na sala da professora Celeste, que se iniciara com o relato de uma criança, dizendo que tinha viajado no fim de semana. Na verdade, ela não havia viajado, ela tinha ido a um outro bairro da cidade - o bairro Pedro II. A partir dessa constatação, a turma discutiu os bairros de Belo Horizonte. A professora Celeste propôs que as crianças conhecessem o bairro no qual a escola se inseria e, depois, os outros bairros. Tendo uma criança perguntado como poderiam fazer aquilo, a professora respondeu que iriam de metrô. Ao perguntar quantas crianças já tinham andado de metrô, verificou que apenas duas delas já tinham vivenciado essa experiência.

[69] Portfólio: No início de 2006, todas as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte construíram um portfólio retratando o movimento da escola nos dez anos da Proposta Escola Plural.

> Então eles resolveram pesquisar [...] Como que era o metrô? Quanto que era a passagem? [...] Saber [...] de que bairro a que bairro eles podiam ir [...] Então, eles foram alinhavando um projeto de trabalho que seria desenvolvido ali, que seria conhecer um bairro de Belo Horizonte. Eles notarem a diferença entre uma cidade, um bairro e a partir daí, até partir para uma coisa maior, assim como conhecer outra cidade...

O trecho abaixo mostra que a ex-diretora Vânia continuava avaliando positivamente esse trabalho:

> Eu acho que ali vai possibilitar mesmo o movimento desse projeto e para os meninos vai ser uma experiência riquíssima. Eu acho que isso também é uma coisa diferenciada, a professora está ali, construindo aquele conhecimento, junto com as crianças. Eu acho que isso é coisa que estabelece uma relação também afetiva maior entre o professor e o aluno para estarem construindo juntos. Muitas vezes a (Celeste), como professora, já falou que não sabia sobre determinado assunto, mas propôs buscar junto com os alunos as respostas.

Com esse depoimento, a ex-diretora Vânia enfatizou a importância do espaço das assembléias na construção do conhecimento dos alunos. Como observadora, pude verificar o destaque, dado pelas professoras, aos espaços das assembléias de sala de aula, na construção do conhecimento e na concretização dos projetos de trabalho. Ficou, também, evidente, como esse espaço favorecia, na escola, a articulação entre o conhecimento que é trabalhado e as vivências dos alunos. Dessa maneira, o conhecimento que entrava para a sala de aula era um conhecimento que teria sentido e significado na vida das crianças.

A propósito, acompanhando o trabalho da professora Magda, observei uma assembléia que se iniciou com as crianças assentadas em *roda,* partindo de discussões acerca de um cartaz afixado na parede da sala com dizeres referentes aos insetos, com muitas gravuras recortadas de revistas. Ela perguntou aos alunos se estavam estudando insetos e o que já haviam descoberto.

As crianças responderam às perguntas, levantando hipóteses sobre as questões propostas, sem demonstrarem domínio do conteúdo, o que revelou que o trabalho tinha sido apenas iniciado. Assim, apesar da professora Magda não trabalhar o projeto dos insetos naquela turma, não se furtou a acompanhar o trabalho da colega. Isso era usual, contrariamente à maioria das escolas da Rede Municipal. Pude observar que as professoras compartilhavam o trabalho que desenvolviam, bem como discutiam e procuravam direcionar, juntas, os projetos.

Ao fazer a sondagem do desenvolvimento do projeto em curso, a professora Magda deu oportunidade às crianças de expressarem as suas dúvidas, bem como construírem as suas hipóteses sobre o conteúdo trabalhado. Não havia punições para os alunos que não sabiam

responder e a professora não deu respostas prontas. Assim, os alunos tiveram oportunidade de pensar sobre as questões e levantar hipóteses. Um ponto que me chamou atenção, nesse trabalho, foi ver que os alunos não censuravam os colegas que respondiam as questões incorretamente. Não havia críticas e, sendo assim, as crianças se manifestavam sem medo de errar.

Assisti, ainda, a outra assembléia em que a professora apresentou a temática a ser discutida: a data do 1º de maio. Ela iniciou o trabalho perguntando aos alunos se os trabalhadores teriam muita coisa para comemorar. A abordagem dessa data comemorativa, na assembléia, a meu ver, apresentava uma conotação diferente da maioria das escolas. A respeito dessas comemorações, vale lembrar a opinião de Silva:

> Essas *datas comemorativa,* condensam em sua estrutura e espírito, precisamente, aquela relação voyeurística que os grupos dominantes mantêm com grupos subordinados. Através de um olhar caracteristicamente imperial de contemplação e exame superior e arrogante, embora sob o disfarce de um objetivo multicultural desinteressado, a celebração isolada dessas datas focalizadas no *outro* é voyeuristicamente visitado e fetichisticamente fixado. Ele é objetivado, consumido e tornado exótico. Trata-se de um processo em que apenas os significados recebidos e oficiais sobre raça, gênero, classe, sexo e nação tem chance de circular, sem nenhuma oportunidade para significados alternativos ou de oposição. (1996b, p. 208, grifos do autor)

Partindo de um questionamento concreto, real e não *imperial*, a professora não se deteve em caracterizar as diferentes profissões, nem mesmo a exaltar algumas delas. Não teve a intenção, também, de destacar a importância do trabalho para o progresso da nação ou da pessoa, em particular, como vítima de sobrecarga de trabalho. Ela perguntou à turma se o trabalhador teria muito a comemorar. Desse modo, ela promoveu a reflexão sobre os problemas que as afligiam, pessoalmente, e sobre os da atualidade. Efetivou-se, assim, uma provocação para que as crianças pensassem sobre a situação do trabalhador no Brasil.

As crianças, timidamente, começaram a falar que não havia muita coisa para comemorar, que as pessoas trabalhavam muito e ganhavam pouco. Algumas fizeram uma colocação idealizada, dizendo que o dinheiro que os pais recebiam dava para comprar tudo. Quando confrontadas com as falas dos colegas, assumiram uma posição mais reflexiva, fazendo outras colocações.

Nessas falas, surgiu o problema do subemprego, da idade para se trabalhar, da aposentadoria por idade e por invalidez e do desemprego. A maioria das crianças lembrou que conhecia alguém que não trabalhava, que estava desempregado. Mas, o que significa ser desempregado na sociedade de hoje? Ensina Bauman que,

> [...] o prefixo *dês* indica anomalia. *Desemprego* é o nome de uma condição claramente temporária e *anormal*, e, assim, a natureza transitória e curável da doença é patente. A noção de *desemprego* herdou sua carga semântica da autoconsciência de uma sociedade que costumava classificar seus integrantes, antes de tudo, como produtores, e que também acreditava no pleno emprego não apenas como condição desejável e atingível, mas também como seu derradeiro destino. Uma sociedade que, portanto,classificava o emprego como uma chave – *a* chave – para a solução dos problemas ao mesmo tempo da identidade pessoal socialmente aceitável, da posição social segura, da sobrevivência individual e coletiva, da ordem social e da reprodução semântica. (BAUMAN, 2005, p. 19; grifos do autor)

O autor pontua que a situação transitória do desemprego tem tomado conotações diferentes no mundo atual. Se, antes, ser desempregado significava fazer parte de um exército de reserva, com esperança de fazer parte da força ativa de trabalho, hoje a situação é diferente. Os desempregados atuais são *redundantes*, *dejetos, são refugos, lixo*, são os excluídos da sociedade.

A estabilidade de tempos atrás dá lugar à insegurança, à indefinição e à busca de formas alternativas de sobrevivência, como é o caso do subemprego e do trabalho infantil. Essa questão ficou clara na assembléia. Os relatos das crianças retratavam a dura realidade dos que vivem à margem da sociedade: os excluídos. Surgiram questões relacionadas à idade do trabalhador. Algumas crianças revelaram situações dos trabalhadores menores de 18 anos. Outras lembraram a aposentadoria dos avós e de outras pessoas conhecidas que se aposentaram por outros motivos, além da idade. Mencionaram, então, doenças graves, tais como a AIDS, o câncer e a diabetes. Lembraram, ainda, as pessoas com necessidades especiais, que recebiam uma pensão e não trabalhavam, segundo eles, aposentaram-se. Assim, os alunos retrataram a dura realidade da sua vida cotidiana, muitas vezes, acompanhando os avós para *mexerem com os papéis* da aposentadoria, convivendo com a doença, o desemprego, a falta de tempo e de dinheiro.

Para Apple, essa maneira de entender o mundo tem que ser contemplada nos currículos das escolas:

> A negação dos direitos humanos fundamentais, a destruição do ambiente, as condições abjetas sob as quais as pessoas (apenas) sobrevivem, a falta de um futuro significativo para as milhares de crianças que mencionei em minha história – tudo isso não é apenas ou mesmo primariamente um *texto* para ser decifrado nos nossos livros acadêmicos à medida que seguimos nossos temas pós-modernos. É uma realidade que milhões de pessoas experimentam nos seus próprios corpos, diariamente. O trabalho educacional que não seja fortemente relacionado com a profunda compreensão destas realidades (e esta compreensão não pode abandonar a séria análise da economia política e das relações de classe sem perder muito de sua força) está em perigo de perder a sua alma. As vidas de nossas crianças exigem mais do que isso. (1995, p. 14)

Na visão desse autor, a educação que não se compromete com a vida dos alunos está em perigo de perder a sua alma. Como, então, contemplar os assuntos e problemas na escola? Na observação da assembléia, verifiquei que, na maioria das vezes, a professora se detinha em ouvir, com atenção, os relatos dos alunos, assumindo, com eles, uma postura investigativa, questionando os refrões que, usualmente, as crianças ouviam, posicionando-se como mediadora do diálogo, sem deixar perder de vista a temática em questão.

Temas importantes, tais como a Aids, o câncer, a diabetes, as pessoas com deficiências, como eram trabalhados na escola? O que posso dizer a esse respeito é que no espaço das assembléias, nem todos os temas e problemas desencadeavam projetos de trabalho, pois se não houvesse interesse e envolvimento de todos, os assuntos discutidos ali poderiam ficar restritos àquela discussão. Todavia, a postura da professora, na referida assembléia, como mediadora da discussão, me pareceu a mais apropriada, porque ela não deixou que o assunto proposto, naquele dia, se perdesse. Não pude, no entanto, acompanhar as próximas assembléias, nessa turma, nem tive conhecimento do prosseguimento da discussão, pois, na semana seguinte, foi deflagrada a greve dos professores e, no segundo semestre, daquele ano, a professora foi transferida da escola.

Estive presente, também, em uma assembléia de sala de aula, cujo objetivo era discutir, com os alunos, o referendo. Essa proposta de trabalho me pareceu ser consensual na escola, já que haveria simulação de eleição. No dia da minha observação, naquela turma, eles deram início às discussões a esse respeito e, sendo assim, muitos alunos estavam desinformados. A professora teve, então, que explicar o significado do vocábulo e a importância do voto consciente.

O posicionamento das crianças sobre o assunto partiu das suas experiências pessoais com brinquedos de armas. Um aluno disse que fora avisado que poderia ser preso na FEBEM por portar uma arma de brinquedo e outros se manifestaram falando das trocas das armas por livros e outros brinquedos. Sendo assim, reconheciam que o porte de armas era um problema e não era uma coisa boa. Nesses relatos, observei que a maioria das crianças que se posicionou sobre essa temática, levantada pela professora, era do sexo masculino. Eram os meninos que tinham as armas de brinquedo e não as meninas. Esse fato me fez recorrer a Connell para entender como a masculinidade é *moldada* e pode ser *re-moldada*:

> Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa, toda a cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade

> vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, freqüentemente, a repressão de seus sentimentos. Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres. (CONNELL, 1995c, p. 190)

Para Connell, essa narrativa não está errada, mas incompleta, por diversas razões. A primeira delas, porque adota uma forma de masculinidade para definir a masculinidade em geral. A segunda adota uma perspectiva reprodutivista e mecânica da masculinidade, sem considerar o papel ativo das pessoas. E, em terceiro lugar, a masculinidade tem que ser vista não somente como um projeto social, mas também particular.

Connell nos convida a ver a masculinidade como um projeto de construção e reconstrução, sempre mudando na história. Nessa perspectiva, uma das políticas de masculinidade, a que se refere, é a do *lobby das armas,* que se mostra através dos,

> [...] esportes televisivos, os filmes de ação de Hollywood, os desenhos animados e os quadrinhos dos super-heróis, os romances de aeroporto, os jogos violentos de videogame, os conjuntos de brinquedos plásticos infantis, tudo isso insiste de forma incessante na superioridade corporal dos homens e no seu domínio da tecnologia e da violência. (CONNELL, 1995c, p. 195).

Os alunos da Escola Municipal da Vila Fátima estavam imersos nessa política de promoção comercial das masculinidades. Por outro lado, havia ainda, outro complicador na produção de subjetividades dos alunos da escola. Refiro-me ao modelo comum de homem na Vila que era extremamente machista, segundo as professoras.

Quanto à questão do gênero, não foi discutida claramente nessa assembléia, ficou implícita, nas colocações dos alunos, sobre a realidade em que viviam. A professora deixou que as crianças se manifestassem, sem colocar a sua posição pessoal. Nas falas dos alunos, ficou evidente o conhecimento deles sobre as armas e sobre a violência da Vila. Sendo assim, parecia difícil definir uma posição no referendo. A proibição do porte de armas não eliminaria os crimes e a violência, segundo um aluno da turma.

No final da assembléia, uma criança disse que o meu gravador era igual ao da polícia. Esse relato me fez pensar que ela já tivera contatos diretos com a polícia e, por outro lado, a criança me comparou com a polícia. Será que teve medo de falar algo e de se comprometer?

5.3.5 A avaliação das assembléias

A professora Celeste podia ser ainda considerada uma professora novata na escola e, mesmo assim, avaliou o trabalho com as assembléias de sala de aula positivamente, conforme este registro:

> [...] Eu acho extremamente positivo, até porque é o momento do aluno também, onde a gente sempre abre espaço para que ele fale, aquilo que ele está com vontade, um desabafo, contar o que foi no final de semana e sempre eles trazem, quase todos adoram falar. O que fizeram [...] às vezes acontece alguma coisa aqui na Vila [...] Nossa! Aquele bafafá, porque todos querem contar alguma coisa que aconteceu na Vila ou coisa boa também, porque acontece muita festa bacana! Festa junina da Vila, aí os meninos contam que foram e que estava ótimo! Trazem desgraça também [...] fulano morreu com dez tiros [...] sabe [...] isso tudo é trabalhado e é conversado, porque aí você vai falando e vê que a Vila também não tem só coisa ruim, tem coisa boa também. (PROFESSORA CELESTE).

A ex-diretora Vânia considerou a prática das assembléias, uma forma de manter diálogo com as diferenças culturais, como proposto no currículo. Quanto à avaliação desse trabalho, ela se pautou pela entrevista que realizara com um aluno da escola, à época da construção do portfólio. Portanto, considerou muito importante a prática da assembléia.

> Logo em seguida, eu entrevistei um garoto, que eu vi que ele estava muito atuante na assembléia e aí ele me disse que ele estava na Escola da Vila Fátima há dois anos atrás e depois ele mudou com a avó para um outro espaço, outro bairro e estudou numa outra escola. Lá, não tinha assembléia e ele achava muito ruim, porque ele estava acostumado a falar as coisas dele, que toda segunda-feira ele vinha com um caso para contar, uma festa que ele tinha participado de alguma coisa da vivência dele lá na comunidade, e que ele notava muita diferença. Ele falou que hoje, por exemplo, resolvemos aqui no grupo que nós vamos andar de metrô e eu estou achando um barato passear de metrô! Nunca andei de metrô! Eu vou conhecer outro bairro e passear de metrô. Quer dizer, eu acho que isso aí é uma coisa que para menino, olha para você ver, para estar unindo uma coisa assim como esse passeio de metrô, que é uma coisa até lúdica a uma construção do conhecimento, do que é conhecer um bairro para ver como que é esse bairro, a distância, a questão espacial, você vai deslocar, eu acho que essa entrevista com o menino, vem comprovar a importância da assembléia para ele, que eu acho fundamental. (EX DIRETORA VÂNIA).

Avaliando positivamente o trabalho, a professora Magda, como coordenadora pedagógica, afirmou que, muitas vezes, ficava sobrecarregada com as demandas burocráticas da PBH e a rigidez dos horários, o que a impedia de acompanhar sistematicamente as assembléias nas salas de aula. Reforçou que

> [...] eu gostaria de acompanhar mais o trabalho das assembléias nas turmas que eu coordeno, principalmente porque a assembléia é o princípio, meio e fim do trabalho daquela escola. A questão do trabalho com projeto, eu queria participar mais, de discutir mais com quem eu trabalho, e às vezes não dá por essa rigidez de horários. (PROFESSORA MAGDA).

Como se vê, as entrevistadas ressaltaram a importância do trabalho com as assembléias na escola, mas destacaram, também, as dificuldades enfrentadas para a sua concretização, principalmente, as que diziam respeito à organização dos horários, a sensibilização e o compromisso de algumas professoras para o trabalho.

