

CAPÍTULO 3

MULTIEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA CURRICULAR CONSTRUÍDA A PARTIR DO CONSENSO CONFLITUOSO DE RELAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS

Neste capítulo analisaremos o processo de produção curricular da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ), envolvendo o Núcleo Curricular Básico – Multieducação de 1996; os cadernos de reformulações implantados a partir de 2001 e o documento *O mundo cabe na sala de aula*, de 2004, uma adaptação das *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. A opção por analisar esses documentos está pautada em dois princípios: primeiro, não optamos por priorizar um determinado tipo documental, mas compreender as práticas articulatórias que fundamentam a prática curricular vigente, principalmente nos aspectos que se referem às questões da diferença cultural. Segundo, por compreender o currículo como processo político de negociação cultural, que articula uma multiplicidade de tendências e posições teórico-metodológicas.

3.1 O Núcleo Curricular Básico – Multieducação: uma construção que envolve o político-social, o cultural, o epistemológico e o pedagógico

A proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação pode ser compreendida como uma lógica de articulação político-simbólica, desde seu processo de elaboração. A partir da leitura do documento, argumentamos que as articulações que envolvem a produção-prática curricular é uma longa relação de consenso conflituoso que faz pensar que a identidade do documento e dos atores envolvidos está sujeita, em maior ou menor escala, à ação de práticas articulatórias.

A Multieducação foi concebida como uma proposta curricular que alvitra uma nova leitura do processo educativo, que busca compreender a educação dentro da multiplicidade de situações da cidade e da imensa rede de ensino do município do Rio de Janeiro – formada atualmente por 10 coordenadorias regionais de educação, abrangendo 1.062 unidades escolares, 254 creches (mais

161 creches conveniadas), 20 pólos de educação pelo trabalho, 9 núcleos de artes, 12 clubes escolares, um centro de referência em educação pública e um centro de referência em educação de jovens e adultos, compreendendo funcionários, professores e alunos. Nesse sentido, propomos analisar o processo de elaboração-execução da Multieducação a partir dos princípios da discursividade e do consenso conflituoso, tanto na produção do texto como nas estratégias desenvolvidas para garantir sua consolidação/implantação, tendo como foco de análise a questão da diferença cultural.

O currículo da Multieducação foi constituído com base no discurso de “produção coletiva”, em que diferentes instâncias foram envolvidas. O trabalho foi iniciado em 1993, quando foi lançada a proposta que continha os objetivos e fundamentos que norteariam a política educacional em questão. Em 1994, após inúmeras reflexões, foram apresentados os subsídios teórico-metodológicos para a prática docente, incorporando e questionando as falas do professorado; segundo o documento, aproximadamente 250 professores estiveram envolvidos na elaboração da proposta e na produção dos textos. A partir do caderno 3, de 1995, foi apresentada uma proposta de organização curricular com base nas avaliações do documento anterior, feitas por escrito pelos docentes. Na proposta 4, também de 1995, ofereceram-se novos subsídios para a reformulação dos parâmetros de avaliação educacional. Em suma, as escolas enviaram 1.734 relatórios de avaliação da proposta: 550 discutiam o volume 1; o volume 2 foi discutido por 453; o volume 3, por 370; e o volume 4 por 361 (SME/RJ, 1996). As críticas e sugestões foram analisadas e incorporadas à proposta inicial. A SME concluiu a apresentação dos elementos básicos da proposta em implementação em 1996, com o bloco único – *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*⁷ (SME/RJ, 1996, p. 9)⁸.

⁷ Para esta análise, utilizamos a versão digital do documento, disponível no endereço eletrônico <http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/multieducacao.htm>; empregamos também a versão trabalhada no Centro de Estudos da Multieducação e da secretária de Educação no Portal da Multirio, disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/cime/index.html>.

⁸ Cabe destacar que o processo de elaboração da Multieducação envolveu os estudos de doutoramento de Iza Locatelli, então diretora do Departamento Geral de Educação da SME/RJ, que analisou relatórios e questionários respondidos por professores durante a divulgação de versões preliminares do Multieducação e da secretária de Educação à época, Regina de Assis. Ambas as gestões ocorrem no período de 1993-1996, quando trouxeram à rede a proposta do Núcleo Curricular Básico.

A apresentação do documento final – a Multieducação – foi feita a partir do trabalho de grupos que sintetizaram e sistematizaram as discussões desenvolvidas ao longo dos anos de consulta aos professores; nessa fase de elaboração, os professores participaram respondendo a um questionário de avaliação do texto original, em que, para cada item avaliado (clareza da linguagem dos textos, compreensão da proposta, aceitação da proposta, presença de aspectos educacionais inovadores da proposta, atendimento às expectativas da comunidade escolar, aplicabilidade da proposta à sua realidade escolar, identificação da proposta com o trabalho já desenvolvido na escola), deveriam indicar seu grau de satisfação marcando os conceitos PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório) (SME/RJ, 1996).

A incitação de todos os sujeitos à participação não se efetivou no contexto de produção do texto; os professores se limitaram a indicar sua concordância ou não com o texto final, sem possibilidade de trazer proposta para ele. Macedo (2005, p. 11) ajuda a pensar o quão contraditórios podem ser os resultados desses processos de implementação, principalmente porque

as respostas são categorizadas em três níveis por unidade escolar, e, assim, a opinião dos docentes descontentes em cada escola tende a ser minimizada. Esse mecanismo conduz à percepção distorcida de que a ampla maioria dos docentes teve uma avaliação positiva da proposta.

Para além do caráter contraditório, o que a SME/RJ considera um trabalho coletivo passa a ser apenas uma busca pela legitimidade de suas decisões no espaço para o conflito, dentro do que Laclau e Mouffe avaliam como prática discursiva agonista, em que o outro não é visto como ameaça, mas sim como condição da legitimidade do próprio discurso dominante.

Cabe sinalizar que o professor não é visto como inimigo – antagonismo –, mas sim como adversário – agonista –, principalmente por encontrar-se reconhecido em alguns trechos do documento, mesmo que suas ideias sejam combatidas, negadas, modificadas; mas, por ter sido chamado a participar do processo, o professor pode se sentir legitimado no discurso final, principalmente pela forma como o documento é escrito (MOUFFE, 2003).

Para Macedo (2005, p. 123), o documento usa de estratégias discursivas para se “aproximar do professor – a menção a situações de sala de aula e a falas

de professores e alunos acaba colaborando com essa personificação e tendo forte impacto na maneira como é concebida a diferença”. A questão da escrita, como estratégia utilizada na elaboração-execução da proposta, também reforça o consenso conflituoso, pois a forma como o documento está redigido reforça uma possibilidade de diálogo em que as vozes dos professores pudessem ser mais reconhecidas na leitura, num movimento que evoca a participação e o compromisso de todos. Ressaltamos abaixo alguns trechos cuja discursividade do “nós” é visto como possibilidade de participação dos sujeitos:

Estas são algumas frases bem conhecidas por todos **nós**. São idéias, questionamentos, dúvidas e também certezas que circulam nas nossas conversas de professores (SME/RJ, 1996, p. 10 - grifo nosso).

Nós, professores, ampliaremos e aprofundaremos as experiências cotidianas com os alunos, enriquecendo-as através da compreensão e do confronto entre teorias e práticas educacionais (SME/RJ, 1996, p. 15 - grifo nosso).

Para tanto, **nós**, professores, precisamos descobrir respostas individuais para cada ambiente, para cada aluno. Cada situação escolar é única, com seus problemas, desafios, impasses e vitórias (SME/RJ, 1996, p. 68 - grifo nosso).

Não há, porém, por que temê-la, já que cada um de **nós**, certamente, guarda o "tanto para si" que, na realidade, é um mecanismo de resistência a determinadas situações impostas pela realidade (SME/RJ, 1996, p.105 - grifo nosso).

Isto assume significado especial para **nós**, quando nos ajuda a entender melhor as situações e condições que temos no agora ou presente – aquela partícula do tempo infinitamente efêmera que podemos sentir e experimentar (SME/RJ, 1996, p. 117 - grifo nosso).

Já é hora de pararmos para pensar na maneira como **nós**, professores, estamos nos relacionando com nosso corpo. Será que já lhe demos espaço para "falar", de sua maneira própria e, ao mesmo tempo, será que podemos ouvi-lo? O que será que cada corpo diz ao seu "dono" e o que se faz com as mensagens por ele emitidas? (SME/RJ, 1996, p. 146 - grifo nosso).

Nós, seja qual for a nossa cultura, nascemos ouvindo música: canções de ninar, brincadeiras de roda, o carnaval... (SME/RJ, 1996, p. 152 - grifo nosso).

Se **nós**, educadores, conseguirmos transmitir isto aos nossos alunos, aos colegas, estaremos iniciando uma educação transformadora e fazendo um caminho de retorno à dignidade humana (SME/RJ, 1996, p. 155 - grifo nosso).

É necessário, no entanto, que analisemos se os objetivos que foram

determinados há algum tempo por **nós** não merecem ser revistos. Será que não estamos lendo a Multieducação presos ainda a conceitos que já deveriam estar sendo superados? (SME/RJ, 1996, p. 158 - grifo nosso).

Ela é Multi e exatamente por isto, a descoberta que vai sendo feita considera a natureza de cada aluno, sendo que a construção depende de cada um de **nós**, atuando em parceria, de forma solidária (SME/RJ, 1996, p. 159 - grifo nosso).

A proposta foi construída com o objetivo de se constituir um Núcleo Curricular Básico (NCB)⁹, que almeja “propiciar ao aluno a apropriação de meios para se situar no mundo em que vive, entendendo as relações que nele se estabelecem, criticando e participando de sua transformação” (SME/RJ, 1996, p. 85). O NCB foi elaborado na tentativa de garantir o acesso de professores e alunos às informações consideradas fundamentais para o trabalho pedagógico de cada instituição educacional.

O documento está organizado em três partes: na primeira são discutidos todos os subsídios teóricos que fundamentam e sustentam a opção pelo Núcleo Curricular Básico, destacando as questões que envolvem o construtivismo, os aspectos pedagógicos e psicológicos e a diversidade cultural. Na segunda parte – Uma nova concepção de organização curricular – são discutidos os princípios educativos e núcleos conceituais que permeiam a relação escola-vida cidadã. Na terceira parte são apresentadas tabelas de dupla entrada onde se inter-relacionam os princípios educativos, os núcleos conceituais e as áreas de estudos (disciplinas), organizados por séries e não ciclos, que foram implementados na rede municipal posteriormente à elaboração da proposta escrita.

Ao destacar a base teórica do documento, o documento justifica a necessidade de um amplo referenciamento nas práticas pedagógicas usando a justificativa de que “nenhuma teoria é suficientemente abrangente a ponto de dar conta, sozinha, de todas as questões que emergem no interior da escola” (SME/RJ, 1996, p. 12). São múltiplos os campos do saber que fundamentam a produção curricular: Sociologia, Biologia, Psicologia, Antropologia, História, Economia, Linguística, Ética, Filosofia. Dentre os aportes, o documento sinaliza que “não se trata, portanto, de fazer uma ‘salada pedagógica’ e, sim, de buscar

⁹ Este estudo não tem por objetivo analisar cada uma das disciplinas da grade curricular, apenas compreender as bases sociais e epistemológicas que orientam os princípios educativos e os núcleos conceituais, dentro das questões relativas às diferenças culturais.

nos estudos dos diferentes teóricos os pontos convergentes e complementares” (p. 13), o que legitima a escolha dos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Célestin Freinet, pelas questões que envolvem a construção do conhecimento marcada pelo viés biopsicossocial.

Macedo (2005, p. 120), ao analisar o processo de negociação dentro da multiplicidade de tendências e posições teórico-metodológicas adotadas pelo documento, ressalta a “opção pelo construtivismo, em sua vertente piagetiana, hibridizada com os discursos marxistas de Vygotsky, Freinet e Freire”. Para a autora, Piaget é utilizado para fundamentar a opção pelo construtivismo, que define as decisões curriculares assumidas pela SME/RJ; Vygotsky ganha relevância por complementar a base construtivista piagetiana e agregar a questão cultural e do sociointeracionismo como elemento de mediação do conhecimento; Freire e Freinet, pela postura de transformação social, pela educação como prática de libertação oriundas das experiências de vida. Brandão e Bonamino (1994, p. 8) confirmam a justificativa pelo referido aporte teórico e sua relação com o trabalho em sala de aula, quando assumem que o

Construtivismo de Piaget, o sociointeracionismo de Vygotsky – [têm uma] preocupação com a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e com construção de conceitos. A autonomia intelectual do aluno. A passagem dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos. A mediação da linguagem. A relação com o “outro”. O afeto. A livre expressão. As diferentes linguagens. O diálogo. Paulo Freire e Freinet. O caráter político da educação. A relação escola-vida. A escola como local de trabalho prazeroso, lúdico.

Pelo caráter cultural assumido na proposta, a justificativa pela opção pelos estudos de Lev Vygotsky torna-se central para o processo de aprendizagem do sujeito histórico-cultural, pois, mesmo sendo uma proposta construtivista (base piagetiana), o Núcleo Curricular Básico só ganharia sentido ao apoiar-se também num referencial que visse a escola como uma construção cultural partilhada. Nas palavras do documento:

Enquanto no referencial construtivista o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade (sendo o sujeito considerado ativo), para Vygotsky esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais (SME/RJ, 1996, p. 29).

Macedo (2005, p. 119) ressalta que a Multieducação “constitui um novo discurso curricular que articula também outros fragmentos presentes no

imaginário pedagógico brasileiro”, destacando a “referência a uma escola viva, princípio que, desde o escolanovismo, parece perpassar a grande maioria das propostas curriculares brasileiras”. Nesse sentido, podemos argumentar que os rastros não se apagam, tomam formas distintas, com novas roupagens, com discursos contextualizados, promovendo um novo olhar sobre os documentos curriculares.

Na acepção do documento, o professor precisa se apropriar criticamente das teorias, mas sem esquecer de analisar os “alcances e limites de suas posições, para entender a conveniência e os riscos de adotá-los” (SME/RJ, 1996, p. 12). Cabe destacar o discurso de incompletude que assume o documento, dada a impossibilidade de solucionar todos os problemas da educação e o esvaziamento de sentidos das teorias dentro de uma relação de espaço e tempo; fato revelado quando admite a “provisoriedade do conhecimento. O que estamos discutindo hoje, talvez não faça mais sentido daqui a três, cinco ou dez anos” (p. 14). Ao assumir as constantes mudanças produzidas na sociedade e na esfera educativa, as teorias passam a ser ressignificadas pelos docentes de acordo com as experiências vivenciadas, tornando a prática curricular um espaço híbrido entre o real e o ideal.

No que tange à organização curricular, a Multieducação articula Princípios Educativos e Núcleos Conceituais (Anexo 1) num dado contexto, a partir do qual acredita-se que a “relação escola/vida cidadã torna-se realmente efetiva” (idem, p. 86). Os Princípios Educativos estabelecidos são: *meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem*, que na articulação dos princípios propõem o relacionamento ético com o meio ambiente; o reconhecimento do valor social do trabalho; a valorização da pluralidade cultural; e a apropriação e utilização de diferentes linguagens de forma crítica, tendo como meta a constituição de um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador (SME/RJ, 1996).

Os Núcleos Conceituais – *identidade, tempo, espaço e transformação* – constituem a base dos conhecimentos e valores, buscando a articulação entre o conhecimento e a vida cidadã e identificando os conceitos que perpassam todas as áreas do saber. Uma vez que, durante a vida, o indivíduo está construindo sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, está vivendo em um determinado tempo histórico, psicológico e sociocultural, está

convivendo em um espaço geográfico, social, cultural e político e está transformando a sociedade e sendo transformado por ela (SME/RJ, 1996).

A adoção desses teóricos solidifica os marcos conceituais escolhidos para a estrutura relacional dos princípios educativos e núcleos conceituais, trazendo para a Multieducação um discurso híbrido que envolve a relação do pensamento da modernidade e da pós-modernidade, como destaca Macedo (2005, p. 121):

Quando explicita os Princípios Educativos, o Núcleo Curricular Básico se bifurca em, de um lado, princípios como Trabalho e Linguagens e, de outro, Meio Ambiente e Cultura. Na definição dos primeiros, a influência da literatura marxista e do próprio Vygotsky dão a tônica, enquanto as discussões sobre os últimos são marcadas pelas contestações contemporâneas aos princípios da Modernidade. No que respeita aos Núcleos Conceituais, Identidade se insere no quadro da contestação da fixidez identitária, enquanto os núcleos Tempo, Espaço e Transformação dão centralidade a três dimensões básicas do pensamento Moderno.

A estrutura interdisciplinar construída a partir dos núcleos conceituais e princípios educativos agrega um valor diferenciado quando se pensa na política curricular da SME/RJ, pois traz à tona uma crítica às instituições escolares que organizam os conhecimentos de forma fragmentada até os dias atuais. Na base da sua formulação está “um esforço de flexibilidade nas áreas curriculares em busca da integração dos conteúdos em unidades de ensino”¹⁰, que agrega também as diferenças étnicas, culturais, linguísticas e de gênero dos alunos que, segundo o documento, há séculos são desprezadas nas escolas. Brandão e Bonamino (1994, p. 7) destacam que

o valor epistemológico desses conceitos [núcleos conceituais e princípios educativos] fica evidenciado na medida em que tais conceitos remetem a discussão curricular a um patamar onde o que se coloca não é a escolha entre conteúdos que mereceriam compor os currículos compulsórios, mas sim uma questão conceitual, em que o vetor da opção está na qualidade dos conceitos.

O documento parece tentar atenuar as barreiras entre as disciplinas e entre a escola e a vida, visto que propõe articular questões sociais à esfera escolar, produzindo articulações e ressignificações sobre a lógica do conhecimento.

O documento também critica a forma como os currículos lidam com um aluno supostamente ideal, padrão, de classe média, principalmente sabendo da heterogeneidade do alunos da rede. Na vertente do documento, a opção por um

¹⁰ Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/cime/index.html>.

caráter interdisciplinar fornece uma garantia de atender a multiplicidade, de respeitar as diferenças e promover um diálogo entre as culturas das distintas áreas de conhecimento. Para Brandão e Bonamino (1994), o caráter relacional disposto pelos conceitos categoriais dos núcleos e princípios podem “oferecer condições de trânsito de um conteúdo a outro, de um campo de conhecimento a outro, de uma matriz disciplinar a outra” (p. 7). Além disso, também possibilitam os trânsitos transculturais, “na medida em que favoreceriam o exercício da descoberta das diferentes interpretações ou ênfases que um mesmo conceito pode tomar nas diferentes culturas” (p. 7).

De acordo com Barreto (1998), a combinação de princípios educativos e núcleos conceituais serviu de base para a construção de critérios para a seleção e a ordenação dos conteúdos referentes aos componentes curriculares e à formação de atitudes. Na acepção de Brandão e Bonamino (1994, p. 7), “a hipótese é que os conceitos nucleares teriam uma dupla natureza – transdisciplinar e transcultural –, o que garantiria à construção de um núcleo curricular básico uma base relacional, quer no eixo cultural, quer no eixo disciplinar”.

Para as autoras, a estruturação do Núcleo Curricular Básico envolve as tensões entre igualdade de condições *versus* igualdade de oportunidades; singular *versus* universal; disciplinar *versus* transdisciplinar e quantidade *versus* qualidade, tensões que são produto de uma dimensão que envolve o político-social, o cultural, o epistemológico e o pedagógico. Ao propor rever essas tensões, a SME/RJ estaria contemplando as abordagens conceituais para se fundamentar como Multi(educação). No que se refere à primeira tensão, a reestruturação curricular está pontuada dentro dos princípios democráticos, num processo que envolve a democratização dos saberes e conteúdos escolares, principalmente quando se refere às realidades sociais em que os alunos da ampla rede estão inseridos. Nas palavras das autoras, seria uma possibilidade de acesso “a um suporte epistêmico universal que comporte, ao mesmo tempo, a expressão das experiências culturais e individuais desse aluno e que incorpore um padrão de práticas escolares que contemple a densidade das relações democráticas” (BRANDÃO E BONAMINO, 1994, p. 2).

Na relação entre singular e universal, a produção curricular se envolve no

desafio de negociar, mesmo que de modo precário, as experiências singulares dos diferentes grupos e a necessidade de preservar os elementos da tradição, dos conhecimentos e da cultura universal. A tensão disciplinar *versus* transdisciplinar, pelo caráter epistemológico, reflete as relações de poder e de hegemonia dos campos disciplinares, da lógica de cada área de disciplina e da resistência em trabalhar de modo relacional, mas requer um novo olhar sobre “*habitus* cognitivo, que permite o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares” (p. 2). No que discutem a tensão quantidade/qualidade, as autoras destacam o contínuo desafio do trabalho com o singular e a tradição universal, ressaltando que a questão pedagógica busca “equacionar um projeto social que, concomitantemente, encaminhe a elaboração de outros padrões de racionalidade e que seja capaz de instaurar padrões alternativos de relações pedagógicas em amplo senso” (p. 2).

As autoras criticam a dificuldade de trabalhar com o viés cultural no Núcleo Curricular Básico, ressaltando que as inúmeras tentativas de encaminhar “definições curriculares a partir de referências culturais não superaram o impasse das opções excludentes entre um currículo comum compulsório e um multiculturalismo fragmentador, tendo em vista o projeto de uma escolaridade básica comum” (BRANDÃO E BONAMINO, 1994, p. 6). Macedo (2005, p. 142) fortifica a crítica, quando revela que,

[...] ainda que a Multieducação aborde a diferença, entendo que ela não dá conta de apontar as formas de incorporar a tensão entre culturas de pertencimento e cultura acumulada pela humanidade, o que seria uma opção válida para se pensar um currículo preocupado com a diferença. Defendo, baseada em Laclau, que o descentramento progressivo dos universais que habitam nosso cotidiano e, nele, nossos currículos envolvem a incorporação de tensões como essa. No campo do currículo, penso que essa incorporação implica tratá-lo como zona de fronteira em que as culturas negociam sua existência.

3.1.1 Um novo olhar sobre as diferenças no Núcleo Curricular Básico – Multieducação

Além da estruturação dos princípios educativos e dos núcleos conceituais que agregam um *corpus* diferenciado sobre a construção de uma proposta curricular, no processo de elaboração do Núcleo Curricular Básico é reafirmada a preocupação com as questões que envolvem a cultura, a identidade e a diferença,

tendo inclusive um capítulo exclusivo para discussão de tais questões, a saber:

Capítulo 5. Outras Palavras...