Em síntese, como pontos positivos das assembléias, as professoras apontaram: estabelecimento do diálogo; criação de regras e normas no coletivo, numa relação mais horizontal; a gestão da sala de aula com a organização do trabalho; a abordagem de temas relacionados à vida dos alunos.

Nessa prática pedagógica, pude perceber que os alunos tinham voz, as relações eram mais horizontais e o professor deixava de ser o único que sabia, para, também, junto com os alunos, construir o conhecimento, questionando, o porquê e o para quê de todas as coisas. Aliás, na avaliação da professora Magda, as assembléias é que diferenciavam a Escola Municipal da Vila Fátima das outras escolas, porque dava voz aos alunos para expressarem as suas alegrias, tristezas e suas expectativas. Segundo a professora, esse espaço pretendia privilegiar o ponto de partida e o caminho da escolarização, de maneira a contemplar o aluno, principal sujeito do processo de aprendizagem. Tal posição baseava-se no princípio de que essa tarefa devia ser desenvolvida, também, *junto* com a realidade e a cultura do professor. Não tinha como separar esses aspectos não tem como priorizar, classificar, ordenar ou excluir um do outro.

Afinal, pela palavra, pela escuta, pela aceitação da diferença, a escola pesquisada tinha apresentado uma prática significativa em relação ao atendimento às diferenças em seu interior. As assembléias de sala de aula eram instâncias de produção cultural da escola, na qual eram negociadas e avaliadas as práticas escolares, além de constituírem espaço privilegiado de diálogo. Sendo assim, eram elementos importantes do currículo da escola.

Mesmo que esses fóruns apresentassem conotações diferenciadas, de acordo com a postura e disposição do professor para a abertura e para o diálogo, o trabalho das assembléias de sala de aula constituía, a meu ver, o diferencial da escola.

5.4 A vida na escola: os projetos de trabalho

A pedagogia de projetos era um elemento importante na proposta curricular da Escola Municipal da Vila Fátima, desde a sua criação, em 1992. Sobre essa opção, Goulart esclarece:

> O trabalho por projetos pressupõe, portanto, uma escuta diferenciada dos alunos. Pensado dessa maneira, o fenômeno educativo coloca-se atento ao desenvolvimento da identidade do sujeito aprendiz. Mais que uma metodologia, os projetos de trabalho caracterizam-se como uma postura em que se procura dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que ajudem a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos. A organização dos conteúdos a serem colocados à disposição das crianças leva em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e busca dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (GOULART, 2005, p.36-37).

O trabalho com projetos pretendia, como as assembléias de sala de aula, dar voz aos alunos concretos, como sujeitos sócio-culturais, valorizando as suas experiências e tornando os conteúdos mais significativos. A professora Ana explica, com clareza, este trabalho:

> Procuramos fazer uma relação com os conhecimentos sociais, bem como com os interesses de acordo com a faixa etária dos alunos. O que diferencia o trabalho da escola, no entanto, é o trabalho com projetos por temas, pois através deles, a gente vê o sujeito de aprendizagem, o elemento da cultura, o elemento da Vila [...]

O trabalho com a Pedagogia de Projetos permitia que a realidade do aglomerado da Vila Fátima entrasse dentro da escola. A concepção de aprendizagem, adotada pela escola, era a de que os conhecimentos deveriam colocar, em constante relação, o cultural e o social. Esclareceu a professora Ana que existiam interesses que são comuns nas crianças de mesma faixa etária, daí a preferência por determinados assuntos, pois os projetos de trabalho se relacionavam com a vida e com a cultura, com um olhar diferenciado, que era o da criança da Vila.

Os esclarecimentos dessa professora mostram que a Pedagogia de Projetos se coadunava com a proposta pedagógica da escola. Com esse trabalho, a escola acreditava contribuir para a construção de subjetividades dos alunos, tornando-os mais autônomos. Por outro lado, não era somente através dos projetos de trabalho que a escola se empenhava em formar crianças autônomas. Ela procurava alternativas, como mostra este trecho do documento:

> Esta vivência de autonomia, também, pode ser percebida na organização dos grupos em sala de aula, nos jogos de regras, na organização exercida pelos alunos em momentos de brincadeiras livres no pátio e no recreio, em excursões, enfim em todas as atividades sociais. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2004,s/p).

A vivência da autonomia que era desenvolvida com a pedagogia de projetos, iniciava-se no trabalho, realizado nas assembléia em que,, geralmente, os projetos surgiam. Assim, segundo a professora Ana,

> [...] é basicamente com a curiosidade desses meninos, com que esses meninos perguntam que surgem os projetos. Então, tem projetos que a turma lança para o professor, como por exemplo, o conhecimento dos animais ou a sexualidade. Tem projeto que o professor lança para o menino também, com a horta, o jardim da escola. Nós temos um jardim bacana que foi todo desenvolvido em função da proposta do professor para essa turma. Temos também projetos que abordam questões atuais, black-out, violência na vila [...] Os projetos sempre culminam numa grande festa, na confecção de um livro, de um cartaz, numa viagem, no passeio [...] A culminância ou a própria necessidade do projeto fazem com que os meninos transitem outros espaços educativos. Na construção do jardim, por exemplo, os meninos foram fazer pesquisa de mudas, pesquisa de campo, de como é que planta, quais mudas comprar para áreas de sombras, com sol, cobertas, fechadas.

Com essa proposta de trabalho, a escola procurava ampliar o universo cultural dos alunos e superar a fragmentação dos conteúdos, diferenciando-se de uma concepção transmissiva, promovendo a compreensão do mundo.

Várias publicações, com experiências de trabalhos bem sucedidos, na escola, foram divulgadas em consonância com a Proposta Escola Plural, que se apropriou de algumas experiências da escola que partiram dos fóruns de sala de aula (BELO HORIZONTE, 1994, n.2). Um deles dizia respeito ao problema da água na Vila. Esse problema, segundo a professora Luciana, ainda era recorrente, apesar de já se verificar algumas melhorias. A dificuldade de acesso à água canalizada, na Vila Fátima, desencadeou muitos projetos, surgidos nas discussões das assembléias.

Sobre o projeto Água, a ex-diretora Vânia explicou que,

> [...] que havia muita falta dos meninos, os meninos vinham de ônibus da Vila Fátima até a FAFICH. O ônibus ficava esperando um tempo para poder sair lá da Vila e vinha muitas vezes sem grande parte dos meninos. A gente percebeu que elas faltavam, porque muitos tinham que levar água para casa e era muito difícil o acesso do lugar onde tinha água, que ficava na parte mais alta da Vila. Então, eles tinham que transportar a água e isso fazia com que muitas vezes perdessem o ônibus. A mãe saia para trabalhar e dizia: _ Olha, vocês tem que trazer a água para casa, senão [...] não vai ter água para comida, lavar e tudo o mais. Nós começamos, então, a pesquisar juntos com os meninos, porque que a água não chegava até suas casas. Foi aí que foi desenvolvido o Projeto Água, então olha para você ver, como que foi possível trabalhar, tudo assim do cotidiano, da vivência, das dificuldades deles, que incluíam até as relações deles com as mães, de definir quais são as suas obrigações.

> O que é exigido dessas crianças, desde muito novas, essas crianças de 9, 10 anos já estavam com esse compromisso de trazer água para dentro de casa. A escola não era necessariamente a prioridade! Então, por meio desse projeto, os meninos puderam conhecer a COPASA, estudaram, fizeram uma reivindicação para que a água chegasse até mais próximo da casa deles. Por aí você vê que o currículo e vida estão bem juntinhos! Eu acho que aí é possível e foi numa assembléia de dentro da sala de aula, foi por meio de assembléia que foi puxado esse projeto. Eu acho que é a forma mesmo da vida se transformar numa questão curricular. A vida, a cultura desses meninos passa a fazer parte do currículo da escola, aí você pode até introduzir algumas questões conceituais, com relação à água, a composição da água, a partir dessa vivência deles, você pode até teorizar um pouco mais sobre essa questão.

A propósito, a proposta curricular da Escola Plural apresentava essa experiência, propondo a seguinte reflexão:

> A primeira experiência nos revela um processo no qual os alunos conseguiram problematizar o seu cotidiano, buscar instrumentos nas disciplinas acadêmicas para compreendê-lo melhor e retornar a essa mesma realidade, com uma visão mais ampliada da mesma – a experiência abriu uma possibilidade real de reflexão sobre a prática social daqueles alunos, além de evidenciar a capacidade de aprendizagem dessas crianças, o que, no início do ano, era apenas uma crença e não uma certeza: as produções de texto dos alunos revelam o processo vivido, em que os conteúdos das disciplinas acadêmicas ganham significado real no exercício de entender e intervir na própria realidade. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA PLURAL. CADERNOS ESCOLA PLURAL nº 2, 1994, p.93).

Destaco, no relato da ex-diretora, que a concepção de criança, apresentada nessa experiência, difere muito da visão tradicional, repassada pela maioria das escolas, que as consideram ingênuas, inocentes e desprotegidas, colocando "a infância num mundo paradisíaco" (SANTOMÉ, 1998, p. 134). Pelo contrário, esse projeto de trabalho revelava a realidade da criança pobre, moradora do aglomerado, possibilitando reflexões sobre as injustiças que são cometidas e que podem ser revertidas com luta.

Nesse sentido, os projetos de trabalho trazem à baila o triste cotidiano da criança maltratada e, isso, segundo Santomé (1998), é importante, pois, só assim, a escola se comprometerá com a vida e com a transformação dessa realidade.

É com essa mesma perspectiva, apontada por Santomé, que Canen e Moreira fazem menção a Sleeter e Grant. Estes autores ressaltam que o poder e a educação multicultural estão relacionados.

> Para eles (Sleeter e Grant), educação para o fortalecimento do poder significa fazer o estudante acreditar na sua capacidade para agir de modo efetivo. Demanda levar em conta muito seriamente as forças, as experiências, as estratégias e as metas dos membros dos grupos oprimidos. Demanda também ajudá-los a analisar e a compreender a estrutura social que os oprime e, ainda, capacitá-los a alcançar seus propósitos com sucesso. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.30).

Outros problemas, vivenciados pelos alunos, como a chuva e os desabamentos acabaram, também, se transformando em projetos, fruto das questões do dia-a-dia das crianças que eram discutidas nas assembléias. O projeto da água, segundo a professora Ana, fez com que as crianças andassem pela Vila, para fazer o mapeamento do córrego, que passava no aglomerado. Desse modo, poderiam pensar alternativas para o problema vivenciado naquele local. Esses exemplos mostraram que os temas sociais e culturais dos projetos eram trabalhados numa perspectiva que ultrapassava os limites das disciplinas. A esse respeito, Santomé assim se posiciona:

> Precisamente quando se começam a estudar estas temáticas sociais conflituosas de perspectivas mais amplas que as disciplinares, é que se descobrem as distorções e omissões de informação que serviam para construir e reconstruir uma importante quantidade de preconceitos, a fim de legitimar situações de marginalização e opressão. (1998, p.79).

Costa, em consonância com o pensamento de Santomé, ressalta que a compreensão da cultura da pobreza não pode ser entendida como cultura da carência:

> Isso talvez nos ajude a compreender que grupos marginalizados, marcados pela privação material e pela subordinação simbólica, não são um conjunto de seres amorfos, abúlicos e sem história, subtraídos das relações espaço-temporais. É preciso reconhecer, também, uma cultura da pobreza que não deve ser entendida como cultura da carência e que implica um sistema diferente de viver e de pensar. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas circulem e produzam seus efeitos. Esta talvez seja a única maneira de criticar e contestar as formas de poder que transformam pessoas iguais a nós em "outros" anômalos, exóticos e incapazes. (COSTA, 2001, p.14).

Penso que a participação ativa dos alunos e da comunidade escolar no trabalho desenvolvido que ultrapassava os muros da escola, de certa forma, pode ser resultado de uma proposta pedagógica que dava vez e voz a todos ali envolvidos. Segundo a professora Ana, o trabalho com projetos contribuía para isso, à medida que todos eram co-responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Muitos projetos, desenvolvidos na escola, mobilizaram toda a comunidade, mexeram com a identidade e com o espaço da Vila. Fátima.

A escola desenvolveu, também, alguns projetos muito significativos para determinados grupos, em especial o Projeto MAR, lembrado pela professora Ana. Esse projeto surgiu numa assembléia de sala de aula. Além de vencedor em um concurso, foi objeto de uma dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais (SÁ, 2001). A professora Ana participou de todo o desenvolvimento desse projeto, como professora da turma. Eis a descrição dessa experiência:

> Nós fomos até Ubatuba, conhecer um aquário marinho. O projeto só surgiu porque um dos alunos tinha feito uma viagem com a família durante as férias, conheceu o mar e trouxe um saco de concha para sala de aula. E aquilo virou especulação, as questões apareceram [...] um monte de questões [...] O que era aquilo? [...] Se aquilo era casa? [...] Que concha não tinha esse nome! [...] Se era casa de peixe? [...] Se era pedra? [...] Se era areia? [...] E foi a partir desse elemento que organizamos todo um projeto que trazia o interesse das crianças pelos animais, os seres marinhos e que a intenção profissional da realização desse projeto se baseava na alfabetização. A alfabetização e o letramento trabalhados a partir desse projeto, tiveram como culminância a oportunidade de levar os meninos, uma turma de seis anos a Ubatuba, para conhecer um aquário marinho e tocar em estrela, tocar numa concha, ver e sentir toda aquela dimensão do mar. Foi muito legal, as crianças puderam levar acompanhantes, um agregado, uma mãe, uma avó, uma tia [...] Foi muito bacana! (PROFESSORA ANA).

Essa experiência deu oportunidade à comunidade de aprender, conhecer, sentir outra realidade, ampliando-se a sua visão de mundo. Embora o principal objetivo desse trabalho fosse a alfabetização e o letramento de crianças de 6 anos, ele contemplou pessoas da Vila que sequer passaram por aquela escola. Seria essa uma proposta curricular que ultrapassa os muros da escola e inclui os não-alunos, os *outros*? O entusiasmo dessa professora pelo passeio pode ser visto neste trecho:

> Os depoimentos das pessoas que participaram da viagem foram gravados em fitas e dizem absolutamente tudo, que nunca tiveram oportunidade de sair de Belo Horizonte e que estavam fazendo uma viagem a São Paulo, a Ubatuba. Falam do espaço da casa e das diferenças da estrutura dessa organização com a Vila. Os meninos ficaram num condomínio, numa casa, de nível de classe A. Aquilo para eles era um espetáculo. Tudo foi de uma grande dimensão [...] A casa foi empréstimo de um parente de uma professora. Tudo para os meninos foi muito surrealista. Entrar no banheiro, com banheira! Numa casa de dois pavimentos, com um rio que passa atrás era uma coisa assim [...] Impressionante! [...] O primeiro contato com a água, com o mar [...] com a casa [...] foi extremamente marcante! [...] (PROFESSORA ANA).

Afinal, relatar toda essa experiência era algo difícil, porque as palavras não expressavam tudo que vivenciaram naquele momento: todas as descobertas, todas as emoções, tudo o que viram nessa viagem. Concluiu a professora Ana que essa viagem foi uma das experiências que integravam os projetos da escola e que procuravam contemplar o aluno como principal sujeito de todo o processo educativo.

A viagem demandou investimento do coletivo da escola e deixou marcas em todos que vivenciaram a experiência, como mostra este relato:

> Essa semana veio uma menina que saiu da escola e fez parte desse projeto. Hoje está na 6ª série e veio fazer uma visita a escola. Toda alegre perguntou quando é que nós vamos voltar ao mar [...] Eu falei assim [...] ôh! [...] (fulana) agora você que vai formar, você me convida, quando você voltar com a sua turma. É legal você

> constatar a importância da experiência para uma menina com seis anos, que aos 13, ela vem na escola e tromba com você, que foi professora dela e lembra, porque aquilo foi bacana, marcou e se me marcou, enquanto professora, imagino essas famílias. (PROFESSORA ANA).

A escola, segundo a professora, sempre adotou proposta inclusiva, que é a marca da sua origem e, sendo assim, possibilitava atividades do porte da apresentada, anteriormente, a todas as turmas, de acordo com os projetos desenvolvidos. A prática inclusiva da escola era perceptível nos efeitos que imprimia na vida dos seus alunos. Segundo a professora Ana, a escola marcava a vida dos alunos, das famílias e da Vila como um todo. Os ex-alunos da escola sempre estavam presentes, no seu interior, para utilizar a biblioteca, a internet, para participar de eventos, para apresentar danças, músicas, revelando como a escola foi e era importante na vida deles.

Outro dado que pude perceber diz respeito à interferência do processo de aprendizagem das crianças na vida pessoal dos seus pais. Vários relatos foram ouvidos, nesse sentido, pela professora Ana, de pais que voltaram a estudar por causa dos filhos. Foram os seus filhos, alfabetizados pela escola, que lhes despertaram o interesse pelo estudo e mostraram a possibilidade de aprendizagem. Esses relatos, na opinião dessa professora, revelavam o impacto da escola na Vila, isso era indiscutível, pois a educação faz diferença na vida das pessoas.

Outro projeto significativo, lembrado pela professora Ana, foi o Projeto Identidade, desenvolvido com crianças de 6 anos. Tratava-se de uma proposta que buscava a construção de uma identidade positiva dos alunos da Vila. Para tal, fotografaram as crianças, como mostra este relato da referida professora, durante a entrevista:

> Os professores bateram de casa em casa, porque os meninos queriam ser fotografados na sua casa, com a sua família, com seu bicho de estimação, com a sua roupa, com a sua melhor roupa. Os professores tiveram que caminhar e nessa caminhada passaram a conhecer esse lugar, esse espaço, esse aluno e essa gente. Voltaram com tudo o que presenciaram para dentro da escola e aí passaram a entender que quando o menino atrasa é porque é dia de chuva e pela estrutura da Vila é difícil chegar aqui às 7h 30 min debaixo de um toró. A criança tem que caminhar muito! O menino chega, então, com para-casa, com o caderno sujo, todo enlameado. É outro olhar que esse trabalho proporcionou e aí temos a questão da cultura, de novo. Nós, como professores, temos que abandonar o ideal de aluno que perpassa, na maioria das vezes, os cursos de formação de professores. Na escola, nós temos que incluir essa criança que vem descalça, a que tem dificuldades de aprendizagem, a que o pai bebe, a que tem mágoa no coração, como também aquela cheia de alegria.

Foi confeccionado um álbum de fotografias como registro do desenvolvimento do projeto. Para a professora Ana, esse projeto teve repercussões na vida dos alunos, bem como na dos professores.

Durante a entrevista, a professora Iara fez questão de dizer que não conseguia trabalhar com os alunos sem ter, pelos menos, três projetos em andamentos. Muitas vezes, os projetos de trabalho surgiam de questões que os meninos traziam para a assembléia.. Outros partiam do professor e, ainda outros, de situações específicas, vivenciadas pelos alunos, na própria escola, como foi o caso do projeto Jardim:

> [...] Nós chegamos depois das férias e no jardim, tinham arrancado a grama, ela estava muito feia e os meninos queriam saber o motivo daquilo e se eles não podiam florir o jardim da escola, construindo um projeto todo do terreno. Tivemos que estudar, então, como é que era esse terreno, os tipos de planta para esse terreno, como é que a gente conseguiria muda para esse terreno. Aí, entraram as medidas, a questão da geografia [...] (PROFESSORA IARA).

Outro projeto que a professora Iara recordou, durante a entrevista, foi o Projeto da Padaria. Ele surgiu da curiosidade dos alunos em saber como se faz pão. Elaboraram, então, um projeto, que foi desenvolvido com a colaboração de uma padaria da Vila, próxima à escola. O interesse dos alunos era saber como é que se fazia pão e, para isso, tiveram que pesquisar os ingredientes necessários, a receita do pão, o procedimento para fazê-lo. Procuraram entender, pelo projeto, a própria organização da padaria e o que era preciso para se tornar um padeiro. O projeto envolveu, assim, muitos conteúdos, desde a matemática, com as medidas para a receita, o preço dos ingredientes e do pão, o lucro, etc, além de outros conteúdos relacionados à ética, à higiene e à saúde.

Também a bibliotecária Marina comentou um projeto que surgiu nas aulas de biblioteca.

> [...] No ano passado, tinha uma turma de 6 anos, que entrava aqui durante o ano todo e não tinha reparado que na parede da biblioteca tem um quadro com girassóis de Van Gogh. Num belo dia, não sei [...] não me pergunte porquê [...] porque ninguém sabe [...] eles entraram aqui e bateram o olho no quadro, na parede, os três meninos e acharam uma beleza o quadro! E vieram comentar comigo! Que beleza esse quadro! Cheio de flor! Quem pintou? Foi a chave, foi a porta que abriu e eu fui mostrar para eles que aqui tem até um bom material sobre Van Gogh. Que ele foi um pintor, que viveu muitos anos atrás [...] Você precisa de ver como esses meninos ficaram apaixonados pela vida de Van Gogh [...] (BIBLIOTECÁRIA MARINA).

O interesse pela vida do pintor não chegou a definir um projeto de início. Mas, depois de um tempo, uma das alunas foi a um consultório médico e viu o retrato de Van Gogh. Esse

fato abriu de novo a curiosidade dos alunos, desencadeando um projeto que envolveu a bibliotecária e a professora da turma. Juntas, desenvolveram um trabalho que envolvia aspectos pessoais da vida e da obra do pintor. Ao falar desse projeto, durante a entrevista, ela se empolgava e dizia:

> [...] eles estão a p a i x o n a d o s [...] Eles te dão uma aula de quem que foi Van Gogh, quanto tempo atrás ele viveu, o que ele fez, quem foi amigo dele, porque que ele cortou a orelha, porque que ele dava aqueles ataques, porque o início da pintura dele ela toda escura, triste [...] sabe [...] sombria [...] porque depois ele passou a pintar em cores vibrantes e alegres [...] sabem tudo da vida dele [...] tudo [...] e está até hoje, a aula de biblioteca da sala dois agora, não é mais contando estória de literatura, é contando a história da vida de Van Gogh. (BIBLIOTECÁRIA MARINA).

Como se vê, é perceptível o envolvimento e o comprometimento da bibliotecária nesses relatos. Também fiquei surpreendida com o interesse dos alunos e da professora da sala, no espaço da biblioteca, onde pesquisavam a obra e a vida do pintor, providenciando xerox coloridos para que todos os alunos pudessem ter acesso ao material. Vale ressaltar que, na ocasião da minha pesquisa, havia a proposta de que os alunos fizessem uma pintura, uma produção semelhante ao quadro dos girassóis de Van Gogh.

Especificamente em relação a esse projeto, destaco as considerações de Santomé, ao dizer que:

> [...] nossas instituições acadêmicas consideram arte aquilo que se encontra nos museus, o que outras pessoas produziram, geralmente, em outras épocas e/ou lugares e que os grupos de intelectuais e críticos com *reconhecimento prestígio* dizem que vale a pena. Não obstante, quando revisamos uma história da arte de maneira mais minuciosa, percebemos que aquilo que hoje consideramos um marco artístico em sua época, foi considerado abominável. Grandes partituras musicais de Mozart, Beethoven, The Beatles, etc., bem como pinturas e esculturas atualmente muito valorizadas, foram qualificadas em sua época, como algo de péssimo gosto; um dos pintores mais cotados nos dias de hoje, como Vicent Van Gogh, morreu sem ver o interesse de ninguém pelos seus quadros. (SANTOMÉ, 1998, p.136, grifos do autor).

O trecho de Santomé e o projeto desenvolvido sobre Van Gogh trazem pontos importantes para a discussão sobre a construção e legitimação do conhecimento na escola. Assim, esse projeto poderia, a meu ver, promover indagações e questionamentos sobre os processos através dos quais o significado da obra de um autor é apropriado e transformado, dentro de ambientes sociais, culturais e históricos específicos.

Outro projeto, lembrado pela professora Iara, durante a entrevista, foi o *Projeto: de onde vêm as coisas?*

> O projeto começou a partir de uma atividade que as crianças de sete anos de idade desenvolviam com a parlenda: a casinha da vovó, cercadinha de cipó, o café ta demorando, com certeza não tem pó [...] Foi aí que os alunos começaram a falar que as coisas vinham do boteco, ali na Vila. Perceberam, no entanto, várias outras que eles não sabiam de onde vinham. Listaram, então, um monte de coisas, que despertou interesse da turma em saber de onde vem. Demos início, então, a um projeto e para isso, fomos até a um sítio para ver de onde vinha o leite, o café. O desenvolvimento do projeto levou as crianças questionarem como eram produzidos os tecidos. Foi muito legal, porque estudamos o algodão, a fibra, como é que se fazia o tecido. Os alunos ficaram atentos e passaram a verificar a porcentagem de algodão nas etiquetas das roupas. Esse foi um projeto que envolveu diversas áreas do conhecimento.

Nem todos os projetos que a escola pretendia desenvolver foram concretizados. Nesse sentido, a professora Ana lembrou um projeto que foi inviabilizado pela PBH:

> A gente já teve intenção de fazer, por exemplo, o projeto *jornal do poste*. A intenção era que os meninos, que ainda não estavam alfabetizados nessa escola, em risco social, permanecessem um tempo maior aqui dentro, com a função de construção de um jornal, de jornal de poste, que fosse literalmente o alicerce dessa comunidade. A comunidade podia bater na nossa porta e pedir para escrever alguma coisa e a escola ia cumprir esse papel social para comunidade. O projeto foi indeferido! (grifo meu).

Com esse relato, a professora Ana criticou a Proposta Escola Plural, por normatizar, frustrar e tolher a criatividade das escolas com relação às propostas alternativas de trabalho. Os projetos da escola, que foram inviabilizados pela Secretaria de Educação, contrariavam, segundo a professora, o próprio Miguel Arroyo[70], que não concebe a Escola Plural como uma escola fechada, com pareceres que proíbem e inibem outras propostas. O projeto foi indeferido por reivindicarem um professor a mais para o seu desenvolvimento e a PBH negou, porque contrariava as suas normas. Ainda a esse respeito, manifestou:

> A gente ouve muito *não*, quando a gente pensa em ampliar, pelo menos na nossa concepção, nós estamos ampliando essa questão da alternatividade de escola. Na nossa intenção, a gente sabe que é um espaço educacional que está posto de proposta para escola. Mas, a gente escuta, às vezes, alguns não da Secretaria e não devia ser assim! Aí, a gente acaba agarrando de novo, ficando meio, sem criar, sem o espírito criador, que acho que isso não devia ser tolhido de forma alguma! São as frustrações dessa escola, a gente podia dizer assim [...] (PROFESSORA ANA).

Com esse relato, a professora Ana mostrou que a Proposta Escola Plural veio garantir certa autonomia para as escolas, ao mesmo tempo em que "trouxe algumas amarras, e nós temos que brigar por muita coisa" (PROFESSORA ANA).

[70] O professor Miguel Arroyo foi Secretário Municipal Adjunto de Educação e o principal responsável pela elaboração da Proposta Escola Plural.

A ex-diretora, Vânia, conta sobre a participação da escola em dois projetos, relacionados à campanha Paisagem de BH. Frisou que:

> [...] uma professora trabalhou a própria escola, o que é o espaço da escola, porque eles questionavam o espaço interno da escola é muito pequeno, não há como na comunidade uma forma de ampliar, pois o espaço foi aproveitado, muito bem aproveitado aquele espaço para construir, mas não tem um entorno, um espaço plano para se construir uma quadra, uma coisa assim [...] Então, ela estudou isso e a outra professora estudou a praça São Miguel Arcanjo, que é uma praça próxima à escola, com o objetivo de estar vendo, como que esse espaço, é aproveitado hoje, como que ele é [...] como que fala [...] apropriado pelas pessoas ali do entorno e como que ele pode vir a se tornar um espaço que seja melhor aproveitado por todos. Então, as crianças trabalharam sobre a questão de qualidade de vida, sobre conhecer outras praças, para ver como que funciona isso e como que até por meio de entrevistas da comunidade, como que é que poderia seria melhor aproveitado. Essa professora participou com os alunos [...] e teve o seu trabalho selecionado entre os quatro melhores, a escola até ganhou uma câmara fotográfica. Sabe, eu acho que são esses projetos também que possibilitam você ampliar mesmo o olhar sobre a questão da comunidade, o lugar de pertencimento deles. (EX DIRETORA VÂNIA).

Esse projeto foi, também, lembrado pela professora Ana. De acordo com ela, tratava-se de um dos trabalhos que permitiu à escola intervir na Vila, nos seus problemas, com propostas de melhoria na qualidade de vida dos seus habitantes. Eis o seu depoimento a esse respeito:

> Esse projeto foi de uma dimensão muito legal. A gente só foi dando conta dele, na medida que ele foi sendo estruturado e dito para gente o que estava acontecendo e foi um resgate de espaço de lazer dessa Vila. A professora perguntou para os meninos, quais eram os lugares, os locais na Vila que eles utilizavam para lazer e esportes. Os meninos falavam que tinha uma Praça Dona Dalila. A gente foi pegando todos os mapas, todas as informações oficiais, e não existia essa Praça da Dona Dalila! Dona Dalila é a líder comunitária e os meninos falavam que existia, sim, a Praça da Dona Dalila! Com a pesquisa, nós fomos ver que a praça se chamava São Miguel Arcanjo! Foi solicitado aos meninos que fizessem uma proposta para a praça, em relação a arte, a arquitetura, as leituras, com visitação aos outros espaços da cidade. Para mostrar que intervenção eles fariam na praça, eles fizeram um quadro, um mosaico, um painel de como eles desejariam que aquele espaço, que agora era a Praça São Miguel Arcanjo e que dimensão eles dariam para aquele espaço. [...] os meninos foram premiados por esse projeto, pelo projeto de intervenção no espaço social da própria comunidade. A gente espera que um dia essa proposta de projeto desses meninos aconteça que a intervenção física naquele espaço é, para mim, foi de uma dimensão gigantesca! Você devolver ao outro, aquilo que é dele, aquela praça, que tem um nome, que é de vocês [...] Resgatar aquilo foi muito bacana. Isso aconteceu no ano passado aqui nessa escola. (PROFESSORA ANA).

A professora Ana considerou que esse projeto evidenciava como a escola marcava a vida dos alunos e da comunidade escolar. De fato, era visível o comprometimento da escola com as questões sociais e as desigualdades.

Nessa direção, foram destacados dois temas importantes na proposta pedagógica da escola, para o ano de 2004: o meio ambiente e a educação pela paz. Em relação ao primeiro tema, o Projeto Político Pedagógico da escola esclarece:

> O nosso enfoque junto aos nossos alunos se dá em cima da precariedade da infra-estrutura com que a Vila é dotada, das discussões sobre os problemas causados pela ocupação e uso inadequado do solo, da necessidade de preservação dos mananciais de água, enfim dos problemas que afligem as grandes metrópoles. (DOCUMENTO DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1992,s/p)

Em relação ao tema da educação pela paz, a escola acreditava que deveria considerar questões mais amplas, como a desigualdade social. Para isso, contava com a verba do PAP para a concretização de trabalhos, embasados nas discussões e tentativas de consolidação de algumas propostas. Como já foi evidenciado, os projetos de trabalho da escola estavam comprometidos com o social e o cultural e permitiam que discursos alternativos, aqueles que, de acordo com Silva (1996b), contam *outras histórias*, pudessem ocupar os espaços em que a pretensa naturalidade do discurso hegemônico sempre estava presente.

Para Silva, numa política de identidade, alguns questionamentos são importantes, tais como:

> Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? de que forma eles são descritos? Quais são as idéias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais são os objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como *realidade* ou *verdade*? (SILVA, 1995, p.201, grifos do autor)

Em obra posterior, o autor continua propondo questionamentos importantes em relação à política da identidade.

> Essa política de identidade centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através dos discursos e narrativas pelos quais são articulados. Essa política pergunta: que autoridade e legitimidade suportam determinada narrativa? Quais grupos e indivíduos ganham com ela? Quais perdem? Que espécie de subjetividade e identidade social é assim, produzida? E, de forma relevante, para a educação e o currículo: como o conhecimento organizado para ser experienciado nas instituições educacionais está implicado nesse processo? Como o ponto de vista, a perspectiva e as narrativas de grupos subjugados podem ser introduzidos no currículo? (SILVA, 2004, p. 186)

Para o autor, fazer tais perguntas ao currículo pode torná-lo um *território contestado*, um campo de luta pela representação. Dessa maneira, as representações de gênero, raça e

classe podem ser desconstruídas e desestabilizadas e, em seu lugar, podem ser construídas histórias e representações diferentes das relações permeadas de poder. (SILVA, 1995)

Feito esse recorte importante, voltemos aos projetos da escola. Acerca de outro projeto, desenvolvido pela escola, a professora Ana disse que:

> [...] outro projeto que queria marcar, que tinha esquecido de dizer é o da correspondência. Ele sempre aconteceu nessa escola, não é um projeto institucional, é de iniciativa de professores. Então, nós já tivemos grupos de meninos que corresponderam com meninos de escola particular e a correspondência era em cima de propostas de obras literárias, foi uma interlocução em cima de livros, como eu li isso e te indico. Essa correspondência tinha esse caráter! Já teve correspondência com um grupo indígena que a questão era [...] De que você brinca aí? [...] Eu te conto o que eu brinco aqui [...] Os meninos, além de correspondência escrita, fizeram um intercâmbio de brinquedo. E construíram aqui os brinquedos e levaram, mandaram levar para a tribo de índio indígena aqui de Minas e receberam também os brinquedos que os índios fizeram. Esse ano já está intermunicipal. Os meninos do final do segundo ciclo da escola estão correspondendo com alunos da 4ª série de Sabará e deliberaram e a gente está acatando, que é a visitação, de cada um visitar o espaço do outro. Então, agora dia 10 ou 11 os meninos dessa escola da Vila estão indo a Sabará, conhecer as turmas que eles passaram um semestre se correspondendo e de visitação aos pontos turísticos da Cidade. O convite foi feito para os outros virem de Sabará, virem aqui conhecer a escola, a Vila e o ponto turístico mais próximo daqui que é o Parque das Mangabeiras [...] Pampulha nem pensar! Está longe demais [...] (Professora Ana).