- A constituição do sujeito
- A "leitura do mundo" - o Encontro com o "Outro" e a Discussão do Diálogo Interior
- Discutindo a Diversidade em Busca da Unidade
- O papel da mediação da Linguagem e da Interação na Perspectiva Histórico Cultural
- Autoconceito e Preconceitos: Como se formam no espaço de interação do contexto escolar
- Linguagem e construção de conhecimentos
- A construção de conhecimento - um processo interativo (SME/RJ, 1996, p. 3-4).

Na análise do documento, destacamos a emergência e a preocupação com a crescente diferença-diversidade cultural¹¹ que caracteriza o cotidiano escolar. Em todo processo de construção reafirma-se que o processo educacional deve voltar-se para identidades plurais, longe da falsa imagem que as cultuou como fixas e estáveis, assumindo a tarefa de avançar em direção à construção de uma prática pedagógica mais democrática. Com revelamos nos trechos:

Reforçar nossa identidade como indivíduos, aceitar e respeitar a diversidade de nossos alunos, fazer do "eu" e do "outro", o "nós" com todas as dificuldades e tensões, caminhar para criar para nossos alunos condições mais favoráveis dentro da escola e da sociedade, a partir da assunção de uma identidade cultural: a de cidadãos brasileiros, o que implica, ultrapassando as fronteiras geográficas, em nos identificarmos como membros da humanidade, autônomos e livres (SME/RJ, 1996, p. 115).

[...] a identidade tornou-se móvel, múltipla, pessoal, autorreflexiva e sujeita a mudanças. Embora tenha alguns traços mais ou menos fixados, a identidade passou a desvelar uma série de papéis e normas numa combinação de vários deles: mulher/filha/mãe/esposa/carioca/branca/negra/classe média/proletária/operária/professora... Questões de gênero, de etnia, de grupos sociais e profissionais fazem parte da composição da identidade (SME/RJ, 1996, p. 112).

Laclau (2005) argumenta que a centralidade da cultura e de suas múltiplas dimensões (inter/multiculturalismo) se tornou nos últimos anos parte do discurso

¹¹ Cabe destacar que assumimos durante a análise o termo diversidade cultural presente nos documentos da Secretaria Municipal de Educação como sinônimo de diferença cultural. Entretanto, é preciso deixar claro que no desenvolvimento da tese esses conceitos têm acepções diferenciadas e que adotamos o uso do termo diferença, pois acreditamos que o termo diversidade causa uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso (ver capítulo 1).

coletivo, mas que infelizmente “não apresenta em si mesma as soluções dos problemas que apresenta”, principalmente por continuar limitada a identidades de formas não relacionadas. O autor ressalta que o avanço em relação à constituição de uma sociedade mais democrática só ocorrerá “na medida em que essas heterogeneidades, esses pontos individuais de ruptura, esses pontos de identidade cultural deem lugar a um novo discurso emancipatório de caráter hegemônico” (p. 7).

No que tange à Multieducação, esta não caminha diferente, visto que ao longo do documento é visível a demarcação das heterogeneidades culturais como ponto inicial para a construção do conhecimento científico, para a unidade-unicidade e para o reconhecimento dos patrimônios culturais que confirmam as relações de poder existentes nas práticas hegemônicas. Os trechos a seguir revelam os discursos, algumas vezes ambíguos, presentes no documento:

Sendo assim, um currículo multicultural não pretende apagar os modos de ser, viver, falar de seus alunos, porém, a partir das características próprias dos diferentes grupos, busca levá-los a conhecer e vivenciar o que é considerado patrimônio cultural comum da humanidade¹².

[...] a política educacional expressa pela Multieducação propõe o respeito pela multiplicidade e diversidade buscando as integrações possíveis, sem abandonar o direito de todos os alunos às mesmas oportunidades de educação e cultura (SME/RJ, 1996, p. 103).

A criatividade dos agentes envolvidos no processo educativo deve propiciar a articulação do passado e do presente, da herança cultural e das atividades culturais em desenvolvimento, da unidade e da pluralidade, num currículo capaz de favorecer a mediação da aprendizagem escolar dos alunos. (SME/RJ, 1996, p. 103).

Na realidade, temos esquecido de falar sobre nós mesmos, isto é, não levamos em conta a pluralidade cultural e étnica de nossas origens e a possibilidade de trabalho com a diversidade, sem esquecer a necessária unidade de um núcleo básico de conhecimentos, como proposto pela Multieducação (SME/RJ, 1996, p. 112).

Seguindo o pensamento de Laclau (2005), não existe a possibilidade de emancipação, pois dela decorreria o fim de qualquer prática articulatória e o fim da contingência, que são centrais para a constituição dos sujeitos. Ou, nas palavras de Mouffe (2003, p. 14), tendo em vista a impossibilidade de emancipação total e da extirpação do poder, precisamos trabalhar com a seguinte

¹² Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/cime/index.html>.

assertiva: a “objetividade social é constituída através de atos de poder (...) e o ponto de convergência entre objetividade e poder é precisamente o que designamos de hegemonia” – mesmo sendo provisória. Cabe sinalizar que os referidos autores não são contrários à emancipação, mas que apenas consideram que ela é sempre um processo de caráter indecível.

A indecibilidade discutida nas operações da desconstrução propostas por Derrida em seus textos é essencial para compreendermos o processo emancipatório, pois “enquanto articulação textual, inscrevem dilemas sem resolução; jogam sobre a barra flexível do e/ou; promovem quiasmas e paradoxos; e possibilitam lacunas na legibilidade do texto” (GUIMARÃES, 2008, p. 70).

Cabe destacar que, no processo de reconhecer a diversidade e em trabalhar as diferenças, o documento assume a centralidade no trabalho com a formação das identidades dos sujeitos. Como assegura mesmo o documento:

[...] se antes a escola não aceitava a bagagem dos alunos, hoje, repensa-se a questão da diferença. O que é preciso é reconhecer a diversidade linguística, cultural e saber lidar com ela. Aprender a lidar com a diferença é saber fazer educação¹³.

Na verdade, a compreensão da diversidade situa-se não apenas num inventário da vida dos alunos, mas também no movimento de entender as formas de organização da sociedade, capazes de nos apontar caminhos na construção de uma convivência com nossos alunos, onde igualdade e diferença não são polos opostos, mas complementares (SME/RJ, 1996, p. 8).

Ao lado dessa questão, outro caminho a ser enfrentado é o de respeitar a diversidade, representada nos valores, modos de vida e práticas de nossos alunos, como meio de superar o impulso da homogeneização, tão presente no cotidiano da sala de aula (SME/RJ, 1996, p. 8).

A preocupação com a formação identitária é percebida na leitura do documento a partir das discussões que envolvem o autoconceito e o preconceito, dando destaque ao papel da escola em desmistificar os papéis sociais já sacralizados como de menino-menina, negros-brancos, gordo-magro e inteligente-fracassado, entre outros. O NCB destaca a importância do ambiente cultural do aluno como elemento formador das identidades, como ressaltamos a

¹³ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/identid.html>. Acesso em 10/06/2006.

seguir. Entretanto, não vemos a inserção do ambiente escolar como também constituidor de identidades. Ou será que nas escolas não se reforçam papéis sociais?

A constituição de um significado simbólico se dá culturalmente, através de um processo interativo, e realiza-se num contexto em que normas, papéis sociais e hierarquias articulam adultos, jovens e crianças em ambientes familiares, grupos de vizinhanças ou interesses comuns. Estes significados simbólicos, embora estáveis durante períodos mais ou menos longos, passam, contudo, por transformações nas regras. Estes elementos não são invariáveis, eles mudam conforme as condições históricas da sociedade que os produz (SME/RJ, 1996, p. 50).

Percebemos que o ambiente escolar é visto como a possibilidade de não-criação ou ampliação dos preconceitos, principalmente pela diretividade do discurso para o trabalho docente. Os trechos a seguir revelam preocupação com a prática pedagógica, dando destaque ao papel do professor na desmistificação de estereótipos:

O papel dos professores, ao acompanhar e analisar as crianças em suas manifestações espontâneas, deve ser o de instaurador de desequilíbrios, de conflitos entre concepções assumidas, desafiando as bases em que estão fundamentadas as experiências dos alunos, ao problematizarem as maneiras contraditórias e múltiplas em que estas se entrecruzam (SME/RJ, 1996, p. 51).

O professor deve promover oportunidades de encontro de cada aluno com “si próprio”, com o outro e com o mundo que o cerca, através de uma outra linguagem, diferente das demais, que favorece múltiplas formas de ser, dizer e sentir, de expressar-se e de representar o mundo à sua forma (SME/RJ, 1996, p. 153).

O Núcleo Curricular Básico alerta para o fato de que compreender e respeitar a diversidade não deve, no entanto, significar o descompromisso de escola em garantir aos alunos o acesso a outras formas de culturas presentes na sociedade. Isto é, “não significa apenas reconhecê-lo em sua cultura de origem, o que seria uma prática injusta e discriminatória” (SME/RJ, 1996, p. 8). Entretanto, o documento, mesmo assumindo que não basta o reconhecimento, destaca que o papel fundamental da escola será o de “promover a democratização da cultura (acesso de todos à vida cultural organizada) e, ao mesmo tempo, estimular a democracia cultural (o livre exercício da diferença)” (SME/RJ, 1996, p. 104), que são ações essencialistas, que tomam a cultura como repertório e implicam a adição de uma segunda cultura – normalmente a cultura dominante – ou

ampliação do repertório cultural dos indivíduos.

De acordo com a proposta, a questão da diferença é fundamental para que o aluno reconheça e respeite a existência de variados grupos culturais com suas manifestações específicas, levando-os a perceber a influência sociocultural presente no seu cotidiano. Uma vez que o indivíduo convive entre dois polos na formação de sua identidade, trabalha, concomitantemente, sua identidade individual e a coletiva. O respeito a essas diferenças é visto como “a possibilidade de reconhecer, nas diferenças entre os vários alunos das nossas salas de aula, uma riqueza que torna o trabalho pedagógico mais humano e gratificante para todos os envolvidos” (SME/RJ, 1996, p. 68). Noutro trecho, destaca que é preciso “[...] lembrar que **diferença é um fator positivo**, e que não seria possível progredir e transformar a vida para melhor se todos fôssemos iguais, pensássemos da mesma maneira” (SME/RJ, 1996, p. 67 – grifo do autor).

No documento, a discussão sobre a formação de identidade é concebida como parte de um processo de assimilação de um “sistema de sentimentos e representações pelas quais o sujeito especifica e singulariza a si próprio e a uma classe afirma-se também pela adesão a um sistema de valores e de processos ideológicos inconscientes, através de diferentes identificações”¹⁴. Os processos ideológicos, dentro do NCB, são vistos como inconscientes, uma vez que não se nega haver a presença marcante e a naturalização da cultura dominante dentro da construção curricular. Ao longo do documento percebemos um discurso que enfatiza que cada sujeito assume sua identidade a partir de sua singularidade e especificidade, mesmo sendo parte desse sistema regulador. Nas palavras do documento: “Cada criança e adolescente com que convivemos traz para a sala de aula seus sentidos, sua singularidade, com todas as diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero. Diferenças que fazem parte daquele ‘tanto para si’ que cada um de nós guarda” (SME/RJ, 1996, p. 44). Percebemos também uma certa contradição, como Berino e Baptista (2007, p. 148) destacam:

[...] em muitas passagens do texto afirma-se que as identidades são unificadas pelo pertencimento e a diferença se constitui no contato entre modos de vida e visões de mundo distintos. Mas existem também alguns

14

[Disponível em: www.multirio.rj.gov.br/cime/ME07/ME07_005.html](http://www.multirio.rj.gov.br/cime/ME07/ME07_005.html). Acesso em 10/06/2006.

momentos em que afirma que o contato contagia, mistura e cria identidades que resultam de diversas vivências e relações.

Ao lado dessa questão, a Multieducação ressalta que a dificuldade do caminho a ser enfrentado no que se refere à questão do respeito à diferença, representada nos valores, modos de vida e práticas dos alunos, como meio de sobrepujar o impulso da homogeneização, tão presente no cotidiano da sala de aula. Entretanto, percebemos uma dificuldade de trabalhar fora do sistema binário, normalmente visto como elementos de oposição, como destacamos nos trechos a seguir:

Tanto na prática social (atos, modos de proceder, costumes, hábitos, tradições etc.) como nas representações simbólicas, as diferenças entre os diversos grupos humanos são visíveis, quer vivam em países ou estados diversos; no meio urbano ou no meio rural; no interior das matas ou nas aldeias litorâneas de pescadores; quer pertençam a faixas etárias ou gêneros diferentes. É impossível querer negar as particularidades dos grupos humanos (SME/RJ, 1996, p. 102).

O espaço escolar precisa abrir as janelas para o mundo. O mundo deve entrar: o mundo daqui, o mundo de lá, o mundo de cada um, o mundo de todos nós. A escola, às vésperas do Terceiro Milênio, tem que abrir espaço para as questões locais, regionais, nacionais e globais; buscando as suas interdependências e pensando no futuro que "já chegou" (SME/RJ, 1996, p. 126).

O binarismo, de certa forma, acentua o ponto de vista mais conveniente, o mais forte, destacando as relações de poder presentes nas práticas hegemônicas, em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial. Como Laclau, entendo que a “‘hegemonia’ [é] uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente” (LACLAU, 2002, p. 122). Nesse sentido, podemos assegurar que existe uma inconsciente reprodução em cadeia da atitude dominadora gerada pelas práticas hegemônicas.

Uma proposta que adota uma postura multicultural deveria buscar a superação das distinções binárias do tipo centro-periferia e outros binarismos como nós/eles, fora/dentro, sagrado/profano, masculino/feminino. Ao propor a desconstrução das dicotomias e das oposições binárias, estamos tentando evitar que a diferença seja pensada como diversidade; mas pensamos nas relações de

diferença, de modo que a identidade seja compreendida a partir da percepção de Hall (2004, p. 13):

[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Outra questão que merece destaque é a relação entre o “eu” e o “outro” presente no Núcleo Curricular Básico, que reforça e demarca o espaço do “eu”, assim como imediatamente atribui a incompletude à necessidade de agregar os valores do “outro” na formação identitária. Em outras palavras, para que um exista se faz necessária a existência do outro, aquilo que nos diferencia dos outros ao mesmo tempo nos caracteriza. Como demonstram alguns trechos:

Estão, ainda, presentes nessa construção, a história e a cultura de outros indivíduos com quem a criança se relaciona, em outras instituições próximas, como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, estado, país ou outras nações (SME/RJ, 1996, p. 29).

Desta forma, nenhuma criança pode ser considerada fora de seu espaço e tempo, pois cada uma é um “eu” concreto que articula o mundo significativamente. O universo de sentidos que cada um constrói, implica sempre as relações com o “outro”. Relações estas estabelecidas através das diferentes formas de manifestação da linguagem (SME/RJ, 1996, p. 43 – grifo do autor).

Nas relações com o “outro” e com o “mundo” as crianças aprendem a ler este mundo e a internalizá-lo [...] (SME/RJ, 1996, p. 43 – grifo do autor).

O diálogo com o “outro” implica na internalização de sentimentos e valores que não se impõem de forma homogênea, sendo, por isso mesmo, contestados e desafiados (SME/RJ, 1996, p. 43 – grifo do autor).

Grande parte do que chega até nós surge através da interação com o “outro”, seja este “outro”: a família, o professor, os colegas, a mídia, os acontecimentos no bairro e na cidade... Ao retornar para si próprio, as palavras impregnadas de sentido deste “outro” são internalizadas, numa espécie de diálogo interior que serve à estruturação da própria singularidade de cada um (SME/RJ, 1996, p. 53 – grifo do autor).

Além do preconceito, o autoconceito também se constitui através da interação. A imagem que cada um tem de si próprio é, em grande parte, alimentada pela imagem que o outro faz de nós (SME/RJ, 1996, p. 53 – grifo do autor).

Contudo, por mais que o documento busque a articulação, o diálogo e a negociação do “eu” como o “outro” na prática pedagógica, corre-se o risco de tornar o “outro” como marca dominante, criando assim novos espaços de relações de poder hegemônico e de exclusão. Apropriamo-nos do questionamento de Bhabha (1998, p. 97): “onde a sombra do outro cai sobre o eu”. Tal questionamento, dentro da perspectiva agonista de Chantal Mouffe (2002), faz pensar que todo consenso existe como resultado de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder, que de certa forma sempre implica alguma forma de exclusão.

Além disso, podemos transformar a cultura do “outro” como intocável e superior ou como elemento de contestação e negação. Como Bhabha (1998) ressalta, o “outro” não é um ser externo a ser combatido, mas uma projeção do incognoscível e irrealizável que corrói a unidade e a plenitude do ser desde seu interior. Em outras palavras:

[...] nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do **Eu com o Outro**. Não é devido a alguma panacéia humanista que, acima das culturas individuais, todos pertencemos à cultura da humanidade; tampouco é devido a um relativismo ético que sugere que, em nossa capacidade cultural de falar sobre os outros e de julgá-los, nós necessariamente ‘nos colocamos na posição deles’ [...] (p. 65).

Conforme os estudos do autor, ao trabalhar a formação da identidade do sujeito a partir da imagem do outro, podemos também desenvolver “uma certa estratégia de duplicidade ou duplicação (e não semelhança, no sentido barthesiano), que Lacan elaborou como ‘o processo da falta’ dentro do qual a viciação do sujeito com o Outro se produz” (p. 89).

Na discussão sobre a disciplina Artes Cênicas reaparece o caráter dicotômico e hierárquico na construção da identidade.

O **mundo exterior** que se mostra através dos comportamentos que adquirimos na interação social: como devemos ser, como devemos nos comportar, representando os papéis diversos que desempenhamos na sociedade. Os papéis são as máscaras sociais que se misturam, sobrepondo-se uns aos outros. Os indivíduos reinventam, idealizam “tipos” (ou *personas*) para melhor viverem no seu meio físico e social.

O **mundo interior** é o indivíduo em interação consigo mesmo. E esta busca da conscientização de si mesmo poderá ser favorecida pelo jogo

dramático, que numa viagem ao mais escondido de nós mesmos impulsiona o crescimento interior, possibilitando a descoberta e o redimensionamento das emoções, das sensações, das repressões, promovendo a desinibição e a liberação das ideias e das fantasias internas (SME/RJ, 1996, p. 150).

No que se refere ao conflito e à negociação, o documento destaca: “é dentro dela [escola] que os conflitos e as diferenças, ao se explicitarem, contribuem para a construção de novas formas de ver, sentir, entender, organizar e representar o mundo. Com palavras, com gestos, com imagens, com e sem ruídos, com silêncios” (SME/RJ, 1996, p. 109). Consideramos relevantes tais apontamentos, pois assumem preocupação com as diferentes culturas que circulam dentro e fora do espaço escolar. Em outro trecho, o documento destaca o processo de reinterpretação gerado nas negociações:

Claro que nenhuma cultura é estática. Há sempre uma espécie de “espaço de negociação”, em que os membros a ela pertencentes estão em constante processo de reinterpretação de significados. A escola, como local em que estes se explicitam, não pode estar alheia a diferentes discussões presentes na sociedade. Além disso, a interpretação de diferentes culturas provoca variações em relação às expectativas sobre os papéis a serem desempenhados pelos diferentes gêneros em distintas situações socioeconômicas (SME/RJ, 1996, p. 53).

Mesmo assumindo que a cultura é constitutiva na formação do sujeito em seus diferentes espaços de circulação, o documento demonstra dificuldade de considerar o aluno como produtor de cultura, assumindo para ele apenas uma posição de apropriação e incorporação, como destacamos no trecho a seguir:

Como a criança interage com as formas já dadas pela sociedade em um determinado espaço e tempo, pode-se dizer que ela se apropria da cultura em que vive e que, portanto, a cultura é constitutiva de seu processo de desenvolvimento, já que os padrões de interação entre as pessoas com quem ela convive são definidas pela prática cultural do grupo a que pertencem (SME/RJ, 1996, p. 42).

Quando se pensa em identidades multiculturais, as questões derivadas das relações sociais, como classe social, gênero, raça, etnia, cultural e religião são as principais temáticas encontradas dentro da proposta curricular da Multieducação. Entretanto, todas essas discussões estão relacionadas à discussão da discriminação, preconceito e autoconceito, como revelam os únicos trechos que apresentam a discussão das posições dos diferentes sujeitos do espaço escolar:

[...] [a escola precisa] estar atenta para não se tornar um espaço de tensões discriminatórias para os alunos negros, mulatos, de origem oriental ou indígena, nordestinos, sulistas, meninos, meninas, gordos, magros, bonitos, feios, pobres ou não e que não se adequam a padrões, como os portadores de necessidades educacionais especiais, os deficientes visuais, auditivos, motores ou portadores de desequilíbrios psicológicos (SME/RJ, 1996, p. 54).

Nestas trocas intermediadas pela linguagem, certos padrões de identidade grupal estão subjacentes às falas dos professores. Como é vista a identidade do negro, do nortista, da mulher, do homem? Até que ponto este "olhar do outro" não reforça a identidade pessoal? (SME/RJ, 1996, p. 113).

Cabe ressaltar que não há referência à raça branca nos trechos mencionados e ao longo do documento, como se o processo de exclusão e discriminação só ocorresse com os demais sujeitos. De certa forma, tal questão sugere uma superioridade natural da "raça" branca com relação às demais, uma espécie de naturalização do "outro" a partir da "branquidade", que, por ser "norma", se invisibiliza e explica as diferenças construídas como naturais. O único momento do documento em que é feita a referência a indivíduo de família branca ocorre quando faz menção ao período colonial; entretanto, destaca-o como colonizador:

Pode-se trabalhar, igualmente, a época colonial no Brasil buscando um cotejo entre os tipos de família existentes no período - a família do colonizador branco, a "família" do negro escravo e a "família" índia - e a família da atualidade, mostrando variados aspectos, como a divisão do trabalho, as relações do gênero e o exercício do poder, o lazer, os hábitos de higiene ou a culinária (SME/RJ, 1996, p. 144).

Quando discute o papel dos livros didáticos na formação da identidade do aluno, o documento destaca: "Como nossas crianças e adolescentes poderão se identificar e reforçar sua identidade quando, cercadas de colegas negros, mulatos, caboclos ou orientais, se 'leem' no rosto dos louros nórdicos que por aqui quase não existem?" (SME/RJ, 1996, p. 114). Sabemos que o Brasil não é um país de nórdicos, mas a raça branca também frequenta a escola pública; entretanto parece que o documento foi pensado para uma escola que recebe apenas negros.

Ao longo das 344 páginas que compõem o documento, a referência ao uso

do termo raça aparece apenas em dois momentos, um deles atrelado à questão religiosa.