Já a professora Celeste mencionou um projeto que pressupunha trocas entre as crianças. Explicou que se tratava de :

> [...] um projeto em que os meninos faziam essa entrevista que você está fazendo comigo [...] A gente fazia em sala de aula, os meninos formulavam as perguntas que queriam fazer para os colegas [...] Então, por exemplo, hoje é o dia do Paulo[71] [...] Então, meninada o que vocês vão perguntar? Então, eles perguntavam o nome, onde que ele morava, o que gostava de fazer no final de semana, o que gostava de fazer na escola e nós montamos um caderninho, um livro e a (vice-diretora) tirou a foto de cada menino da turma e depois da turma toda. O dia que todos os alunos tinham entrevistados todos os colegas, nós fizemos o caderno e cada menino no final do ano, levou para casa, com o depoimento de tudo da vida dos meninos, o que eles gostavam de fazer com oito anos, o que não gostavam, qual que eram os melhores colegas!. Foi o maior barato o que eles perguntaram [...] Quais que são os seus melhores amigos? Aí eles listavam. Tem algum colega que você não gosta? Tem [...] Fulano [...] Por que você não gosta dele? Porque ele é muito bagunceiro [...] sabe [...] foi muito bacana esse projeto.

A Escola Municipal da Vila Fátima desenvolvia projetos, também, no seu coletivo, envolvendo todas as turmas e todos as professoras, os *projetos institucionais.* Esses projetos exigiam envolvimento e compromisso de todos os profissionais e não apenas dos alunos. As redistribuições de alunos e as reenturmações com crianças até mesmo de idades bem

[71] O nome da criança é fictício.

diferenciadas não constituíam um problema para a escola, conforme esclareceu na entrevista a ex-diretora Vânia:

> Isso é discutido no conjunto, não é a direção da escola que fala, agora os meninos vão fazer essa preparação, essas regras, esses combinados. Eles são definidos e acordados no coletivo. O professor aceita trabalhar com isso, porque foi acordado antes, não foi uma coisa, uma lei que criou para eles, eles fizeram esse conjunto de normas juntos, construíram conjuntamente.

Prosseguindo a conversa, explicou o que era o projeto Olimpíadas:

> [...] A Escola da Vila trabalha, já assim, com muita antecedência, escolhendo os países que a escola vai representar ali, é feito um estudo sobre eles. Os alunos que trabalham também, eles mesclam a turma, então, menino pequeno trabalha com menino maior, acho que essas condições que a escola cria para estar cada vez mais diversificando os agrupamentos [...] (Ex Diretora Vânia).

Ainda sobre a entrevista com a ex-diretora, merece destaque sua colocação sobre a avaliação processual de todo o trabalho ali desenvolvido a qual permite modificações e mudanças de rumo nos projetos, quando necessário. Mencionou que a escola contava com consultoria pedagógica da educadora e pesquisadora, Lúcia Helena Alvarez Leite, em determinados momentos. Essa consultoria era possível porque a escola contava com a verba do PAP. Assim, puderam refletir acerca do trabalho com os jogos, promovendo importantes modificações na prática pedagógica. Alguns questionamentos importantes foram feitos na escola:

> Porque a olimpíada? Porque que nós estamos participando disso? Como que se dá isso? Quais são os países que participam? Qual que é a cultura desses paises? E as crianças vão optando por esses países, representando esses países nos jogos e no final, tem também a competição, o jogo, mas não ficou tão acirrada essa questão da competição em si, foi preciso construir conhecimento por meio dessa atividade que os meninos gostam, que é prazerosa, que lhes é interessante. Então esses projetos institucionais da Escola da Vila Fátima eu acho que eles marcam a diferença, porque eles têm todo um cunho de construção de conhecimento, um tratamento da diferença.e isso claro, que está só enriquecendo a questão curricular. (Ex Diretora Vânia)

Essas questões foram definidoras para que as professoras avaliassem o Projeto Olimpíadas e realizassem um trabalho mais amplo, abarcando questões históricas e culturais. Sobre esse projeto, a professora Celeste esclareceu que não fora possível realizá-lo naquele ano. Citou as licenças médicas de professoras como o maior agravante para a sua realização e justificou: “não tem jeito da gente trabalhar sem ter o professor, então foi complicado, por isso que eu acho que não deu tempo”.

Ainda sobre os projetos institucionais, a professora Luciana expôs a experiência da festa junina da qual toda a escola participava:

> Um deles é o projeto Festa Junina, que é um trabalho que envolve todos os alunos em oficinas de enfeites para festa. A culminância do trabalho, ou seja, a festa costuma ser num dia de sábado, porque assim é possível o encontro de todos as crianças, que se misturam e podem se inscrever, livremente, para a oficina que quiserem. É visível a alegria das crianças nesse dia! Eu nunca tinha visto uma festa junina assim antes, onde ninguém vende nada, ninguém gasta dinheiro. Tudo é para as crianças. Infelizmente, só os alunos podem comparecer, eles não podem trazer outras crianças, nem a família [...] Preparamos apresentações de quadrilha, uma dancinha junina, um jogral [...] As crianças adoram! (Professora Luciana).

Essa experiência motivou, também, a ex-diretora Vânia a falar do processo de construção desse projeto:

> [...] Acho que a festa junina também faz a diferença! Toda escola faz festa junina, mas a Escola da Vila optou por fazer toda uma preparação para essa festa, que não se reduz ao dia da quadrilha. Com antecedência, os alunos podem optar por estar em uma das oficinas de confecções de ornamentos de festa junina, ou seja, eles mesmos cuidam da decoração dessa festa. A partir daí, eles vão decorar, vão ensaiar as quadrilhas, as danças. Tem um dia que é deles mostrarem para comunidade, seus pais, essas danças. Outro dia, é o dia deles, eles estão participando ali em igualdade de condições! Isso, eu acho o máximo ali dentro! Então eles (a escola) pegam dinheiro da Ação Pedagógica e compram prendas, compram lanches. Então, os meninos recebem igualmente, todos eles têm direito ao lanche, têm direito a participar de todas as brincadeiras, premiações, eles saem com a sacolinha cheia. Nas escolas que eu conheço, normalmente é pedido dinheiro para os meninos participarem das brincadeiras. Na Escola da Vila Fátima tem um caráter democrático de estar possibilitando a todos que participem em igualdade de condições. Eu acho que isso aí é um diferencial da escola, um tratamento dado que é bem de estar democratizando essa festa.

Também a professora Magda referiu-se à festa junina da escola dizendo:

> [...] que a gente faz todo um trabalho com os meninos sobre o que a Festa Junina representa e a Festa Junina em si, ela não tem nenhuma questão de comércio, não se vende nada, os meninos não tem que comprar nada é tudo dado, é para eles aproveitarem mesmo. A Festa Junina que é feita pra eles.

A professora Iara preferiu enfatizar, na entrevista, o Projeto Literarte. Explicou que esse nome resultara da junção de cultura, arte e literatura. Esse era o projeto *grandão* da escola, segundo Celeste. Na culminância do projeto, as turmas apresentavam toda a produção literária, realizada até então. Sobre esse projeto, a ex-diretora Vânia assim se posicionou:

> A escola faz a semana da consciência negra. Eu acho que é bem interessante, se você considerar que ali, pelos menos 80% das crianças são afrodescendentes. Então, essa coisa de trazer essa discussão para dentro da escola é muito interessante, porque em

> muitas escolas, essas crianças, elas não tem o atendimento, voltado para isso. Então, você pode ver assim, a mesma questão da religiosidade, que muitas vezes essas crianças tem e podem até ser de raízes africanas e a escola às vezes impõe a religião cristã, às vezes rezando, no início, assim forjando atenção apenas um tipo de religiosidade, cristã ou judaico-cristã e desconsidera essas religiões de matrizes africanas. Então, a escola discute essas questões, dá uma atenção especial a literatura afro, afro-brasileira e tem uma culminância, num dia, quando que são apresentadas várias manifestações.

Também a bibliotecária Marina comentou a experiência desse evento, realizado no ano anterior, que envolvera todas as turmas e todas as professoras. Segundo expôs,

> [...] a feira foi num sábado, dia 20 de novembro. Todos eles fizeram um painel do lado de fora da sala e cada um fazia uma atividade, ou era um livro, ou era uma dança [...] ou era uma música [...] ou era uma estamparia. Mostrava as estamparias, costumes, folclores, os hábitos, o que nós herdamos dessa cultura afro-brasileira, o que influenciou nosso comportamento até na nossa comida, na nossa vida, no cotidiano. Abrangeu tudo no dia-a-dia deles e no nosso. Eles sabem que as professoras daqui não moram aqui, que a gente mora em outro lugar, em apartamento, que a nossa realidade é outra, nós contamos para eles que como a cultura africana afetou a nossa vida, a vida de todo brasileiro. Não é só a deles que estão vivendo aqui na vila não, que essa influência afro-brasileira, ela repercute até hoje, vindo desde aquela época, que ela teve uma repercussão tão profunda que dura até hoje em costumes, aí nós fomos ver o porquê da feijoada, da mandioca, batata-doce, do pé de moleque, da percussão, dos tambores. O próprio percussionista trabalha isso com eles! Saber, também, das estamparias, do jeito de fazer essa trancinha, elas estão amando, as meninas fazem trancinhas no cabelo, colocam [...] como chama esse negocinho que elas amarram no cabelo? Que elas fazem a trança e amarram na pontinha [...] De onde que veio isso? Dessa influência afro-brasileira! Tudo é trabalhado, como foi forte essa influência e como ela está até hoje aí. Não é? Isso tudo foi trabalhado com eles [...] muito boa [...] A escola inteira, todo mundo se movimentou.

Esse projeto pareceu-me importante, pois permitiu aos alunos pesquisassem as diferentes raças e etnias, presentes na escola, e refletissem sobre isso. Nesse caso, o destaque foi dado à cultura afro-brasileira. É importante ressaltar que o trabalho, apresentado nesse evento, resultara de um projeto interdisciplinar de todas as turmas da escola e não se restringira à época das apresentações. Durante o evento, ficou perceptível para mim, a pluralidade dos trabalhos, desenvolvidos com os alunos, em projetos interdisciplinares. A escola se envolvera completamente. Professoras, crianças, pais, auxiliares de serviço e os *oficineiros* trabalharam, durante o ano, as oficinas de capoeira e percussão.

Projetos diferenciados foram desenvolvidos nessa abordagem, durante todo o ano. A professora Celeste, referindo-se a um trabalho de uma colega disse: “Uma professora está desenvolvendo um projeto agora sobre o congado, ela trabalhou o ano inteiro e agora vai, na semana da cultura, [...] ela vai fazer a apresentação [...]”.

Anteriormente, quando ainda trabalhava o projeto com as turmas, a professora Celeste comentou: [...] a gente está fazendo um trabalho agora de contos e fábulas africanos, a gente vai fazer um reconto, vai ver se consegue fazer a reescrita de uns contos, para poder apresentar na mostra e os meninos estão adorando!

Outro destaque foi dado ao projeto, realizado nas oficinas de alfabetização. A professora Luciana explicou que:

> Houve uma época em que eu era oficineira oficial da escola, eu fazia só oficina de alfabetização. Numas das turmas, as crianças tiveram contato com o livro Alfabeto Negro e se interessaram muito. Propus, então, a confecção de um livro parecido, no mesmo formato, mas que fosse o alfabeto da Vila Fátima. Esse trabalho exigiu que fizéssemos uma pesquisa sobre o que era bom e o que era ruim na Vila. Eles pesquisavam em casa, entrevistavam pessoas e com as palavras que apareciam, com os vocábulos, nós montamos o alfabeto da Vila Fátima. Foi uma experiência muito rica, os alunos se apropriaram do livro, ao trazer para a escola um pouco da sua vida, da sua cultura, das suas vivências.

Esclareceu que as crianças chegaram a confeccionar um livrinho com o Alfabeto da Vila, mas que não houve a conclusão desse trabalho. A sua continuidade, que seria uma sistematização maior, um estudo mais aprofundado, com ilustrações e textos, ficou comprometida pela falta de espaço físico na escola e pela chegada da temporada de chuvas.

Aliás, o problema do espaço físico da escola sempre foi pontuado pelas professoras como impedimento. No dia de culminância do projeto Literarte, como já mencionei, as apresentações foram realizadas num pequeno pátio central, porque a escola não possuía nenhuma área coberta que comportasse toda a comunidade. Esse pátio, também, não comportava grande parte da platéia, devido a isso, as pessoas assistiram as apresentações, debruçadas nos muros dos corredores das salas ou dependuradas nas escadas.

Como observadora, assisti as apresentações e passei em todas as salas de aula, ouvi depoimentos dos alunos e das professoras sobre o desenvolvimento dos projetos. Para mim, foi um trabalho diferenciado, longe daquilo que Santomé entende como *currículo de turistas:*

> Currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. Sua forma mais generalizada se traduz em uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a proporcionar aos estudantes uma tomada de contato com realidades e problemas de grande atualidade. [...] Fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como a luta contra os preconceitos racistas, ou dedicar-se a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres, ou da classe trabalhadora, pesquisar a poluição, as guerras, os idiomas oprimidos. (SANTOMÉ, 1998, p. 147-148).

A execução do trabalho com o tema raça, na escola, numa perspectiva diferente dos currículos turistas, envolveu um trabalho mais amplo, incluindo até as aulas de biblioteca. A bibliotecária Marina confirmou isso dizendo que:

> [...] livros que agora já estão chegando, livros com personagem negros, como livro muito bonitinho que chama Tanto, Tanto, que traz uma família só de negro, que o papai está fazendo aniversário. Eles preparam uma festa surpresa e eu chamei a atenção para esse livro [...] O que esse livro tem de diferente dos outros? Algumas turminhas [...] descobriam na hora! Eles falaram que eram os personagens da estória, que todo mundo aí é negro. Todo mundo é preto, assim que eles falam [...] Mas outros, nem a turma conseguiu identificar, o que tinha de diferente no livro, não conseguiam [...]

Chamou-me a atenção, nesse comentário, o fato de alguns alunos não perceberem a diferença nos livros de literatura, que traziam a questão racial dos negros. Com efeito, pergunto: Será que ser negro é tão comum na comunidade em que vivem que nem percebem a abordagem racial nos livros? Será isso produto da invisibilidade da raça nos livros didáticos e nas histórias infantis? Isso promoveria o distanciamento das crianças dessas questões? Para essas crianças, a questão racial dos negros pode ser tratada pelos livros literários ou tem que se reduzir ao espaço da Vila, dos amigos e da família? A questão racial diz respeito somente aos negros? Qual é a perspectiva cultural, adotada nesses livros? As narrativas desses livros configuram um *nós* ilusório em que as diferenças não existem?

Essas questões parecem-me pertinentes para a reflexão de propostas que pretendam trabalhar a questão racial. Tratando desse tema, Apple fala da invisibilidade da branquidade, e a coloca numa posição neutra. Para ele,

> [...] a idéia da branquidade significa neutralidade, algo que, embora esteja lá, não seja reconhecido como tal, de maneira ideal, para designar o grupo social que deve ser visto como *grupo humano comum*. [...] Portanto, parte de nossas tarefas, no que se refere à pedagogia e à conscientização política, é falarmos, para nós mesmos e para nossos alunos, que as identidades são historicamente construídas. Temos que reconhecer que os *sujeitos são produzidos a partir de múltiplas identificações*. (APPLE, 2001, p. 156-157, grifos do autor).

Reconhecer a branquidade como dotada de raça significa, segundo o autor, retirar os brancos de uma posição de poder, de narrar o outro pela raça. Sobre a branquidade como raça, a bibliotecária Marina relatou uma experiência em que a raça discriminada era a branca, de cabelos lisos:

> A gente trabalha muito isso aqui, porque, assim como vem o preconceito racial, o racismo do negro, também tem o da pele clara e do cabelo liso. Aqui, nós já tivemos

> caso, de aluna que colocaram cola no cabelo de uma menina, porque ela tinha o cabelo liso e louro, as meninas encheram o cabelo dela de cola, sabe, então isso também é trabalhado, discutido, nessas conversas aqui dentro [...] (Bibliotecária Marina).

Como mostra o relato da bibliotecária Marina, tomar a branquidade, dotada de raça, não é comum. Apple com essa discussão promove questionamentos importantes sobre a produção das identidades e das diferenças que devem estar presentes no currículo da escola. O foco na branquidade, no entanto, não pode se transformar "em um pretexto a mais para recentrar vozes dominantes e ignorar as vozes e os testemunhos dos grupos de pessoas cujos sonhos, esperanças, vidas e corpos encontram-se estraçalhados pelas atuais relações de exploração e dominação" (APPLE, 2001, p. 158).