Muitos ainda consideram que há raças inferiores ou que a classe social influi no grau de inteligência e na capacidade de construção de conhecimentos (SME/RJ, 1996, p. 44).

[...] quanto em manifestações de maior porte (o acesso em massa às manifestações religiosas de qualquer natureza ou origem; a união de todos em oração, em determinadas situações, independentemente de credo, cultura, raça, sexo ou posição social) (SME/RJ, 1996, p. 157).

Percebemos que o uso do termo etnia foi atrelado à questão da raça no Núcleo Curricular Básico, em alguns momentos como uma forma de eufemismo ou como sinônimo para grupo minoritário, como neste trecho: “A situação de ser negro, ou seja, pertencer a outra etnia”. Como destaca Hall (2003), raça é uma construção política e social, que, por ser uma categoria discursiva – em torno da qual se organiza um sistema de poder, de hegemonia, de exploração e exclusão – , envolve fatores culturais que reforçam ou invisibilizam os diferentes. O autor, ao referir-se às categorias de etnia e raça, argumenta que muitas vezes são utilizadas como dispositivo para unificar e representar “um único povo”, como tentativa de demarcar identidades nacionais ou características biológicas – cor da pele, textura do cabelo, gestos corporais etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro, o que, ao longo de séculos, legitimou a exclusão social (HALL, 2001).

Dentro dessa lógica de demarcação de identidades de um grupo, de um povo assumida pelo autor, a questão étnica é bastante explorada no documento, mostrando preocupação com a formação identitária brasileira, carioca, de cidadão do mundo:

O que se discute nas escolas sobre as civilizações ameríndia e africana? Como são apresentados em nossos textos escolares os indígenas e os negros? Apenas como povos exóticos que introduziram tais ou quais costumes? Ou certo tipo de culinária? Ou, ainda, porque que deram nome a alguns locais como Ipanema e Tijuca?

Como se discutem os movimentos negros e indígenas, os imigrantes árabes, libaneses, italianos, alemães, a significação de sua pluralidade cultural? Como resgatar nossas raízes históricas, a diversidade étnica e cultural?

E quanto ao nosso pertencimento como latino-americanos que somos? O que se discute ou não sobre o sentimento de pertencermos à cultura sul-americana? Nossos feitos na Guerra do Paraguai? Os nomes dos países vizinhos e suas capitais? A língua que falamos, irmã da espanhola? (SME/RJ, 1996, p. 114).

3.2 Uma nova Multieducação ou um novo olhar sobre a Multieducação?!? O passado, o presente e o porvir...

Nesta seção, dedicamo-nos à análise da reestruturação da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Multieducação – a partir de 2001¹⁵, focalizando os aspectos que envolvem as diferenças culturais. Para analisar os documentos, teremos como eixos articuladores as práticas articulatórias e as hegemonias provisórias presentes no discurso da política curricular, pelo fato de esse conceito revelar sempre movimento, levando o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre o mesmo. Essa intensa atividade articulatória, de acordo com os estudos derridianos, significa um paradoxo coexistencial, que envolve a demarcação da fronteira, que são as marcas que conservam o passado, fazem passar o presente e se lançam ao porvir; e que podemos dizer que são os rastros levados a uma zona de indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* –, que, no que se refere ao documento, quando há percepção de nova atualização, esta passa a ser familiar nesse novo contexto.

Cabe sinalizar que os Princípios Educativos e Núcleos Conceituais – eixos articuladores do Núcleo Curricular Básico – Multieducação trazem temas que orientam o currículo e emergem de questões sociais que precisam ser discutidas e implementadas no currículo. Nesse sentido, a reelaboração do documento, ao buscar novas inserções, novas demandas – ética, estética, tolerância, direitos humanos, solidariedade, sexualidade –, está buscando contextualização de temas emergentes produzidos culturalmente que estão interferindo nas escolas e no processo educacional. Diante dessa necessidade de rever os eixos, o documento se propõe a uma nova concepção teórico-histórico-cultural, retrabalhando dois conceitos: identidade e linguagem.

IDENTIDADE também poderia ser entendida como uma categoria, hoje,

¹⁵ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/atualizandomultieducacao.htm>

bastante estudada e discutida a partir dos processos de globalização, das necessidades de afirmação social de grupos excluídos historicamente e socialmente, da valorização das diferentes culturas. Sendo assim, além de um Núcleo Conceitual, a identidade pode ser considerada também um Princípio Educativo (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 13).

Porém, além dessa perspectiva da LINGUAGEM como um Princípio Educativo, poderíamos estar concebendo-a como um Núcleo Conceitual, à medida que nos constituímos como sujeitos a partir das interações com o mundo, mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem entendida como um instrumento do pensamento, como mediadora da ação humana, com uma função significativa, entre outras funções intelectuais estudadas por Vygotsky, permite-nos refletir sobre a sua relevância na constituição dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento, concebendo-a como um Núcleo Conceitual (idem, p. 14-15).

Nesse sentido, buscaremos analisar os documentos a partir de questões discursivas e identitárias relacionadas às diferenças culturais, a saber: participação e autonomia; lógica interdisciplinar e campo disciplinar; currículo e cultura; as múltiplas linguagens, cultura e campo da enunciação; e as diferenças, as identidades e o diálogo.

3.2.1 Participação e autonomia: quando as práticas articulatórias entram em cena

Além das inúmeras produções e críticas que giram em torno da proposta desde sua implantação, em 1996, principalmente pelo nível de complexidade, a não-acessibilidade aos professores e a não-compartimentalização dos saberes expressos nas disciplinas fizeram da Multieducação uma eterna desconstrução, de modo que pudesse chegar às escolas com mais facilidade e aceitabilidade. Todo esse processo culminou, em 2003, na produção de novos documentos em complementação à proposta original. Cabe destacar que todas as mudanças foram pensadas a partir dos acertos e erros do próprio documento, visto que, mesmo em execução desde 1996, ele ainda apresenta alto percentual de não-utilização, gerando assim preocupação com a prática pedagógica nas escolas da rede. Diante das demandas provenientes do contexto da prática, argumentamos que a própria Secretaria Municipal de Educação considerou necessária a criação de estratégias que assegurassem a utilização da proposta curricular, assim como a melhor qualidade do ensino, entendendo essa qualidade como adoção dos

parâmetros estabelecidos na Multieducação. As justificativas para o processo de reelaboração estão nos resultados das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos indicadores apresentaram avanços e retrocessos; na necessidade de se adequar às recomendações presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que apresentaram novos elementos norteadores das ações pedagógicas que precisavam ser incorporados ao Núcleo Curricular Básico (SME/RJ, 2003).

No processo de reformulação foram realizadas reuniões, encontros e debates que envolveram profissionais, técnicos e professores. Segundo o documento (SME/RJ, *Trocando Idéias*, 2003, p. 18), o processo foi de ampla participação, chegando a diferentes sujeitos, à coletividade:

Cada comissão foi composta por 10 professores [10 professores por Coordenadoria Regional de Educação (CRE)], totalizando 100 profissionais. Mesmo com a substituição de alguns deles, as comissões compõem um fórum permanente de 100 professores que discutem e fomentam o aperfeiçoamento das práticas e reflexões sobre o ensino que se reorganiza para fazer a diferença.

Foram realizadas reuniões com as diferentes unidades orgânicas do Departamento Geral de Educação (E/DGED), com as Divisões de Educação e as demais divisões das Coordenadorias Regionais de Educação – 1.082 profissionais das E/CREs participaram desses encontros, nos quais foram apresentadas as principais questões que entendiam como sendo necessárias à atualização da Multieducação. Com o mesmo objetivo, 909 unidades escolares – 87% – discutiram e apresentaram propostas.

Os professores interessados em aprofundar as discussões e em capacitar-se participaram de encontros dinamizados pelas Comissões de Professores de cada Coordenadoria Regional de Educação.

A SME, ao trazer o discurso da participação, busca uma nova condição – ator coletivo, que, segundo Burity (1997, p. 24), “só terá sucesso se for capaz de se alçar para além de sua particularidade, interpelando e coordenando uma variedade de outros e/ou suas demandas”. Em outras palavras, os atores coletivos possuem interesses díspares em torno de uma demanda comum, o que representa que esse sujeito precisa “se tornar o ponto de amarração, o ponto nodal, de uma série de investimentos de sentido que expressem o descontentamento com a ordem vigente, com a desordem produzida por ela, e dar nome a um projeto alternativo”. De acordo com o autor, a estruturação do ator

coletivo envolve uma prática articulatória entre o universal e o específico, em que as identidades políticas são processadas através da mobilização social, que envolve os processos ditos democráticos de participação. Complemento essa discussão com as palavras do Burity (1997, p. 25):

O ator coletivo é uma representação sincrônica desta "história de investimentos de objeto abandonados" (Freud) e de práticas identificatórias pelas quais significantes vão se tornando pontos de articulação, ancoragem, de uma variedade de demandas e aspirações. Determinado, além do mais, por condições histórico-sociais concretas, a abrangência e eficácia da articulação produzida no processo de surgimento de um ator coletivo nunca está garantida pela origem de seu núcleo articulador (seja sua posição estrutural, seja a honestidade de seus princípios), mas é em larga medida função de escolhas ou decisões que anunciam o lugar e o momento do sujeito em meio às redes de conexões e determinações parciais que constituem o momento estabilizado e instituído da dinâmica social e política. Decisões que implicam a exclusão de alternativas ou não conseguem abarcar tudo o que pretendiam e se sujeitam, então, ao questionamento do outro ou aos impasses de sua própria incompletude.

Os professores participaram da coleta de dados, com três questões a serem respondidas – *O que falta no Núcleo Curricular Básico da Multieducação? O que necessita ser aprofundado? Sugestões.* As perguntas propostas balizam a reestruturação do material, que foi em princípio organizado em duas séries: *Temas e Debates* – para discussões de caráter mais teórico – e *Multieducação em Sala de Aula* – para propostas mais relacionadas à prática pedagógica, a saber: *Trocando Idéias; Princípios Educativos e Núcleos Conceituais; Relações de Ensino; Leitura e Escrita 1; Leitura e Escrita 2; Sala de Leitura; Refletindo sobre ciclos; Educação Infantil; Mídia Educação; 7 módulos para o PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA I – Leitura e Escrita; PEJA I – Matemática; PEJA I – História e Geografia, PEJA II – Língua Portuguesa, PEJA II – Matemática, PEJA II – Língua Estrangeira, PEJA II – Linguagens Artísticas); Artes Plásticas; Ciências; Educação Física; Educação Musical; Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Teatro.*

No caderno *Princípios Educativos e Núcleos Conceituais* são discutidos os objetivos de revisitar a organização “diferencial” do Núcleo Curricular Básico – Multieducação, apresentando como um convite à escola, dentro dos espaços coletivos, discutir e ampliar suas possibilidades de aproximação e significação das questões sociais no currículo escolar:

- para discutir algumas questões que surgem no encontro com professores em relação ao planejamento escolar;
- para refletir sobre os processos de articulação possíveis entre os princípios educativos que norteiam a ação pedagógica, os núcleos conceituais e o conhecimento escolar;
- para ampliar as fronteiras e intercambiar de forma mais flexível os conhecimentos das áreas específicas;
- para repensar um planejamento pedagógico articulado, sem as amarras de um cruzamento rígido entre Princípios e Núcleos;
- para questionar a possibilidade de inserção de outros princípios, tais como ética, estética, tolerância, direitos humanos, entre outros, no contexto do currículo escolar;
- para redimensionar e contextualizar os valores adotados há quase dez anos;
- para instigar novos olhares ao processo de constituição de conhecimentos. (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais , 2003, p. 9).

Dentre os objetivos percebemos principalmente a preocupação com a dificuldade na utilização do documento original (ponto-chave para elaboração da Multieducação, como já discutido no início do texto), mas também a releitura de um currículo construído há dez anos, que precisa se visitar para melhor atender às demandas sociais presentes nas escolas. Uma série de angústias e questionamentos que trazem à tona uma reflexão sobre a prática curricular, como destacamos abaixo:

Quais os sentidos que estamos atribuindo à função de ensinar em nossa escola? Estarão esses sentidos de acordo com as expectativas de nosso tempo? De que escola estamos falando? Quais as escolhas que temos feito ao estabelecermos e priorizarmos alguns conteúdos e algumas formas de ensinar? Que grupos sociais temos considerado nestas escolhas? Como temos colocado em prática o Núcleo Curricular Básico Multieducação? Quais os pressupostos do Projeto Político Pedagógico da escola que se traduzem nessas escolhas e sentidos que temos dado à ação de ensinar? Em que o currículo tem contribuído para a formação social e cultural dos alunos em nosso município? (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais , 2003, p. 6).

Mas o que é ser professor e aluno neste século? O que mudou? Que novas possibilidades o aluno tem de aprender? O que o professor valoriza ao ensinar? O que é considerado relevante aprender? O que movimenta o conhecimento e o ensino escolar? Qual o conceito de currículo que pode se adequar às nossas inquietações? Qual a sua importância? Qual o seu sentido político? O que o currículo oficial representa para cada Unidade Escolar? (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais , 2003, p. 6).

A própria opção por elaborar primeiramente materiais para as áreas da

linguagem e o sistema de ciclos é decorrente do grande número de questões apontadas pelos professores na consulta realizada como sendo os campos de maior dificuldade na prática docente, fato este demonstrado nos questionamentos e angústias mais ressaltados pelos professores e que serviram de base para a produção dos materiais:

[...] “Todas as crianças são capazes de aprender a usar adequadamente a leitura e a escrita?”; “O que vem fazendo com que um grupo de alunos não consiga sucesso ao final dos três anos do ciclo?”; “Por que muitas crianças e jovens não se interessam pela escola?”; “A não-aprendizagem está relacionada às questões de autoestima?”; “A dificuldade para alfabetizar está no método?” (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 13).

No que se refere às modificações no Núcleo Curricular Básico, foram revisitadas as bases sociais e epistemológicas que orientam os princípios educativos e os núcleos conceituais, ratificando a importância de a escola ampliar e articular, de forma contextualizada e significativa, todos os aspectos relativos ao currículo escolar e à prática pedagógica. A partir da análise dos documentos reformulados do Núcleo Curricular Básico, percebemos novamente uma preocupação com trazer exemplos e aspectos do dia-a-dia relacionados aos conceitos e às abordagens já estruturadas pela Multieducação. Percebemos também uma tentativa de pensar o documento dentro da dinâmica já trabalhada nas outras instâncias da Multirio, de modo que as vozes dos professores pudessem ser mais reconhecidas pela leitura.

Na análise, a cultura do “nós” se repete nos diferentes textos e materiais, o que, de certo modo, é uma tentativa de trabalho cooperativo, que busca, por meio de normas prescritivas, cumplicidade e identidade entre autor e leitor, espaços e reestruturações em que o professor precisa abrir mão de suas verdades, de suas certezas e de seus preconceitos, reconhecendo-os como elementos dificultadores de mudança.

Essa tarefa não pode ficar circunscrita aos saberes e práticas de um professor ou de grupos específicos. **O desafio está colocado e deve ser assumido por todos os educadores**, independentemente do ano/série ou da modalidade/disciplina em que atua, traduzindo-se nos fazeres coletivos de cada espaço-tempo do cotidiano escolar (SME/RJ, Mídia e Educação, 2005, p. 23 – grifo do autor).

Nas palavras de Laclau e Mouffe (2004) são os pontos nodais que, dentro da contingência e do consenso conflituoso, são alvos e resultados das lutas

hegemônicas numa dada formação social. Esses pontos nodais articulam as práticas conservadoras dos professores com as ações inovadoras da política educacional e vice-versa, principalmente se considerarmos o caráter incompleto e provisório dos conteúdos do documento.

Na tentativa de pensar o documento dentro da dinâmica em que as vozes dos professores pudessem ser mais reconhecidas na leitura, foi cunhado o discurso da participação de todos. Uma participação que tem como “nó” e fio condutor a Multieducação, como destaque no trecho:

A comunidade escolar, como protagonista, planejando o currículo escolar ao som das múltiplas vozes presentes na tessitura da Multieducação, estará estabelecendo os principais aspectos a serem considerados nos planos dos diferentes professores e nas demais decisões (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 17).

Nesse sentido, os significados são constantemente renegociados, o que faz a política curricular da SME/RJ buscar constantemente um centro fixo, mas que, pela multiplicidade de interesses dos sujeitos envolvidos e pelas posições contraditórias presentes no campo social, faz dela um consenso conflituoso que é sempre temporário, resultante de um processo de hegemonia provisória e de uma estabilização de poder contingente. Dentro dessa discussão sobre a coletividade e da articulação teoria-prática como legitimação dos materiais pelos professores, Derrida (2001b, p. 12) ajuda a entender quando destaca que:

É por isso que o trabalho não pode ser um trabalho puramente “teórico” ou “conceitual” ou “discursivo”, quero dizer, o de um discurso inteiramente regrado pela essência, pelo sentido, pela verdade, pelo querer-dizer, pela consciência, pela idealidade etc. Aquilo que chamo de *texto* é também aquilo que inscreve e transborda praticamente os limites de um tal discurso.

Para promover a reformulação e a implantação curricular, os novos documentos abordam o discurso de movimento, da participação e de mudança, no qual a construção curricular e a prática pedagógica precisam,

[...] mais uma vez, do constante movimento de ir e vir, de discutir e refazer idéias, de transitar, todo o tempo, entre o geral e o particular, entre o todo das escolas e o todo de cada uma das escolas, até chegarmos a incluir nas discussões as particularidades de cada um dos alunos. Na Multieducação precisam caber todos. Todos! (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 10).

Com a questão do movimento não se pretende promover um apagamento

da singularidade do já existente nem somente apartá-la, colocá-la em exceção, enfim, a salvo. Não é marcada pela negação do outro, visto que não cabe negar, pois existe um valor em cada história que muitas vezes torna-se necessário manter presente. O não-apagamento, o manter a salvo mas sem ser o mesmo é o que podemos chamar de indecidível, ou, melhor dizendo, aquilo que impossibilita a ideia de significado imanente (Derrida, 2004). Derrida (*apud* CAPUTO, 1997, p. 5-6) ressalta a tensão diante das diferentes temporalidades:

O que é chamado ‘desconstrução’ (...) nunca se opôs a instituições como tais, à filosofia como tal, à disciplina como tal. No entanto, (...) fazer o que estou fazendo aqui é outra coisa pra mim. Porque, contudo, o caráter afirmativo da desconstrução, ela é afirmativa de uma maneira não simplesmente positiva, não simplesmente conservativa, não simplesmente de maneira a repetir a instituição já dada (...). Se uma instituição é concebida para ser uma instituição, é preciso alguma ruptura com o passado, guardar a memória do passado enquanto se inaugura alguma coisa absolutamente nova. (...) É disso que a desconstrução é feita: não uma mistura mas uma tensão entre memória, fidelidade, preservação de alguma coisa que nos foi dada, e, ao mesmo tempo, heterogeneidade, alguma coisa absolutamente nova, e uma ruptura.

Percebemos também um processo de ressignificação da leitura sobre a Multieducação – Núcleo Curricular Básico, que é visto pelos docentes como o “tijolão”, como um currículo único que todas as escolas deveriam adotar. Na verdade, com a reformulação, a SME busca articular novas formas de organização curricular, não mais impondo um currículo unificado. As questões levantadas sobre as dificuldades na prática pedagógica e a argúcia sobre a não-utilização da Multieducação fizeram com que a SME/RJ optasse por publicar o novo material em fascículos, com um número menor de páginas, usando a seguinte justificativa:

[...] em primeiro lugar, da percepção de que o formato possibilita atualização constante, podendo incorporar novas sugestões a cada ano. Para uma rede que está sempre em ampliação, os fascículos trazem também a vantagem de serem mais fáceis de reeditar. Além disso, propiciam o manuseio por um número maior de professores do que seria possível se tudo estivesse reunido num único livro¹⁶.

Cabe salientar que a SME/RJ não tem a intenção de jogar fora todo o trabalho desenvolvido nos últimos anos; pelo contrário, busca-se uma releitura da

¹⁶ Disponível em:
http://www.multirio.rj.gov.br/portal/area.asp?box=N%F3s+da+Escola&area=Na+sala+de+aula&objeto=na_sala_de_aula&id=13841&id_rel=13839

proposta em articulação com os novos princípios, especificidades e mudanças presentes na contemporaneidade, pressupostos estes corroborados em vários trechos dos documentos:

[...] Acreditamos ser importante continuar a história da Multieducação, principalmente por ser um currículo que encaminha para uma permanente Renovação.

[...] de como a escola se organiza para responder às necessidades apresentadas por cada um de seus alunos nos processos vividos para aprender e para desenvolver-se no mundo de hoje, que incorpora aspectos do ontem e é prenhe do amanhã. Responder às necessidades que cada aluno apresenta para aprender e se desenvolver é efetivar uma escola atual, já que, em tempos passados, era o aluno que precisava ajustar-se às exigências da escola, que, sem se dar conta, reproduzia a desigualdade e o imobilismo social. (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 10-11).

Nossa proposta não é criar um novo currículo, mas auxiliar a compreensão do Núcleo Curricular Básico - Multieducação pelos professores que têm em suas mãos: uma história de professor(a), uma concepção de ensino, um Núcleo Curricular, uma escola pública, muitos(as) alunos(as), um planejamento coletivo, uma prática pedagógica e a instigante função de ensinar (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 5).

Outra possibilidade é pensarmos a reformulação da Multieducação como rastros que, por sua vez, são rastros de rastros e desempenham papel de possibilidade de presentificação. Conforme Derrida (2004, p. 346), “o 'rastro' [trace] é o movimento, o processo, na verdade a experiência que, de uma só vez, tende e fracassa em deixar de lado o outro no mesmo”. Segundo o autor, é no contato, na negociação e no diálogo que brotam os rastros, que simulam a presença e são, de certa forma, menos impactantes, pois funcionam como jogos linguísticos e discursivos presentes na identidade de cada sujeito. É nesse movimento que a reformulação busca articular sujeitos, espaços e tempos – no que o documento chama de ir e vir, de transitar nos diferentes espaços, incluindo as diferentes discussões.

Rastros estes que se tornam presentes no campo curricular, pois, mesmo na tentativa de apagamento e silenciamento de saberes considerados menos valorizados culturalmente, os rastros se fazem sempre presentes por envolver rastros de outros rastros, numa cadeia contínua. Os documentos procuram e precisam desses rastros, das articulações e do diálogo com todos os saberes, espaços, tempos e sujeitos para ganhar legitimidade no campo pedagógico. Como forma de legitimar, o documento utiliza-se do discurso responsabilizador:

O currículo escolar permite ao professor um caminho reflexivo de articulação entre a vida e a escola; entre a cultura das comunidades local e global e o conhecimento; entre a experiência e os valores vividos por professores(as) e alunos(as) e as necessidades de cada comunidade escolar; entre as identidades sociais a constituir e as identidades dos alunos(as) já constituídas; entre o conhecimento sistematizado e organizado das áreas específicas e as aprendizagens sociais coletivas mais amplas que ocorrem no contexto social do(a) aluno(a) (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 7).