Assim sendo, para esse autor, é importante que vejamos a branquidade como um termo relacional. "O branco é definido não como um estado, mas como uma relação com o preto, ou com o marrom, ou amarelo, ou vermelho. O centro é definido como uma relação com a periferia" (APPLE, 1995, p.18).

Também Hall é outro autor que discute a questão:

> Conceitualmente, a categoria *raça* não é científica. As diferenças atribuíveis à *raça* numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas. *Raça* é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, o racismo. (HALL, 2003, p. 70, grifos do autor).

Segundo Hall, há duas lógicas de racismo: uma que envolve a raça e outra a etnia, com todas as cadeias de equivalências que decorrem delas. O autor refere-se, ainda, a um novo racismo cultural que envolve o racismo biológico e a discriminação cultural, fundindo, assim, "os discursos de inferiorização biológica e cultural". (HALL, 2003, p. 72).

Em relação ao trabalho, desenvolvido na escola, sobre o racismo, a professora Magda via necessidade de ampliar essas discussões. Embora o trabalho acerca da cultura afro tivesse avançado a ponto de ele ser escolhido para a mostra literária, a professora achava que era preciso ir além disso, dar mais atenção a essa questão, não ser tão pontual. Ela achava que essa discussão do negro e, também, da mulher, deveriam fazer parte do dia-a-dia da escola. Por isso, justificou,

> [...] eu acho que a gente precisa melhorar ainda, porque o nosso público, se a gente for olhar é 90% negro, descendente de negros. Eu acho que a gente precisa ter mais essa coragem. Eu acho que a gente está com pouca coragem, não é coragem, eu acho que a gente não tem a formação que a gente precisa ter até para estar tratando desse

> assunto. Eu acho que a gente precisa colocar no currículo mesmo, porque já é lei essa discussão, a da questão étnico racial. Eu ainda acrescento, que deveríamos incluir, a questão étnico-racial e a de gênero. A relação que a gente escuta da mulher no aglomerado é muito complicada [...] (PROFESSORA MAGDA).

Colocar essas questões no currículo é, segundo Silva, importante para promover a desconstrução de narrativas hegemônicas:

> A questão da raça e da etnia não é simplesmente um *tema transversal*: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2005b, p.102).

O autor argumenta que esse trabalho não pode limitar-se à celebração das diferenças, mas que deveria lidar com a questão da diferença racial como uma questão histórica e política. Propõe alguns questionamentos importantes, nesse sentido, que estão em consonância com as propostas de Apple (2001):

> [...] Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição, subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2005b, p. 102).

Um currículo que se proponha a esses questionamentos "deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político" (SILVA, 2005b, p. 102). No entanto, como enfatizou a professora Ana, em vários momentos da entrevista, mesmo tendo as professoras muita boa vontade e se dedicado a estudos sobre o tema, elas tinham, ainda, dificuldades em trabalhar essas questões tão complexas. Outra problemática que deveria ser mais trabalhada na escola, a seu ver, era a questão de gênero:

> Você tem 90% das mulheres do aglomerado, são chefes de família, negras, que sofrem da questão do racismo, da exclusão! Você tem uma imensidão de adolescentes grávidas e quando você conversa um pouco com elas, conversa informal, você vê da relação de submissão com os namoradinhos, os *ficantes*. Mesmo que elas tenham consciência de tudo que elas vão passar e que estão passando, mesmo assim você vê claramente que existe uma questão da submissão. Além disso, você tem uma grande quantidade de mães alcoólatras, dependentes de droga, eu acho que a gente tem que prestar mais atenção nisso, principalmente nos nossos alunos. Eu acho que a gente tem que ter esse cuidado. (PROFESSORA MAGDA).

Na opinião da professora Magda, seria necessário incluir, sistematicamente, no currículo, problemáticas da Vila, como a questão de gênero, do sexismo, da droga e da violência, além da raça, com todos os aspectos dela decorrentes.

Para Silva, a discussão sobre o gênero é difícil, pois o próprio currículo é masculino, o conhecimento é masculino.

> [...] Aqui, o conhecimento e o currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressão de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculina. (SILVA, 2004, p. 188)

Sendo assim, para esse autor, até mesmo a própria concepção de ciência reflete a experiência masculina, baseando-se nas características de objetividade de um sujeito cartesiano. Todavia, um currículo que tenha a pretensão de introduzir essa discussão deverá:

> [...] criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. É preciso examinar os currículos existentes para ver não apenas em que extensão a experiência e a perspectiva femininas estão excluídas, mas para criticá-los naquilo que expressam, de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino. Temos de perguntar: a qual ponto de vista e experiência está o currículo existente concedendo autoridade e legitimidade? Quais posições de poder – em termos de gênero – estão sendo reforçadas com as experiências proporcionadas pelo currículo e pelos materiais existentes? Que materiais e recursos – largamente existentes na literatura geral e na comunidade – poderiam ser introduzidos para ajudar a reverter as tendências existentes? Como envolver os/as estudantes ativamente nesse processo de organização e criação de um conhecimento e de um currículo que não subvertam as relações patriarcais existentes de poder? (SILVA, 2004, p. 191).

Tais questionamentos são importantes para desestabilizar os valores masculinos no currículo. Ainda sobre a questão da masculinidade, Connell ressalta a importância de se discutir a política da masculinidade, como responsável pela violência.

> O poder é uma questão de gênero bem como de classe ou raça. A violência é mais comum em meninos que em meninas, não por uma questão de hormônios, mas porque as noções ocidentais de masculinidade são socialmente construídas em torno de reivindicação de poder. (CONNELL, 2005, p. 24).

Ainda nesse texto, o autor afirma que um trabalho sobre a masculinidade é fundamental se quisemos tornar as escolas mais seguras e menos violentas. “Torná-las seguras significa discutir a política da masculinidade, um tema ausente da maioria das discussões sobre a escola, mas talvez agora começando a ganhar algum foco. (Walker, 1998; Connell, 1989)” (CONNELL, 2005, p. 24).

Na perspectiva de Santomé, todas as questões de gênero devem estar contempladas no currículo, pois a discussão delas nas escolas pode contribuir até mesmo para melhor situar a mulher no mundo. De acordo com esse autor, recuperar a história de opressão e dar voz às mulheres é função da escola que deveria ser comprometida com uma educação não-sexista e não-discriminatória. Nesse sentido, o currículo da escola deveria abarcar, segundo Santomé (1998), as vozes minoritárias também dos homossexuais, das pessoas com deficiências, dos velhos, dos desempregados, dos diferentes, dos estranhos.

> Uma educação democrática e não-excludente não é aquela que trabalha com conteúdos culturais fragmentados, que representam apenas a história, tradições, produtos e vozes dos grupos sociais hegemônicos (em geral, a denominada cultura européia, que representa os interesses e valores dos grupos sociais com poder econômico, social, político, militar e religioso). Ao contrário, uma educação antimarginalizadora tem de ser planejada e desenvolvida com base na revisão e reconstrução do conhecimento de todos e cada um dos grupos e culturas do mundo. (SANTOMÉ, 1998, p. 150).

Voltando à proposição de problemas que deveriam ser tratados na Vila Fátima, a professora Celeste expôs a experiência de um projeto sobre sexualidade, desenvolvido na escola.

> Desenvolvemos um projeto de sexualidade com uma turma do turno da manhã que iniciou a partir de um fato ocorrido na turma. Uma menina rouba um beijo do colega no corredor e todo mundo vê. Então, os alunos, indignados, vieram atrás de mim para contar que tinham visto um beijo na boca, um beijo de língua! Sentimos, então necessidade de desenvolver um trabalho sobre sexualidade, que contou, de início com certa resistência dos pais. Um deles chegou a dizer que era muito cedo para falar sobre isso, mas nós argumentamos que aquele era o momento certo, pois as crianças estavam despertando para a sexualidade. Na verdade, a sexualidade estava tão aflorada na turma que era impossível falar determinadas palavras na sala de aula, como por exemplo, menstruação e modess, que começavam os risinhos irônicos. O projeto é que possibilitou dar uma acalmada nos alunos, pois hoje em dia, nós já conseguimos trabalhar com naturalidade e com respeito. Depende da maneira que você aborda a questão. (Professora Celeste).

Esse depoimento mostra tentativas da escola de construir projetos sobre sexualidade, com o respaldo das famílias. No entanto, na visão da professora, a escola ainda teria que vencer esse desafio.

Outro desafio a vencer era o trabalho com as diferenças relativas à deficiência. A esse respeito, a bibliotecária Marina comentou alguns projetos de trabalhos que envolviam produções literárias sobre essa temática:

> Na biblioteca, existem livros que trabalham o racismo, a criança excepcional, caso de criança que utilizam a cadeira de rodas [...], como a que temos aqui na escola [...]

> e com outras deficiências. Os meninos estão trabalhando, aprendendo a lidar com essa diferença. Muitos livros trabalham a diferença e os meninos procuram saber o porquê do olhinho e ficam sabendo que a criança tem síndrome de down, têm o olhinho assim. Eu gosto muito de trabalhar esse tipo de livro e trabalhar as diferenças, sabe a gente tem que conviver com elas sim. Eles vão achar diferenças, não é só aqui dentro da escola não, está na igreja que eles freqüentam, no supermercado, onde eles vão com a mãe, no sacolão, dentro do ônibus, qualquer lugar na rua, qualquer lugar eles vão ver! Eu trabalho a diferença não é só daquele que é surdo, que é cego, está na cadeira de roda, tem síndrome de down ou que tem problema de mong, qualquer um é diferente. Olha para você e olha para o seu colega, olha o jeito do seu narizinho e olha o dele, olha como que esse é alto e olha como esse é baixinho, isso é diferença! Isso também é diferença, sabe. Então, a gente trabalha essa diferença também.

No trabalho da bibliotecária, as diferenças afloravam. Ela trabalhava, também, alguns projetos que envolviam problemas, vivenciados pelos alunos, através de um projeto de histórias clássicas:

> No ano passado, tinha uma turma do primeiro ciclo que não conhecia nem Gata Borralheira, nem Peter Pan, Pinóquio, Branca de Neve, a Bela Adormecida nada, nenhuma história dessas. Então nós fizemos isto, eu contava a estória [...] e no dia do vídeo, eles viam o filme, porque nós temos a maioria dos filmes clássicos aqui. A professora dava uma continuidade na sala, trabalhando com letras, com a alfabetização incluindo a história que foi contada. Através dos clássicos nós conseguimos descobrir alunos que tinham pais alcoólatras e que levavam eles para o boteco para beber junto e que ele também ficava tonto porque o pai dava bebida de cachaça mesmo. Nós descobrimos madrastas que eram realmente muito más e que tratavam muito mau os alunos. Nós fomos descobrindo através dos clássicos, porque quando acabava a contação de estória do clássico eu puxava aquele gancho ali para realidade deles aqui na Vila Fátima [...] (BIBLIOTECÁRIA MARINA).

Nesse trabalho, essa bibliotecária acabou fazendo análise crítica dos textos clássicos infantis e das produções cinematográficas da Disney. Seu relato mostra que ela analisava essas produções, fazendo uma transposição para a vida dos alunos. Mesmo que esses textos expressassem uma visão idealizada de família e de sociedade, o trabalho dela permitiu aflorar questões como o alcoolismo infantil e a discriminação.

Nesse sentido, considero a afirmação de Giroux pertinente, ao discutir os filmes da Disney, como um texto cultural, que não deve ser menosprezado nas escolas. "[...] Portanto, em vez de serem simplesmente descartados, os filmes animados da Disney devem ser questionados como um importante local de produção cultural" (GIROUX, 2004, p. 58).

Considera, ainda, esse autor os filmes da Disney como elementos importantes de construção de subjetividades que difunde valores comerciais e conservadores. Dessa maneira, é importante que o currículo da escola discuta "os significados que os filmes legitimam e as narrativas que constroem para definir a vida americana" (p.59). No caso brasileiro, não é

diferente. Esses textos culturais continuam difundindo valores, visões de mundo, contribuindo para a construção de determinadas subjetividades, mesmo na realidade de favela da escola pesquisada. Cabe aos educadores, então, criticar e questionar tais valores.

Acrescenta, ainda, Giroux: "Expor e revelar a natureza ideológica do mundo dos filmes infantis da Disney abre novas possibilidades para os/as educadores/as e os/as trabalhadores culturais intervirem nesses textos a fim de fazer com que tenham um significado diferente"(GIROUX, 2004, p.73). O autor argumenta que os textos produzem formas de identificação nas crianças que "podem se tornar objetos de diálogo e de análise crítica" (p.74).

O trabalho da bibliotecária caminhava nesse sentido. Através da identificação das crianças com os personagens dos contos infantis e dos filmes da Disney, abria-se espaço de diálogo, podendo até levar a outros projetos de trabalho, que abordassem a realidade da vida dos alunos.

5.5 O currículo da escola e o professor: uma formação sempre reiniciada

O tema da inclusão das diferenças no currículo escolar depende, em grande parte, do professor, peça fundamental nesse processo. Destaca Connell:

> Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre, em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem. Podemos não querer culpar os/as professores/as, mas não podemos ignorá-los/as. A educação como empreendimento cultural constitui-se em e através de seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social. (CONNELL, 2005, p. 29).

Os/As professores/as estão em situação estratégica para promover mudanças na educação de crianças em situação de desvantagem. Nessa discussão, Connell se apropria do conceito de *professor como intelectual transformador* de Giroux (1997b) nas suas argumentações a favor de uma participação mais ativa desses profissionais. Para Giroux:

> Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição de poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais

> transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. (GIROUX, 1997b, p. 29).

Tomar o professor como intelectual transformador é, tanto para Giroux como para Connell, preocupar-se com a formação de professores que contemple os conhecimentos necessários para a atuação em escolas de crianças em situação de desvantagem.

Nesse sentido, a formação dos professores na Escola da Vila Fátima foi destacada pelas entrevistadas. A professora Ana, por exemplo, relatou que havia enormes diferenças entre a Escola Municipal da Vila Fátima e as outras escolas em que já trabalhara. A escola particular, onde atuara como professora, contribuiu imensamente para a sua formação profissional[72]. No entanto, ela não tinha autonomia no seu trabalho. Por outro lado, na escola estadual, onde também trabalhou, o que ela percebia é que ninguém tinha tempo para nada e toda a proposta de trabalho era elaborada pela coordenação pedagógica, devendo ser seguida por todos. Em relação à Escola Municipal da Vila Fátima, comentou que as diferenças perpassavam a:

> [...] concepção de sujeito, concepção de escola, concepção de professor, de espaço educativo muito diferente. Na Escola da Vila Fátima, esse espaço em que hoje eu estou, para mim é assim, o encontro meu com a educação, como proposta de trabalho, de professor, de profissional, porque as diferenças são gritantes. [...] Quando eu fui concursada na rede municipal e vim para essa escola, logo no início deparei-me com uma inversão total. O professor, aqui é ouvido, há espaço de formação no local de trabalho, há troca de experiências. A premissa da prática pedagógica é você entender que sujeito é esse que você vai trabalhar. Isso deu outra dimensão na minha vida profissional, impulsionou minha carreira e minha formação. Eu estou na minha praia agora [...] (PROFESSORA ANA).

Durante a realização da entrevista, ficou visível a satisfação da professora Ana ao se manifestar sobre a escola como um espaço de formação docente que se dá no coletivo, a partir do que é vivenciado ali. Os seus relatos evidenciam que a escola valoriza o professor e suas reflexões sobre a prática pedagógica na construção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dando-lhe autonomia para decisões.

De fato, como pude observar, a preocupação com a formação dos professores sempre fez parte da política da escola, desde sua fundação.

---

[72] A escola particular fundamentava-se na teoria de Jean Piaget e, para isso, eram organizados grupos de estudos.

Como realçou a professora Celeste fora a proposta pedagógica da escola que a acolheu. Em suas palavras,

> [...] eu me encantei muito com a proposta da escola, pois quando eu entrei na rede, fui trabalhar numa outra escola muito tradicional que não tinha uma proposta de trabalho bacana, assim, muito preocupada com o ensinar o aluno, com esses alunos novos que tem necessidades mais especiais, que tem mais comprometimento na alfabetização. Eu gostei muito do projeto da Escola da Vila Fátima, de todo esse processo das assembléias. que eu acho importante tirar com os meninos os projetos que a gente dá conta de tirar da vivência deles, a partir das suas curiosidades. (PROFESSORA CELESTE).

Mesmo sem ter trabalhado em outra escola, a professora Iara percebia diferenças entre a Escola Municipal da Vila Fátima e as demais escolas da Rede Municipal. Confessou-me que as informações sobre o funcionamento de outras escolas sempre chegavam aos seus ouvidos, por intermédio de colegas de trabalho que transitavam em outras instituições e, até mesmo, em reuniões coletivas da PBH, das quais participava.