A forma como o documento concebe o currículo escolar parece-nos contraditória em alguns momentos, pois oscila sobre o papel do professor como participador, colaborador e um mero executor de uma política construída a poucas mãos, como se em nenhum momento o professor houvesse articulado os diferentes saberes e espaços de aprendizagens. A responsabilização é reforçada a partir do discurso – o professor deve fazer e executar sua prática pedagógica de modo a favorecer o aprendizado do aluno –, que segundo Carvalho (2001, p. 5)

[...] é quase como dizer a um time de futebol que para ganhar a partida ele deve marcar mais gols do que o time adversário, embora tudo isto venha embalado em uma linguagem bem mais sofisticada. Tornar sua aula atraente e significativa para o aluno, quase todo professor quer.

Esses discursos aparecem principalmente nos cadernos mais práticos – *Multieducação em Sala de Aula*, cujo objetivo é favorecer a desmistificação de conceitos que envolvem a leitura e a escrita, o Ciclo de Formação e o ensino de algumas disciplinas.

Além dessa questão, o trecho que se refere ao currículo volta a trabalhar o caráter binário e dicotômico que, numa operação de poder e oposição, faz do outro sempre o inferior, o incapaz, o deficiente. Como demonstram, entre outros, Hall (2003), Bhabha (1998) e Woodward (2000), é preciso desconstruir os binarismos e pensar a ação política como em constante movimento, de hegemonias parciais e agonísticas. Nas palavras de Macedo (2004, p. 105):

São inúmeros os casos em que fronteiras arbitrárias constroem marcadores que são estabilizados por aparatos institucionais e práticos alimentados pelas culturas hegemônicas. Ocidente/Oriente, centro/periferia, cultura/saberes populares são exemplos de binarismos eu/outro que se repetem à exaustão. São binarismos que sustentam práticas de nominação do outro e que se entrecruzam de maneiras diversas, por vezes reforçando-se entre si. Também no espaço do currículo, práticas de diferenciação frequentemente discriminatórias são produzidas no confronto desigual entre as culturas que o habitam. Práticas que estabelecem fronteiras entre o conhecimento escolar e os outros

saberes.

O processo de reelaboração dos documentos demonstra uma nova reestruturação da leitura e dos discursos que, por meio da diagramação de conceitos-chave, de um *layout* que busca a articulação de idéias, imagens, textos, visualização da informação e elementos motivadores, dinâmicos e autônomos, com uso de aspectos do dia-a-dia de professores e alunos, evita que o documento seja visto como uma camisa-de-força e reduza seu potencial de execução, proporcionando também que os saberes e a criatividade dos docentes sejam articulados nesse processo hibridizante e norteado de rastros, numa relação entre global/local, ensinar/aprender, oficial/praticado, escola/professor e professor/aluno. Como revela o discurso abaixo quando se refere à dificuldade do professor em trabalhar os eixos norteadores da proposta curricular:

Entretanto, observamos que, para dar certo, é necessário superar os posicionamentos rígidos que transformam a articulação entre Princípios Educativos e Núcleos Conceituais em cruzamentos estáticos, a partir dos quais se estabelecem os planejamentos curriculares. Devemos considerar a relação entre Princípios e Núcleos como algo dinâmico, entrelaçado, onde existe não apenas a possibilidade de ampliação, de novas construções ou perspectivas, mas também a alternância de posições, ou seja, um Princípio pode vir a ser também desenvolvido como um Núcleo Conceitual e vice-versa, no desenrolar de nossos debates e trabalhos (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 17).

Sabendo que o significado é construído nas práticas articulatórias, no campo da discursividade, compreendemos que a proposta Multieducação tem buscado ao longo dos anos a construção de pontos nodais que possibilitem a prática pedagógica de acordo com os saberes hegemônicos. Cabe destacar que essa construção de elementos estruturantes na relação hegemônica não é decorrente apenas do processo contínuo de reformulação, mas do caráter flutuante, do trasbordamento de sentidos e da inversão da linearidade temporal que qualquer texto agrega, fazendo com que o diálogo e negociação tornem-se cada vez mais necessários.

Ao elaborar um caderno específico sobre as relações de ensino, a SME/RJ ratifica a presença de pontos nodais para onde convergem diversas identidades que anteriormente não estavam organizadas entre si, mas que, por ser um ponto discursivo privilegiado, fixa parcialmente os sentidos desse sistema (LACLAU E

MOUFFE, 2004), como são os discursos presentes nas questões norteadoras da produção do material: “Por que muitas crianças não aprendem na escola? Por que dizemos que elas não aprendem? O que elas deveriam aprender e não aprendem nessa instituição?” (SME/RJ, Relações de Ensino, 2007, p. 10). Tais questões são parte da grande angústia dos docentes; e, ao buscar respostas, o documento aproxima o professor da leitura do material, tornado assim um ponto nodal, visto que ganha respaldo por trazer referências teóricas que auxiliem pensar sobre as dúvidas sobre o ensino-aprendizagem.

Essas perguntas que geralmente todos fazemos adquirem um novo sentido quando inseridas no referencial teórico aqui apresentado, uma vez que os modos de aprender não se reduzem às características individuais, mas são considerados como produção histórica e cultural, profundamente vinculados a um *compromisso social*. Ou seja, os modos de aprender são criados nas relações de ensino (*ibidem*, p. 10-11).

Ao abordar a questão do compromisso social, o documento remete à questão dos significantes vazios. Sendo o currículo constituído por lutas hegemônicas, envolve tentativas de fixação das enunciações, o que implica que as demandas particulares dos grupos hegemônicos sejam esvaziadas de sentido (ou superpreenchidas em lutas hegemônicas). Ao defender o compromisso social, o documento faz com que, a nosso ver, o professor assuma para si toda e qualquer responsabilidade pela não-aprendizagem desse aluno. Como é reforçado em outro trecho do documento:

Ao assumirmos que o desenvolvimento se dá a partir da imersão na cultura e da apropriação das práticas sociais e históricas, ou seja, que o desenvolvimento humano não é visto como um *a priori*, mas como resultante das práticas educativas, a questão do *compromisso social* ganha outro sentido, porque se entende que o aprender do aluno não se reduz à sua capacidade inata ou predeterminada, mas é produção social, relacional. [...] E então uma pergunta que se coloca continuamente para os professores na instituição escolar – o que e como ensinar? – também adquire novo sentido. Já não se refere mais à situação angustiante do professor que “não sabe o que fazer com os alunos” em sala de aula, mas se transforma numa *condição permanente da relação de ensino*, inscrita nas próprias condições de sua atuação profissional (SME/RJ, Relações de Ensino, 2007, p. 35-36).

A questão do compromisso social, na nossa acepção, pode ser considerada um significante vazio, pela união das múltiplas diferenças em torno de uma luta comum que é o compromisso com a escola, com o aluno e a qualidade do ensino. Mendonça (2003, p. 143) relata que “quanto mais estendida

for a cadeia de equivalências, mais os conteúdos particulares irão se universalizar”. Para o autor, “o significante vazio tende a provocar uma situação de maior reconhecimento de diferenças num espectro democrático tendente à universalização”. O documento, ao estabelecer o compromisso social do professor como consenso indiscutível, fecha a cadeia de equivalências, fazendo com que as práticas articulatórias transformem-se em discursos hegemônicos.

3.2.2 A lógica interdisciplinar e o campo disciplinar: as marcas dos campos hegemônicos

No discurso presente nos documentos analisados, aparece uma preocupação de como trazer exemplos e aspectos do dia-a-dia relacionados aos conceitos e às abordagens interdisciplinares já estruturados pela Multieducação mas que não foram trabalhados dada a dificuldade de entender o cruzamento de Princípios Educativos e Núcleos Conceituais.

A necessidade de um trabalho interdisciplinar acaba por transcender as particularidades e a resistência dos professores, num amplo movimento político que exige articulação e estratégias de aproximar saberes e posições de sujeitos diferentes. Nesse sentido, o documento, como representação dos agentes sociais, busca anular os sentidos colocados por outros para os termos em disputa, que reforçam o antagonismo, a oposição e com isso trazem mais elementos para seu discurso, numa expansão das cadeias de equivalência. Esses discursos são visto em três cadernos: Refletindo sobre o Ciclo, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais e Ensino de Matemática.



Vamos imaginar que a professora de História, aproveitando a comemoração dos sessenta anos do cantor, compositor e escritor Chico Buarque, planejasse uma aula ou um projeto em que os alunos

pesquisassem as letras de músicas cantadas por Chico nos últimos 35 anos. Poderiam selecionar algumas, com critérios estabelecidos para o trabalho, e proceder à sua interpretação, considerando, por exemplo: questões políticas; o papel da mulher; a representação de classes sociais; as diferentes identidades reveladas; o trabalhador e o exílio.

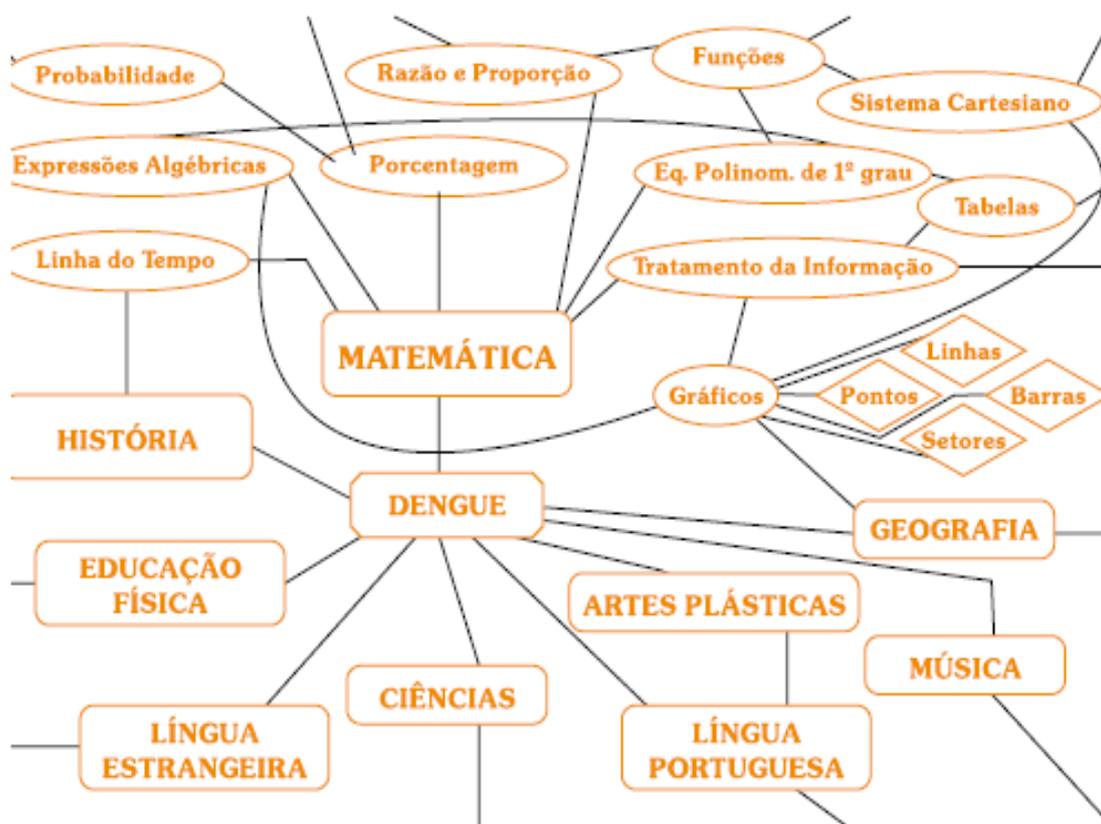
A professora poderia ter como um de seus objetivos analisar a situação política do país nas últimas três décadas, articulando com os regimes políticos mundiais e as influências econômicas. Desenvolveria os conceitos específicos da área de História e estaria envolvendo neste aprendizado conceitos de tempo, de diferentes espaços sociais e suas representações na linguagem do artista, de linguagem dos discursos políticos e econômicos, de transformações sociais e culturais, das marcas das diferentes identidades socioculturais do povo brasileiro. Poderia, também, estar desenvolvendo a discussão do trabalho como produção cultural e como instrumento de valorização do homem.