A professora Iara considerava a escola como um espaço formativo. Relatou, em sua entrevista que, apesar da discriminação das professoras mais antigas com as novatas, quando assumiu o cargo na escola, foi aceita pelo grupo e acolhida pelas colegas. Isso contribuíra para que superasse seus medos e impulsionasse seus estudos e se tornasse a profissional comprometida que era. O seu processo formativo foi, então, todo na escola e contou com a ajuda das colegas. Sobre isso, ela se manifestou:

> [...] Eu falei que não tinha experiência nenhuma, mas estava disposta a conhecer e trabalhar. Eu tinha muito medo de trabalhar, porque era a minha primeira experiência, aí eu comecei como aquela professora que substitui o tempo todo, a eventual. Tinha medo de assumir uma turma, aí fiquei como eventual um ano. Tive uma coordenadora que foi fantástica, porque a gente tinha sempre que estar escrevendo o dia-a-dia de sala de aula, sentava com ela e questionava a nossa prática. E assim, comecei a adquirir liberdade! Tive que substituir um professor um mês e pouco de licença e ela me acompanhando e assessorando. Ela falou: __Você vai assumir a sala de aula, porque tem jeito para coisa, e então eu peguei a regência mesmo de sala e deu super certo. (PROFESSORA IARA).

Todo o seu processo formativo, como assinalou a professora Iara, foi calcado no desejo de aprender. Para isso, contou com o apoio de colegas de trabalho e com sua própria experiência. Isso não era visto em práticas pedagógicas de outras escolas, segundo relatos das professoras novatas que chegavam à Vila Fátima. Para a professora Iara, a maioria das professoras de outras escolas assustava-se quando começavam a trabalhar ali, pois queriam a *coisa pronta* e, ali, elas não encontravam isso. Argumentou que, apesar de tudo isso causar muita angústia nas professoras novatas, aos poucos elas se integravam ao grupo e passavam a

perceber que o trabalho delas era importante. Esse era o diferencial da escola, que a seu ver, consistia numa permanente busca de aprendizagem.

A principal diferença, apontada pela professora, estava na própria gestão da escola, cujas decisões eram tomadas em momentos coletivos de discussão nos quais todos tinham voz e poder de decisão. Esse direito de fala era estendido, também, às famílias e aos alunos. Segundo a professora, não se resolvia nada individualmente, em salas fechadas, mas no coletivo, com a participação de todos. Essa tomada de decisões coletivamente mudava as relações entre todos ali envolvidos, pois não se estabelecia nenhuma hierarquia. Haja vista, segundo a professora, que os alunos gostavam da escola e a tomavam como sua.

A esse respeito, vale ressaltar que, nas reuniões das professoras com a coordenação pedagógica, pude observar a participação das professoras nas decisões de âmbito geral da escola, bem como nas definições do seu trabalho de sala de aula.

Confessou-me a professora Luciana que a autonomia, exigida pela escola, trazia dificuldades para algumas professoras, pois era preciso maior comprometimento com o seu trabalho, o que não significava mero cumprimento de regras e de um planejamento predeterminado. Exigia, também, maior abertura para o outro, disposição para discutir com os colegas, com o coordenador, pedir orientações e, principalmente, saber escutar o outro, o colega e o aluno. Somente assim, poder-se-ia direcionar o trabalho diário, numa postura de abertura e de aceitação de críticas. Muitas vezes, exemplificou a professora, era um colega que percebia algo e dava dicas do que estava acontecendo em sua sala de aula e que ainda não se tinha dado conta. Essa abertura, flexibilidade e autonomia estavam evidentes, também, segundo a professora, na Proposta Escola Plural. No seu entender, as críticas de outras professoras a essa proposta perpassavam a falta de direcionamento de trabalho e de definição curricular.

Não é tão fácil, também, falar de um trabalho que, na maioria das escolas, é individualizado e diz respeito somente ao professor. Contrariamente a essa posição, pude observar que as práticas pedagógicas eram expostas, tranqüilamente, pelo grupo, sem medo de sanções. As professoras não ocultavam as dificuldades em desenvolver trabalhos específicos, como os jogos matemáticos. Numa das reuniões, ficou clara para mim, essa questão quando foi proposta a atividade com jogos matemáticos, nas turmas do primeiro ciclo, às sextas-feiras, quinzenalmente, quando não houvesse reuniões pedagógicas. Algumas professoras manifestaram a dificuldade de se trabalhar essa atividade no 1º ciclo. Nesse momento, a professora Ana ressaltou que o trabalho com jogos era muito produtivo, quando havia mais de uma professora em sala de aula, e que a presença de duas professoras promoveria

aprendizado, também, para as professoras. A presença de duas professoras por turma era incentivada nas práticas escolares da escola, não só como forma de aprendizado docente, mas também por proporcionar aos alunos maior atenção, como já foi mencionado anteriormente neste trabalho.

Afinal, posso afirmar que, no processo formativo da escola, a direção da escola era atuante. Presenciei vários encontros de professoras com a direção da escola, para pedir orientações sobre o trabalho com os alunos. Outras vezes, a direção assumia a sala de aula para desenvolver alguma atividade específica, para orientar a professora no seu trabalho e, até mesmo, para substituir ausências das docentes. Além disso, participava do projeto de cinema com os alunos, fazendo parte do rodízio, da mesma forma que as demais professoras.

Durante as reuniões pedagógicas semanais, a diretora e a vice-diretora mostravam-se efetivos membros da coordenação pedagógica. Muitas vezes, conduziam as reuniões juntamente com a coordenadora do ciclo, demonstrando conhecimento e envolvimento em todos os problemas pedagógicos da escola.

Em relação à formação do professor, recorro, novamente, a Giroux, ao referir-se a importância do professor como um sujeito ativo, um *intelectual transformador*. Moreira (2004) se refere a tal posicionamento de Giroux, explicando que a categoria *intelectual* permite o professor repensar a sua prática, assumindo "mais vigorosamente suas responsabilidades pedagógicas e políticas" (GIROUX, 1997b, p. 12).

Com efeito, eis a visão de professor como intelectual transformador, no entendimento de Giroux:

> Para os intelectuais transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiência e subjetividades são construídas. Colocando de outra maneira, os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares. (GIROUX, 1997, p. 31).

O trabalho docente, nessa perspectiva, pressupõe mais do que aplicação de técnicas e de métodos pedagógicos, pois envolve reflexões sobre a prática numa verdadeira operação de pesquisa. Defende, portanto, esse autor que o professor deve ser o pesquisador de sua prática, capaz de produzir conhecimentos a partir dela.

A categoria *intelectual transformador* é substituída por Giroux, na década de 1990, pela expressão intelectual público. Dessa maneira, ele ampliou a visão transformadora,

propondo um profissional ativo, que mantenha preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais, como mostra esse trecho:

> Como intelectual público, o professor examina a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, entendendo-a como parte de um discurso que se deve colocar a serviço da liberdade. Reconhece o caráter parcial dos discursos, coloca-se a favor de lutas locais e específicas e, ao mesmo tempo, propõe-se a participar de um projeto mais amplo de construção da solidariedade e de uma sociedade democrática. (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 120-121).

Outro aspecto valorizado nas práticas docentes era o registro. Em todas as reuniões, pude perceber a ênfase dada a esse aspecto. Por meio do registro, a prática pedagógica era avaliada e redirecionada pelo professor e pelo coletivo da escola, considerando, também, os aspectos sociais e culturais que perpassavam tais práticas. Na opinião da ex-diretora Vânia,

> [...] a escola tem essa prática do registro e agora que eu estou fazendo o portfólio da escola, foi superfácil fazer o portfólio, no que diz respeito a questão das fontes, porque a escola tem fontes das mais variáveis possíveis de registro. Tem o caderno da direção onde são registradas as brigas, as desavenças, os acordos que são feitos entre os alunos, a direção, muitas vezes, os pais. Tem o registro de projeto, tem o registro da rede de trocas que a escola participou, como uma das iniciativas do CAPE. Os projetos são todos registrados lá dentro da escola, tem o registro das assembléias, dos colegiados, então é uma escola que tudo que você vai pesquisar, pelo menos para mim, para o portfólio, foi fácil, porque tem tudo registrado ali. [...] Eu acho que isso facilita, até para questão da avaliação, é uma escola que ainda tem como prática a avaliação das suas ações, dos seus projetos [...] Eu acho muito interessante [...] (EX DIRETORA VÂNIA).

A prática do registro promovia a reflexão do professor sobre o seu trabalho. Essa postura foi abordada por Moreira e Macedo:

> A idéia é que o professor reflexivo mantenha a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. (2001, p.129).

Dessa maneira, a prática reflexiva seria ampliada, não se restringindo aos aspectos técnicos e operacionais da prática pedagógica, mas assumindo compromisso mais amplo do que o meramente didático.

Mais uma vez, reforçou a professora Ana, a escola considerava o professor como um sujeito de aprendizagem. Ao priorizar a formação do professor, a escola tinha que se organizar para isso.

> Os cursos que a Prefeitura oferece acontecem no horário de trabalho do professor, sem bancar um substituto. A escola não esconde os cursos[73], como acontece em várias escolas, divulga e se organiza para liberar o professor. [...] A escola trabalha o desejo do professor com a necessidade da formação que aqui precisa. Então, se tem curso de geometria e os professores querem fazer, nós nos organizamos[74] para que esse professor participe, porque isso é uma necessidade que é da escola. Os professores que vem de outros espaços, chegam aqui dizendo que isso é muito amarrado (nas outras escolas). Não há essa divulgação de cursos de formação, porque se o professor sair, é um transtorno e é mesmo. Aqui também é um transtorno, mas a gente se propõe a isso. Então, a gente se propõe a reorganizar para que haja essa formação em serviço, continuada. Isso para mim é uma marca muito legal. (PROFESSORA ANA).

Parece-me oportuno lembrar, aqui, que a organização dos tempos e espaços da escola, ao privilegiar a formação do professor, tinha, como objetivo, o aluno, principal sujeito desse processo. Por outro lado, toda a dimensão organizativa, bem como a distribuição do tempo e do trabalho dos professores, também,eram elementos do currículo que retratavam sua proposta educativa.

Nesse sentido, alguns horários de ACPATE eram utilizados para reuniões com a coordenação pedagógica e, também, consistiam em momentos de formação. Assim, pude observar as professoras, juntamente com a coordenação pedagógica estudarem textos diversificados. Os horários de ACPATE eram, também, utilizados para cursos de formação, ministrados por outros profissionais que não faziam parte do quadro docente da escola. Na ocasião desse estudo, havia um profissional que trabalhava a ortografia com as professoras, discutindo as intervenções feitas em sala de aula, aliando, assim, a teoria à prática.

Como a escola priorizava a formação dos professores, contratava profissionais de outras instituições para desenvolverem, com o grupo de professores um processo de formação permanente. Os resultados, segundo a professora Ana: "[...] são diferenciados para cada pessoa, cada um tem o seu tempo. A gente fala muito de ritmo para aluno, mas professor, adulto, também tem esse ritmo, que deve ser respeitado por todos". Por fim, concluiu a professora Ana que o grupo havia amadurecido em relação a essa formação:

> [...] muitos professores eram flutuantes e trabalhavam com crianças de 6 anos, 7 anos, 8 anos, 10 anos e que não (deveria) ser assim. A formação do professor deveria ser voltada para uma idade, para entender o processo de uma idade e foi isso foi dito aos professores, isso através de formação. A gente teve um olhar de uma pessoa de fora que fez esse apontamento para o grupo, fez um apontamento onde

[73] Os cursos oferecidos pela PBH eram realizados no horário de trabalho.

[74] Quando a professora fala de organização do coletivo para liberação de uma professora para participar de cursos, ela se refere, também, às professoras que ficam na escola e assumem o seu trabalho diário para que ela seja liberada. Observei, por diversas vezes, professoras assumirem duas turmas ou ficarem sem *horários de estudo* para que as colegas pudessem ter direito à formação.

> que efetivamente a alfabetização nessa escola, ela é efetiva, ela é fechada, então em função de todas essas informações que o grupo possibilitou, buscou na sua formação. É que a gente organizou para isso, para essa locação de professor, como que é, como que hoje a gente propõe, a gente respeita também os limites de professores, tem professores que estão no lugar, eu poderia dizer [...] Equivocado? [...] Tá!? [...] Mas é um tempo que ele precisa, até ele perceber [...] Tem uns que seria legal estar em outro também [...] é [...] mas a gente não da conta de flexibilizar tanto [...] Então, o sujeito é do segundo ciclo ou é de primeiro ciclo? É uma construção mesmo da escola, dos profissionais, do coletivo, de entender o que é isso, o que é esse espaço dinâmico e o que é flexibilizar, dentro da escola é uma palavrinha mágica, mas que é difícil. (PROFESSORA ANA).

Vê-se, a partir dessa citação, que o processo formativo da escola incentivava as professoras a se organizarem, para o trabalho, por ciclos de idade de formação. No entanto, percebi que o empenho na formação dos professores que atuavam na escola como alfabetizadores era diferente dos que trabalhavam com o segundo ciclo. Esse empenho, a meu ver, devia-se as experiências da escola com o processo de alfabetização. Sendo assim, o conhecimento tácito dos professores podia ser uma forma de "produção cultural" (GIROUX, 19975, p. 97).

Ressalto, lembrando, ainda, Giroux, a relação entre teoria e prática, na perspectiva que os Estudos Culturais dão ao estudo da linguagem:

> Para muitos/as defensores/as dos Estudos Culturais, o estudo da linguagem é também importante para redefinir a relação entre teoria e prática. A linguagem da teoria é crucial na medida em que esteja enraizada nas experiências de vida, nas questões e nas práticas reais. A teoria deve analisar as questões e eventos que dão sentido à vida cotidiana. A teoria precisa ser traduzida em uma prática que faça diferença, que assegure que as pessoas vivam suas vidas com dignidade e esperança. Ao mesmo tempo, considerações sobre a prática não podem ocorrer sem uma passagem pela teoria. Levar em consideração a prática da vida cotidiana não significa privilegiar o pragmático em oposição à teoria, mas ver essa prática como inspirada por considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, como transformando a teoria. (GIROUX, 1995, p. 97).

O autor sugere, assim, que a teoria seja construída Ela tem que ser feita, como uma forma de produção cultural. Para os professores da Escola Municipal da Vila Fátima esse desafio era posto. Todavia, como sugeriu a professora Ana, o professor também apresentava ritmos que eram respeitados pela escola, como mostra no trecho abaixo:

> Isso traz muita briga aqui dentro da escola. Às vezes, o professor vem para a escola com boa vontade para trabalhar, mas quando ele depara com uma proposta diferenciada de trabalho que não se baseia no livro de didático que vai guiá-lo, que aqui, na escola, ele não vai receber um currículo pronto que determina o que se deve trabalhar no primeiro e segundo bimestre ele tem que desenvolver isso, e no terceiro e quarto bimestres ele tem que desenvolver aquilo. Ele entra um pouco em transtorno [...] Acreditamos, no entanto, que, muitas vezes, a profissional precisa

> deste material para poder dar guiar o seu trabalho, então, nós temos que ter paciência. Essa pessoa se tiver boa vontade terá que se dedicar a sua formação, uma vez que essa não é premissa para ser professor na rede pública e da rede municipal. Esta escola, no entanto, não tem um processo de seleção própria para os seus profissionais, e nesse sentido, ela é inclusiva, também para o professor, com todo tipo de experiência e com todo tipo de crença, ao mesmo tempo em que proporciona espaços de formação para todos os que aqui estão. (PROFESSORA ANA).

Isso não significava *deixar de fazer, deixar de investir, deixar de formar.* Pelo contrário, o compromisso da escola com professores e alunos com a formação permanente foi ressaltado nas observações da ex-diretora da escola Vânia. Ao construir o portfólio, juntamente com as professoras, resgatou a história da escola e pôde, assim, verificar os esforços das professoras mais antigas e da atual direção em manter o compromisso da formação permanente das professoras. Com efeito, disse-me a ex-diretora Vânia,

> [...] eu fico vendo assim um esforço, um empenho imenso, da direção da escola e de alguns professores que são remanescentes, até dessa época de quando a escola foi para a Vila, em 1993, é estar formando as pessoas que chegam lá, para que ela não perca essa identidade, o seu trabalho, essa questão de considerar esse pertencimento cultural desses alunos que estão ali e que tratem deles, que considerem, que tragam para o interior da escola, essas vivências dos meninos, que é super importante. Então eu vejo o empenho dessas pessoas no sentido de estar trazendo os outros, principalmente os novatos para essa discussão, para essa cumplicidade com esse projeto. Eu vejo esse empenho bastante e às vezes ele tem resultado e às vezes não. (EX DIRETORA VÂNIA).

Concordo com o posicionamento da ex-diretora. Nas minhas observações, pude verificar que o processo formativo da escola era resultado do esforço da direção e das professoras mais antigas e que ele produzia efeitos na vida profissional das professoras.

6 CONCLUSÃO

A Escola Municipal da Vila Fátima nasceu com uma proposta pedagógica, diferenciada das demais escolas municipais, tomando, como princípio, que os aspectos sociais e culturais dos alunos fossem materiais importantes que deveriam integrar o currículo da escola. Seu Projeto Político Pedagógico retratava a singularidade de uma escola que assumia o compromisso com os alunos e com a comunidade no qual ela se encontrava, considerando todas as especificidades de uma realidade marcada pela vida de um aglomerado.

Ao longo dos anos, preservou-se o cerne dessa proposta, com pequenas reformulações, a cada ano, pelo coletivo de professores. Algumas mudanças foram feitas, decorrentes da implantação da Proposta Escola Plural, em relação aos tempos e espaços escolares, com a introdução dos ciclos de idade de formação. É preciso enfatizar que muitas práticas pedagógicas da Escola Municipal da Vila Fátima subsidiaram a proposta municipal da *Escola Plural* e que, na ocasião deste estudo, a escola trabalhava, seguindo essas orientações, organizando os seus tempos e espaços em consonância com essa proposta.

Quando me propus a analisar o currículo de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, dentro da Proposta Escola Plural, me deparei, a princípio, com muitos aspectos considerados particularidades da escola pesquisada, que diziam respeito, também, aos princípios da Proposta Escola Plural. Isso foi um incômodo para mim, pois não era a minha intenção analisar essa política pública de educação e nem me ancorar nos eixos dessa proposta, para a minha análise. Por outro lado, não foi possível pesquisar a proposta curricular da escola sem fazer o movimento de análise, mesmo que superficial, da proposta educacional mais ampla do município, mesmo porque muitas experiências, relatadas nos cadernos da Escola Plural, ilustravam situações reais, vivenciadas pela escola pesquisada.

Posto isso, o trabalho que me propus foi analisar uma escola pública municipal, considerando as dificuldades que a maioria delas enfrenta tais como: grande rotatividade de professores, faltas às aulas e licenças médicas, entre outros. Tudo isso prejudica o trabalho pedagógico. No entanto, na Escola Municipal da Vila Fátima, essa situação não era tão crítica como nas demais escolas municipais. Mesmo apresentando características que, à primeira vista, poderiam acentuar tais problemas, como sua localização, no meio de um aglomerado, espaço físico inadequado e realidade violenta da Vila, as professoras não faltavam tanto, e o trabalho, de certa maneira, era considerado gratificante e inclusivo, também, para elas.

A inclusão do professor na escola se efetivava pela ênfase nas práticas de formação permanente desses profissionais, aspecto esse muito evidenciado na minha pesquisa, tanto nas observações como nas entrevistas realizadas. As professoras participavam de muitos cursos e estudos, na própria escola, realizados por profissionais contratados, utilizando, para isso, os horários de reuniões e de estudo (ACPATE). As medidas da PBH que extinguiram os horários coletivos de reunião não inviabilizaram esse trabalho, pois a escola encontrou formas diferenciadas de organização, para que as reuniões acontecessem. As decisões eram tomadas no coletivo e as professoras eram valorizadas e tinham certa autonomia, no trabalho que desenvolviam com os alunos.

A proposta democrática da escola, que primava pela horizontalidade das relações, estabelecia,, como meta, um trato diferenciado com professores e alunos, colocando-os em condições de relações mais democráticas e horizontais. Para isso, foram instituídas as assembléias de sala de aula, como espaços de diálogo, de troca e de definição do trabalho a ser realizado. Esses espaços constituíam o eixo central da proposta curricular da escola e possibilitavam que a educação não estivesse desvinculada da vida dos alunos. Nas assembléias, surgiam assuntos do cotidiano das crianças que podiam desencadear os projetos de trabalho, que eram organizados, coletivamente, pelos alunos e professores. Dessa maneira, alunos e professores eram co-responsáveis pelo processo de aprendizagem, definindo, organizando e avaliando os conteúdos a serem trabalhados. Nas assembléias eram definidas as etapas do desenvolvimento dos projetos, as regras de funcionamento da escola e da sala de aula. Eram discutidos assuntos polêmicos, tais como a morte, a homossexualidade, a violência, os preconceitos, entre outros. Procurava-se promover um clima de confiança e de abertura, sem pretensão de fechar questões ou de promover consensos sobre os assuntos discutidos.

A postura das professoras, na maioria das vezes, era de escuta e de aceitação das diferenças. Esse trabalho não era fácil, pois exigia do professor mais do que didática e/ou conhecimento dos conteúdos, previstos para cada série/ciclo, uma vez que era confrontado com diferenças significativas de valores e de condutas dos alunos e dos moradores da Vila, em resumo, com outra visão de mundo. Talvez seja esse aspecto que tenha impedido algumas professoras de realizarem, sistematicamente, as assembléias em sala de aula. No entanto, as professoras que insistiam na realização dessa estratégia, avaliavam positivamente o trabalho.

Desenvolvendo a pedagogia de projetos, outra experiência rica da escola, professores e alunos assumiam posições de ensinantes e aprendentes, comprometendo-se a pesquisar temas e problemas, relacionados às questões sociais e culturais da vida, sem se deterem nos assuntos

referentes à Vila. Procuravam, assim, ampliar a visão de mundo dos alunos. A escola entendia que, também, se aprendia do lado de fora da escola e, sendo assim, promovia passeios e atividades culturais diversificadas com os alunos.

A proposta curricular da escola era reformulada todos os anos, numa construção coletiva. Eram avaliados os trabalhos, desenvolvidos no ano anterior, em cada turma, e, a partir daí, definidos os trabalhos para o ano seguinte. Apesar de os professores listarem os conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo, a proposta era flexível e esses conteúdos eram alterados de acordo com os projetos desenvolvidos. Eram os problemas e os temas de cada projeto que definiam os conteúdos e não o contrário. No primeiro ciclo, esse trabalho era efetivado com mais tranqüilidade, já que o objetivo perpassava as questões, relacionadas à alfabetização e ao letramento. No segundo ciclo, havia uma preocupação maior da escola com os conhecimentos socialmente valorizados, os conhecimentos universais, pois a escola não completava o segundo ciclo de formação e os alunos eram encaminhados para outras escolas, para o término desse período. Esse ciclo constituía, ainda, um desafio para a escola, pois, segundo as professoras entrevistadas, enfrentavam dificuldades com a disciplina dos alunos, com a articulação do trabalho das professoras e com a efetivação de propostas que se concretizassem no primeiro ciclo, tais como as oficinas de competências.

As oficinas de competências tinham como objetivo o compromisso com a aprendizagem dos alunos em outros espaços. Os alunos eram re-enturmados, três vezes por semana, durante uma hora, de acordo com o nível cognitivo, para desenvolverem atividades diferenciadas, relativas à aquisição da leitura e escrita. Esse trabalho apresentou resultados positivos no primeiro ciclo e, sendo assim, algumas professoras afirmavam a necessidade de ampliação dele para o segundo ciclo, pois alguns alunos ainda denotavam dificuldades nesse processo. Constatei essa necessidade, nas minhas observações, quando a professora que desenvolvia a oficina com os alunos no nível silábico-alfabéticos acolheu três crianças do segundo ciclo.. Considerei essa atitude da professora como indício de que o compromisso com a aprendizagem dos alunos era de todos, do coletivo das professoras, e não apenas da professora regente. Essa atitude, no entanto, não resolvia todos os problemas do segundo ciclo e o desafio ainda persistia.

Outro desafio que enfrentava a escola era manter sua proposta pedagógica. Nesse sentido, percebi o esforço enorme da direção da escola e das professoras mais antigas que persistiam em coordenar o trabalho de forma que ele não se perdesse. Nem todas as professoras da escola conseguiam ou mesmo desejavam trabalhar dessa maneira e eram, constantemente, confrontadas com o trabalho diferenciado, que dava certo e era valorizado na

Rede Municipal. Por outro lado, observei práticas de professoras novatas e mais jovens na escola que abraçaram os ideais da escola.

A escola se diferenciava, também, das demais, em relação ao trato com os alunos. Eles eram acolhidos, ouvidos, respeitados e atendidos com prioridade. A escola tinha uma proposta inclusiva de atendimento às diferenças. Com relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, o trabalho, na ocasião, estava apenas iniciando. Partiam da sensibilização dos professores, mas isso não era suficiente, ainda teriam que enfrentar muitos desafios, como adequação das condições mínimas de trabalho e de formação de professores. O foco da inclusão na escola estava calcado nas questões culturais, pois a proposta curricular da escola não negava as diferenças, não impunha determinadas visões de mundo como verdadeiras. Pelo contrário, permitia que as diferenças aflorassem, fossem discutidas e questionadas nas assembléias de sala de aula. Também temáticas difíceis de serem trabalhadas e que não faziam parte da maioria dos currículos das escolas, tais como a morte, a aposentadoria, as doenças, a violência, a homossexualidade e machismo eram contempladas pela escola. Nesse trabalho, o segundo ciclo era, ainda, um desafio!

Na trajetória desse trabalho, procurei não perder de vista meus objetivos e questionamentos iniciais, o que não foi tarefa fácil. Posso dizer que passei por diversas fases nessa caminhada. Inicialmente, defrontei-me com muitos dados importantes, que não estavam diretamente relacionados com a minha pesquisa e foi necessário descartá-los. Em determinado momento, experimentei uma fase de encantamento com o meu objeto de estudo, fui seduzida por ele, como também pela escola, pelas professoras e pelas crianças com quem convivi determinado tempo. Procurei, então, manter certo *distanciamento*, para poder analisá-lo como um objeto de pesquisa.

Com efeito, parti, então, para finalizar, minha proposta inicial, que era pesquisar práticas pedagógicas diferenciadas, numa escola municipal de Belo Horizonte, que evidenciassem uma organização curricular inclusiva, contemplando o aluno concreto de sala de aula. Como minha pesquisa se insere no campo do currículo, meus questionamentos foram expressos da seguinte maneira: como o currículo escolar pode produzir a inclusão dos alunos? Ele produz e preserva as diferenças? Como trabalhar as diferenças na escola?A escola é capaz de reforçar ou de minimizar a situação de opressão de grupos marginalizados? De que maneira? Como o currículo escolar marca e demarca as experiências escolares de grupos de alunos diferentes? Quais são as possibilidades de prática de um currículo que contemple as diferenças, sem se deter na mera celebração dessas diferenças?

Essas questões direcionaram a pesquisa, ciente de que as análises contempladas nesse trabalho constituíam uma versão entre as inúmeras possibilidades que os dados apresentavam. Portanto, meu foco foi o currículo da escola e sua relação com as diferenças culturais dos alunos.

A posição, assumida pelos autores do campo do currículo, que incluem as contribuições dos Estudos Culturais, é marcadamente eclética. Mesmo afirmando tendências pós-modernas, a maioria dos pesquisadores revela, ainda, posições modernas, retratando o próprio campo do currículo, no Brasil, que é, atualmente, marcado pela coexistência das tendências modernas e pós-modernas, pelo hibridismo e pela diferença.

Sendo assim, as minhas análises não tomaram outra direção. Considero fundamentais as teorizações pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas sobre a diferença para o campo do currículo, como considero extremamente importantes as teorizações críticas que foram, muitas vezes, abandonadas ou relegadas aos autores pós-modernos.

Na pesquisa, comecei observando os espaços comuns da escola, as oficinas de competências e as aulas de jogos matemáticos. Essas observações foram muito importantes para mim, porque revelaram o compromisso da escola com a construção do conhecimento dos alunos e com atendimento diferenciado aos ritmos de aprendizagem dessas crianças.

No entanto, a minha proposta de pesquisa não poderia se deter nesses aspectos, pois eu pretendia conhecer e entender se a escola desenvolvia, no seu currículo, práticas inclusivas que abordassem as questões culturais e como elas se efetivavam. Procurei, então, me informar sobre o processo de construção coletiva do currículo da escola, do qual participavam todas as professoras, a coordenação pedagógica e a direção. Tal processo não fechava questões e não resultava em documento pronto e acabado. O currículo de cada turma da escola se delineava em outra instância - as Assembléias de sala de aula.

A Escola Municipal da Vila Fátima possuía dois espaços de negociação para a construção da sua proposta pedagógica. Estes, a meu ver, eram, também, espaços de produção cultural, porque envolviam escolhas e negociações de diferenças. O primeiro deles, evidentemente o coletivo de professores da escola, era instância de discussão e de decisões. O outro, as assembléias de sala de aula, constituíam um espaço em que a cultura dos alunos aflorava e promovia-se o diálogo entre as diferenças. À primeira vista, esses espaços poderiam indicar lugar para mero bate-papo, sem nenhuma intencionalidade educativa. Mas, mesmo que em alguns momentos tenham se mostrado relevante como o lugar possível e permitido para o bate-papo, o trabalho pedagógico ficou evidente.

Todos os assuntos podiam ser discutidos ali, tudo o que incomodasse ou afetasse os alunos ou uma criança, em especial. Por exemplo, presenciei o episódio de um aluno que expressou suas tristezas por não ter família. Os alunos percebiam-se reconhecidos na sua singularidade e, sendo assim, não tinham o receio de falar, não apresentavam medo de errar. Tudo podia ser dito e todos tinham direitos a falar. Não existia, a meu ver, uma verdade a ser perseguida, mas muitas formas válidas de conhecimento e de posições que eram respeitadas e aceitas pelo grupo.

Nesse trabalho, não se percebia intenção de homogeneizar condutas e formas de pensamento. As diferenças eram preservadas e respeitadas, na maioria das vezes. Os questionamentos afloravam, em alguns momentos, desconstruindo conceitos e valores arraigados, como no caso de uma assembléia que trouxe à tona o preconceito racial. Nesses diálogos, surgia algo novo, uma nova conotação do que é raça, que deixa de ser atrelada à negritude para ser evidenciada, também, nas pessoas brancas. A branquidade é raça?

Essa questão era importante na Escola Municipal da Vila Fátima, onde a maioria dos alunos era negra. Percebi a dificuldade de algumas crianças em assumir a sua identidade racial como negros. E só a partir do momento em que a professora se posicionou como negra, foi que alguns alunos se manifestaram, também, como tal. Por outro lado, a criança que expôs o seu sofrimento por ter sido chamada de *leite azedo*, trouxe à baila a desconstrução do conceito de raça. Assim, a raça pôde deixar de ser vista como uma categoria cientifica para assumir um caráter discursivo de uma construção, que é política e, também, social, revelando que a lógica do racismo é a justificação das diferenças que legitimam as exclusões. Quando a branquidade foi reconhecida como raça, ela deixou de assumir uma posição de poder, de autoridade de narrar o *outro*.

Estavam sempre presentes, nas assembléias de sala de aula, as discussões que perpassavam as questões de identidade e de diferença e outras temáticas complexas como a morte, a AIDS, o abandono, a miséria, a violência, entre outros, que faziam parte da vida cotidiana dos alunos. O diálogo sobre essas temáticas tomava caminhos variados, às vezes fluidos, sem apresentar contornos definidos, revelados, muitas vezes, de forma sutil, em fragmentos de frases ditas pelas crianças, o que exigia escuta apurada das professoras e postura diferenciada desses profissionais. Isso não era tão fácil.

Reconheço que algumas temáticas eram extremamente delicadas para serem tratadas em sala de aula e que algumas professoras revelavam mais facilidade, mais abertura para o diálogo que outras. Assim, algumas fechavam questões e direcionavam os debates para outros assuntos. Isso, para mim, dependia da forma como cada professor desenvolvia o seu trabalho.

A participação da dupla de professoras, nas assembléias de sala de aula, constituía uma tentativa da escola para contornar o problema e para que a professora pudesse aprender na parceria com as colegas. Mas não creio que essa estratégia possa resolver esse problema por dois motivos. Primeiro, porque a escola enfrenta dificuldades, como as demais da Rede Municipal, em manter duas professoras em sala de aula, dada a falta de professores e do excesso de tarefas que assumem. Segundo, porque depende de cada professor, do seu desejo e disposição para enfrentar esse trabalho, pois é mais confortante trabalhar o já sabido e reproduzido do que lidar com questões complexas que o afetam, também, pessoalmente.

Ademais, a opção por trabalhar em determinada escola não se dá exclusivamente pela adesão ao seu Projeto Político Pedagógico. Sendo assim, nem todas as professoras reconheciam a importância do trabalho com as assembléias de sala de aula e apostavam nele. Concordo com Moreira (2002a) quando destaca a importância do diálogo na escola e, principalmente, quando afirma que a aprendizagem nesses fóruns se dá pela experiência, que o importante é manter a sua abertura e continuidade. Dessa maneira, acredito que as professoras que insistiam em desenvolver as assembléias de sala de aula tinham muito a nos ensinar.

Em minha opinião, o espaço das assembléias de sala de aula era a concretização de um currículo que possibilitava a aproximação das experiências, proporcionadas pela escola, com as características do mundo atual e com as diferenças culturais dos alunos. Essas instâncias tinham uma intencionalidade que era educativa, que não se reduzia à aceitação ou à celebração das diferenças dos alunos, pois era nos diálogos que surgiam as demandas dos projetos de trabalho, eles eram organizados e avaliados.

Os conteúdos eram selecionados, na maioria das vezes, para responder a questões postas por um projeto. Dessa maneira, a escola permitia que discursos alternativos, que contavam outras histórias, estivessem presentes no seu currículo. Esse seu comprometimento com o social e o cultural era perceptível quando trabalhava projetos que incluíam a vida na Vila Fátima e no aglomerado. Esses projetos discutiam questões locais e sua relação com o social mais amplo, promovendo reflexões e, até mesmo, atuações dos alunos e da comunidade, como pude verificar no Projeto Água e no Projeto da Praça São Miguel Arcanjo, entre outros. Portanto, considero que a proposta curricular da escola contribuía para a formação do aluno como uma pessoa mais autônoma e questionadora das questões sociais, históricas, culturais e para a construção da sua própria subjetividade.

Os projetos institucionais, como o Literarte[75], que tratava das questões étnico-raciais, por exemplo, foi uma conquista da escola, uma maneira que ela encontrou para trabalhar de forma mais sistemática, em todas as turmas, essas diferenças. Em relação a outros temas que envolviam, por exemplo, diferenças de gênero, masculinidade, homossexualidade, feminismo, deficiências, violência, velhice, doenças, morte, o desemprego, a escola trabalhava de maneira pontual, ou por meio de projetos de trabalho que não envolviam todos os alunos.

Estou de acordo com a professora Magda, quando afirmou, em uma das entrevistas, que existiam certas problemáticas na Vila que exigiam inserção no currículo, por exemplo, a situação das mulheres do aglomerado. Segundo essa professora, a maioria das mulheres, negras, pobres sofriam com a exclusão social e a exploração dos homens da Vila. Refiro-me, também, à existência de mães alcoólatras e viciadas em drogas. Promover um currículo não-sexista e não-discriminatório ainda era um desafio que a escola teria que enfrentar.

A inclusão desses temas no trabalho da escola é possível, a meu ver, pois ela não se compromete com os conteúdos de um currículo oficial, fechando questões e prescrevendo o que deve ser trabalhado em cada etapa do ciclo de idade de formação. Isso pude constatar principalmente, no trabalho com o primeiro ciclo, cujos alunos estavam em processo de alfabetização. No segundo ciclo, percebi certa preocupação em trabalhar os conteúdos oficiais. Como a escola atendia, apenas a alunos do 1º ciclo e metade do segundo, a continuidade escolar deles se dava em outra escola. Apesar de se basearem, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a construção da sua proposta curricular, a escola preocupava-se, sobretudo, com os conteúdos sociais importantes para a vida dos alunos.

Percebi grande empenho, compromisso e envolvimento da direção da escola e das professoras mais antigas em darem continuidade ao trabalho, em manter a proposta curricular que é inclusiva, também, com relação ao professor. Com esse intuito, a escola preocupava-se com a formação permanente dos professores, propiciando cursos e a participação deles em eventos na área da educação. Isso era viabilizado articulando-se seus tempos e espaços.

Todavia, a proposta inclusiva da escola, em relação às diferenças culturais dos alunos, se efetivava mais no primeiro ciclo do que no segundo. Particularmente no segundo ciclo, alguns desafios ainda eram postos à escola, como: a articulação de trabalho coletivo, instalação das oficinas de competências, problemas advindos da idade dos alunos, que eram pré-adolescentes e apresentavam demandas e interesses diferentes das crianças menores.

[75] O projeto foi tratado nesse trabalho, no item: A vida na escola: os projetos de trabalho.

As características dessa idade de formação exigiam, certamente, trato diferenciado dos alunos do primeiro ciclo. Os adolescentes apresentavam-se mais agressivos, mais indisciplinados. Nesse caso, a escola assumia postura que diferia, substancialmente, daquela escolhida para os alunos mais novos, pois o currículo adotado pautava-se mais nos conteúdos oficiais do que no trabalho dos materiais que os alunos traziam para a escola. Vale ressaltar que pude observar trabalhos significativos com algumas turmas, também no segundo ciclo, com projetos que abordavam a sexualidade, a violência e o congado.

Mesmo com todo investimento da direção e de algumas professoras nesse ciclo de formação, o que trouxe algumas conquistas, a proposta de trabalho, como observei, requeria, ainda, mudanças significativas. Outros desafios, a meu ver, estavam postos para a escola, como o seu espaço físico que era deficiente e inviabilizava muitas propostas de trabalho, as demandas burocráticas da PBH que exigiam dos profissionais muito tempo, e que acabavam por desviar os objetivos pedagógicos, e, finalmente, os que dependiam do coletivo da escola na construção e efetivação desse currículo, voltado para a inclusão na escola das diferenças.

Concluindo, fica evidente, na minha pesquisa, que a escola diferia das demais da Rede Municipal quanto ao trato com o seu aluno, o compromisso com ele. Por conseguinte, a proposta inclusiva da escola perpassava o reconhecimento, a aceitação e a valorização do outro e do conhecimento de uma realidade que ultrapassava os muros do espaço escolar. A Escola Municipal da Vila Fátima conquistou, pelo seu trabalho, uma relação de confiança e de respeito na Vila. A escola era aberta à comunidade, os projetos que desenvolvia incluíam a todos, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar na busca de caminhos para uma educação que tivesse o compromisso com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. Consumindo o "outro" branquidade, educação e batatas fritas baratas In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.) **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.

APPLE, Michael W. A presença ausente da raça nas reformas educacionais In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa de (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUMAN, Zygmunt**, Modernidade e Ambivalência.** tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt, **Vidas desperdiçadas.** tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECKER, Magda Soares. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

BHABHA, H. The voice of the Dom. **Times Literary Supplement,** n. 4923, p.14-15, 1997.

BHABHA, Homi. Conversation between John Comaroff and Homi Bhabha. In: GOLDBERG, David; AUAYSO, Ato (Org.). **Relocating postcolonialism**. New York: Blackwell, 2002. p. 17-36.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Escola aberta**. 2004. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/escola_aberta/escola_ aberta.html> Acesso em 3 de setembro de 2006.

BURBULES, N.C. **Dialogue in teaching**: theory and practice. New York: Teachers College Press, 1993.

BURBULES, Nicolas C.; RICE, Nicolas. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos**

pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CANEN, Ana; GRANT, Nigel. Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no Mercosul: limites e possibilidades In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa de (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa de (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

CARLSON, D.; APPLE, M. W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPÓLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: HERON, Luiz da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de (Org.) **Reestruturação curricular:** teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995a.

CONNELL, R.W. et al. **Estabelecendo a diferença:** escolas, famílias e divisão social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

CONNELL, R.W. Políticas da masculinidade **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.20, n.2, p.185-206, jul./dez. 1995c.

CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COSTA, Márcio. Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Política cultural na escola: que fazer na segunda-feira? In: SCHMIDT, Sarí (Org.) **Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. v.2.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. v.2.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** Tradução Sandra Castelo Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, estudos culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERRARO, Alceu R.; MACHADO, Nádie Christina F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n.79, p. 213-214, ago. 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Razão pedagógica e cultura. In: FORQUIN, Jean-Claude **Escola e Cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.121-173.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.21, n.73, p.79-83, dez. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

GIROUX, Henry A. Introdução: Os professores como intelectuais. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

GIROUX, Henry A. Repensando a linguagem da escola. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997c.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Estudo curricular e política cultural. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Siva. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOULART, Maria Inês Mafra. **Lição de aprendiz**: análise de uma proposta pedagógica na Escola Municipal da Vila Fátima. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

GOULART, Maria Inês Mafra. **A exploração do mundo físico pela criança:** participação e aprendizagem. 2005. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v. 6, p.33-52, 1992.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA DO BRASIL. **Centro de Integração Martinho**. Instituto Beneficiente Martim Lutero, 2006. Disponível em: <http://www.luteranos.com.br/10101/cim.html> Acesso em 5 de setembro de 2006.

JOHNSON JR, Mauritz. Definições e modelos na teoria do currículo In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilia da Rocha. **Currículo:** análise e debate. Tradução: Maria Ângela Vinagre de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal estudos culturais? In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal estudos culturais.** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KLIEBARD, Herbert. M. Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilia da Rocha. **Currículo:** análise e debate. Tradução: Maria Ângela Vinagre de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1980a.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilia da Rocha. **Currículo:** análise e debate. Tradução: Maria Ângela Vinagre de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1980b.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa de (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.

MACCIA, Elizabeth S. **Curriculum theory and policy**. Ohio: Educacional Center and Social Studies Curriculum Center, Ohio State University, 1964. (Occasional Paper, 65).

MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.25, n.86, p.103- 129, jan./abr. 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.285-296, maio/ago. 2006.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.) **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOORE, Rob; YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação em busca de uma ressignificação. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa de (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.21, n.1, p.9-23, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.21, n.73, p.109-138, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa de (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.79, n.23, p.15-38, 2002a.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e transgressões: dialogando com William Pinar In**: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5, 2002, Braga. Currículo e produção de identidades.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002b. p. 24- 31.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth F.**Currículo, práticas pedagógicas e identidade.** Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 2004a.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto (Org.) **Globalização e educação:** desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Pierre Bourdieu:** escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade,** Campinas, v.21, n.73, p.139-161, 2000.

PREFEITURA MUNICPAL DE BELO HORIZONTE. **Programa Bolsa Escola Municipal garante educação e dignidade a 11 mil famílias. Disponível em** (http://www.pbh.gov.br/smed/bolsa/bolsa00.htm) Acesso em 3 de outubro de 2006.

SÁ, Alessandra Latalisa. **Os projetos de trabalho e a escolarização dos usos sociais da escrita: um estudo de caso.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.26, n.1, p. 13-32, 2001.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1982.

SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, estudos culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Escola Plural**: proposta pedagógica. Belo Horizonte: PBH, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Cadernos Escola Plural 1**: construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar. Belo Horizonte: PBH, 1994a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Escola Plural 2:** proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras. Belo Horizonte: PBH, 1994b.

SILVA, Regina Helena Alves da. **A voz da periferia**, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Regina_Helena_Alves_da_Silva.htm>. Acesso em: 10 nov. 2006.

SILVA, Regina Helena Alves da. **A voz da periferia**. 2 do Congreso Virtual de Antropología y Arqueologia. Naya, 2000. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/ congreso2000/ponencias/Regina_Helena_Alves_da_Silva.htm>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.21, n.73, p.71-78, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Attílio Brunetta; revisão da revisão da tradução: Hamilton Francischetti. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **A construção (re) construção do trabalho pedagógico de uma escola fundamental:** um estudo de caso. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

VEIGA NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade,** Campinas, n.79, p.163-186, 2002a.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v.2, n.4, p.43-51, 2002b.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.23, p.5-15, maio/ago. 2003.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. O lugar da pesquisa qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências Humanas da UFSC,** Florianópolis, v.21, n.2, p.431-466, dez. 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- Dados pessoais: Formação acadêmica. Há quanto tempo exerce a função? E como professora da Rede Municipal? E especificamente nesta escola? Trabalha em outra escola ou outro emprego? Qual? Alguma informação a mais sobre a sua experiência profissional.
- Fale sobre a escola. O que a caracteriza? O que a diferencia das outras?
- Como você caracteriza os alunos da escola?
- O que é currículo, para você?
- Como você define os conteúdos que trabalha na sua turma? O que privilegia na escolha? Você tem dificuldades? Quais? Existe alguma proposta curricular para o seu ciclo e/ou escola? Quem elaborou? Em caso afirmativo, baseia-se nela?
- Qual a relação entre o seu trabalho em sala de aula e a Proposta Escola Plural?
- O que você sabe e como se posiciona sobre o debate atual acerca da necessidade da escola de entender e abarcar as culturas dos alunos?
- De que maneira a cultura dos alunos é considerada pela escola? E por você em sala de aula? Se não é considerada, como você explica a situação? Quais evidências você aponta? Poderia ser de outro modo?
- Como você lida com as "diferenças"? Como se sente frente a isso?
- Como é o seu relacionamento com os alunos? E entre eles?
- Fale sobre os projetos desenvolvidos em sua sala de aula. E os projetos institucionais?
- Fale sobre a organização do trabalho da escola. Ela interfere na sua prática docente? Como?
- Você adota livro didático? Em caso afirmativo, como desenvolve o trabalho com ele?
- Explique como é realizado o trabalho com as Assembléias. Como você as avalia? Como foram estabelecidas? Como você as desenvolve? São preparadas antes? Com base em que?
- Relate alguma experiência sobre seu trabalho nesta escola. Há diferenças do trabalho que faz (fez) em outra escola onde trabalha (ou trabalhou)?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS PAIS

- Quantos filhos você tem na escola?
- Em quais classes/ano/ciclo escolar?
- Por que estão nesta escola? Como você escolheu e como conseguiu a matrícula?
- Fale sobre a escola / O que você acha dela?
- Você vê diferenças nesta escola em relação a outras? Quais? Como você sabe disso (como explica essa diferença?)
- O que esta escola está fazendo pelo seu filho?
- Você participa de atividades na escola? De que forma? Com que freqüência? Você tem contato com quais pessoas nesta escola?
- Você costuma ser chamada pela professora? Você vai quando é chamada? Por quê?
- Para você, a escola valoriza a realidade de vida do seu filho? De que forma?
- Como você avalia a aprendizagem do seu filho?
- O que você considera que seu filho mais gosta na escola? Por quê?
- Existe algo na escola que não agrada a seu filho? E a você?
- Existe alguma coisa na escola que você gostaria que fosse diferente?
- Você sabe o que são as "Assembléias"? Fale sobre elas.

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA

- Dados pessoais: Formação acadêmica. Há quanto tempo exerce a função?
- Como se tornou bibliotecária desta escola?
- Trabalha em outra escola ou outro emprego? Qual? Alguma informação a mais sobre a sua experiência profissional.
- Fale sobre a escola. O que a caracteriza? O que a diferencia das outras?
- Como você situa seu trabalho dentro da proposta curricular da escola?
- Como você caracteriza os alunos da escola?
- Fale do seu trabalho com as turmas da escola. Explique como o seu trabalho se insere na organização curricular da escola.
- Fale do funcionamento da biblioteca. Horário. Período de atendimento. Abrangência na comunidade. Importância da biblioteca.
- Como você seleciona os livros de literatura para o seu trabalho?
- Como considera as diferenças dos alunos no seu trabalho? E as diferenças entre as turmas?
- Fale sobre a articulação do trabalho da biblioteca com o da professora regente/apoio.

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A DIRETORA E COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

- Qual é a concepção de currículo na escola?
- Existe uma proposta curricular na escola? Fale sobre o processo de sua elaboração:
    - Quando foi realizada.
    - Os atores que participaram da sua elaboração. Como se deu a escolha?
    - Tempo: organização (existência ou não de um cronograma)
    - Coleta de informações que subsidiaram a elaboração do currículo. Quais foram as informações buscadas?
    - Obstáculos
    - Conflitos
    - Registros
    - Limites
    - Proposta final: divulgada? Como? Para quem?
- Fale sobre o processo de implantação da proposta curricular:
    - Empenho para mudança /Resistência
    - Compromisso
    - Constituiu um processo coletivo? Explique.
    - É flexível? Como?
    - Formação continuada dos professores
    - Acompanhamento
    - Avaliação
- Como você vê o currículo praticado na escola em relação à vida real dos alunos:
    - Conhecimento que a escola tem sobre a realidade dos alunos
    - A seleção dos conteúdos e realidade dos alunos
    - Outras atividades educativas além dos conteúdos
    - As *diferenças* e a ação pedagógica no desenvolvimento da proposta curricular
    - Exclusão/inclusão - situação na escola
    - Os efeitos da escola na vida dos alunos

Como você participa, como educadora, da realização do projeto da escola.

- Fale sobre a coordenação pedagógica. Como ela se organiza? Quais os movimentos da escola em relação à coordenação pedagógica?
- Fale sobre os tempos escolares: Reuniões, Horários, Agrupamentos, Trabalho coletivo.
- Fale sobre as diferenças observadas por você desta escola em relação a outras escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM A EX-DIRETORA:

- Fale da Escola Municipal da Vila Fátima: do tempo em que você era diretora e como a vê hoje, como acompanhante da escola, pela SMED.

APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Espaço físico: organização e utilização.
- Organização dos tempos e dos espaços escolares
- Postura dos professores: envolvimento, compromisso e postura crítica.
- Relação professor/aluno; professor/professor; professor/direção, professor/comunidade e professor/currículo da escola.
- Experiência vivida pelos alunos na escola: interesse, participação, compromisso com a escola e o currículo.
- Relação aluno/aluno.
- Desenvolvimento das atividades coletivas na escola: Como são organizadas? Com que objetivo? Quando acontece? O que é trabalhado? Quem participa?
- Desenvolvimento das atividades em sala de aula e extra-classe: Como são selecionados os temas de trabalho? Eles consideram as diversas culturas? De que formas esses temas são trabalhados? Como os conteúdos são apresentados aos alunos? Existe relação entre o trabalho da sala de aula e o da escola como um todo? Quais são as estratégias de trabalho?
- A comunidade participa da proposta curricular da escola? De que forma?
- Como a escola avalia a sua proposta curricular?

APÊNDICE G - DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

- Cadernos da Proposta Escola Plural
- Projeto Político Pedagógico da Escola
- Proposta curricular da escola
- Registros internos da escola com relação a proposta curricular
- Publicações sobre o trabalho curricular da escola