Este exemplo, dependendo da turma, do contexto e dos objetivos do professor, poderá adquirir outras formas de articulação. Porém, o que se caracteriza como relevante é a percepção dessa rede de relações que possibilita a apropriação do conhecimento de forma articulada e o ensino, a partir de um currículo entendido como prática de significação (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 9-10).

Buscando um trabalho interdisciplinar

Quando o grupo está trabalhando com um determinado texto, é importante verificar que conteúdos/conceitos/áreas poderão ser explorados a partir do mesmo, de forma que se contemplem as demais áreas de conhecimento. Dar asas à imaginação ajudará muito no desenvolvimento de idéias e atividades contextualizadas e atraentes. O mesmo raciocínio serve para o inverso, por exemplo: nas discussões de conceitos sobre os seres vivos, os alunos optaram por aprofundar suas pesquisas sobre as plantas; a partir daí, foram em busca de textos afins (propagandas de plantas medicinais, receitas de chás caseiros, listas de plantas conhecidas pelos familiares, plantas venenosas etc.), trabalharam diferentes conceitos inerentes aos conteúdos identificados e, também com o auxílio do professor, trataram de questões específicas da Língua (SME/RJ, Refletindo sobre o Ciclo, 2003, p. 29-30).

Na visão do material, a escola, como espaço de diálogo do conhecimento, dos saberes e das experiências, precisa valorizar a cultura que os alunos trazem de suas famílias e grupos sociais. Nesse sentido, propõe que o planejamento e a prática pedagógica atendam às necessidades locais e caminhem para a inter-relação dos conteúdos como rede de significações presentes na esfera social. Para melhor compreensão dessa discussão, trago um exemplo discutido no documento Ensino de Matemática, um projeto de cunho interdisciplinar, elaborado por um professor de Matemática, mas que tem como elemento norteador a questão social.



Questão social: a epidemia de dengue no entorno escolar.

Proposta de ação pedagógica: a Matemática como instrumento de interpretação e de reflexão de questões socioambientais.

Epistemologia: constituição de conceitos matemáticos referentes ao tratamento da informação: leitura, escrita e interpretação gráfica, tabular e algébrica da função polinomial de grau 1, porcentagem, proporção...

Mudança social: a Matemática como agente de transformação social: a análise dos gráficos construídos revelou que os mosquitos se proliferam tanto na água suja quanto na água limpa.

Estrutura do raciocínio lógico: ao analisarem gráficos, os alunos perceberam, por exemplo, que, se a função mantém-se crescente (revelando a doença em ascensão), mesmo reduzindo os criadouros até então determinados (pneus, água suja parada), deve haver outras fontes de proliferação do inseto (água limpa parada).

Rede de significações de cada um: Aluno A: Professora, isso é porcentagem! Aluno B: Não! Isso é ângulo setorial que aprendemos no ano passado.

Funções psicológicas superiores: O comprometimento individual e grupal indicou a atenção e seriedade com que os alunos encararam seus estudos. O ruído da participação coletiva, longe de ser considerado "indisciplinado", revelou o grau de envolvimento no conhecimento em evolução e no aprendizado conquistado.

Transposição didática: Através do tratamento da informação, o conceito científico de função real foi explorado com o conceito de função polinomial

de 1º grau no conjunto Z.

Resolução de problemas: Todo plano de ação foi baseado na busca de soluções para os problemas levantados pelo grupo.

Mediação: Além dos variados instrumentos de mediação, os colegas de classe, mediadores sociais, foram fundamentais na constituição do conhecimento matemático desenvolvido por cada aluno. O professor, como principal mediador do processo de aprendizagem, preocupava-se, continuamente, em formalizar as situações vividas, sistematizando o conhecimento na linguagem matemática apropriada. O registro sistemático também aprimorou o processo de leitura e escrita da língua materna.

Diálogo: A cada etapa do plano, as vozes de cada um foram fundamentais para o coletivo construir a rede de significados em torno do tema dengue. Paralelamente, os alunos iam construindo sua própria rede de ideias matemáticas, enquanto avançavam na elaboração do conhecimento.

Avaliação: A avaliação considerou as participações individual, grupal e coletiva no levantamento e tabulação de informações, na elaboração, discussão e utilização dos conteúdos matemáticos adquiridos. (SME/RJ, Ensino de Matemática, 2008, p. 23-25).

Como forma de definir sentidos dentro do diálogo com os professores, o documento busca por meio do exemplo de como fazer, articular discursos. Nesse processo, Macedo (2006, p. 110) sinaliza que, nos antagonismos oriundos das relações sociais – no caso deste estudo, nas diferenças entre o discurso do professor, da escola, da SME/RJ –, são criadas “cadeias de equivalências entre particulares e obrigam as cadeias a assumir uma representação que transcende as particularidades”, o que, segundo a autora, com bases nos estudos de Laclau e Mouffe, “caracteriza uma relação hegemônica”.

Mesmo mantendo o esforço pelo trabalho interdisciplinar, são fortes algumas marcas das áreas de conhecimento, revelando certa necessidade de reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos em cada disciplina. Um processo que envolveu a participação de um grupo de professores regentes de cada campo disciplinar junto à equipe da Diretoria de Educação Fundamental (DEF), atrelando o trabalho da referida disciplina à ampliação do ciclo de formação para todo o ensino fundamental. Na reelaboração da Multieducação, pela necessidade de redefinir o papel do Núcleo Curricular Básico, foram atualizados os cadernos de Artes Plásticas, Teatro, Educação Musical, Ciências, Educação Física, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras. Cabe destacar que optamos por analisar apenas os materiais referentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental porque o trabalho empírico foi realizado nesse segmento, mas centrando as análises nas questões que envolvem as diferenças culturais.

3.2.3 Currículo e Cultura: entre o pedagógico e o performático...

No que se refere ao processo de seleção dos conteúdos, o documento *Trocando Idéias* assume que os saberes que “são escolhidos e organizados para compor o currículo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, são instituídos cultural e historicamente. Professores(as) e alunos(as) lidam com estes saberes no cotidiano escolar, e na práxis eles se concretizam” (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 5). O que significa ser instituído cultural e historicamente? Na análise percebemos um discurso ambivalente que traz a marca de uma tradição e a necessidade de dialogar com a contemporaneidade. Mesmo buscando articular novos olhares e práticas, a fala do documento reforça a concepção de um currículo como somatório de culturas, como se compartilhar espaços com culturas e grupos diferentes não estivesse relacionado às relações de poder e às práticas hegemônicas. Essa fragilidade também é vista em outros momentos:

No currículo escolar encontram-se as vivências, os valores, as verdades, as crenças, as características e as **propriedades de um determinado grupo social**, de forma articulada à história do conhecimento da matemática, da história, da dança, da geografia e das demais áreas **que compõem o saber científico** (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 7 – grifo nosso).

[...] definimos um currículo com base nos ideais de justiça e equidade, *atenado* com a vida cidadã, que vê cada indivíduo em sua singularidade e, ao mesmo tempo, como membro da sociedade, constituinte e constituído na imersão cultural efervescente e mutável (SME/RJ, *Trocando Idéias*, 2003, p. 9).

Nessa mesma linha, o documento sinaliza: “O currículo, assim visto, pode se tornar um instrumento de transformação, de justiça e de igualdade social, para servir à diversidade” (SME/RJ, *Trocando Idéias*, 2003, p. 7). Em outras palavras, reconhece a diferença, mas o que importa é a questão do direito à igualdade social que remete aos binômios integração/desintegração social e incluído/excluído.

Na percepção de Bhabha (1998), discursos ambíguos como esse se localizam na fronteira do antes e do depois, do passado e do presente, no entre-lugar das expressões pedagógico e performático, que funciona como um tempo-

duplo, cuja relação é constituída no hibridismo de um discurso histórico-cultural. O autor destaca que o processo de construção dos sistemas culturais é um terreno contraditório e ambivalente por natureza, pois as “reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorremos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo” (p. 67).

Apropriamo-nos da discussão do conceito de povo de Bhabha (1998) para melhor compreender a estratégia narrativa que produz um deslizamento contínuo de categorias pedagógico e performático:

O conceito de povo não se refere simplesmente a eventos históricos ou a componentes de um corpo político patriótico. Ele é também uma complexa estratégia retórica de referência social: sua legação de ser representativo provoca uma crise dentro do processo de significação e interpelação discursiva. Temos então um território conceitual disputado, onde o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em “objetos” históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no preestabelecido ou na origem histórica constitua no *passado*; o povo consiste também em “sujeitos” de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do *presente* através do qual vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo” (p. 206-207).

Cabe destacar o entendimento de currículo trabalhado nos diferentes cadernos, cuja relação entre cultura, identidade e diferença ganha destaque. No caso das Artes Plásticas –, segundo o documento, repercute na constituição da identidade da instituição e do coletivo, dentro do que o documento chama de nova ética.

Currículo, entendido no sentido amplo, que compreende as manifestações artísticas e culturais da comunidade escolar, do entorno e do macro espaço, considera a pluralidade e a diversidade cultural existentes nos diferentes contextos históricos e suas representações simbólicas como elementos estruturantes da realidade dos sujeitos. Portanto, entendemos que o ensino de Arte, abordado nessa perspectiva, leva a uma nova ética, no sentido de respeitar e convocar os sujeitos a refletir e construir identidade, compreendendo sua individualidade, como também seu estar no mundo, convivendo com os outros e buscando uma vida mais humana e harmoniosa (SME/RJ, Artes Plásticas, 2008, p. 15).

A concepção de currículo adotada pelo documento Ensino de Música envolve um olhar não fragmentado sobre o campo disciplinar, evitando o modelo

consagrado e muito adotado nos espaços escolares, que parte do conhecimento musical do aluno de modo a desconsiderá-lo em prol do científico e culturalmente aceitável, mas buscando um entendimento complementar sobre a formação musical.

[...] não devem servir à pretensão de segmentar o currículo em unidades de ensino, supondo modos únicos, ideais de ordenação linear de conteúdos musicais. Qualquer segmentação e isolamento das qualidades do som-música deve-se a um empenho pedagógico momentâneo de “chavear idéias” para pouco adiante recontextualizá-las como um exercício constante de pensamento (SME/RJ, Ensino de Música, 2008, p. 26).

O conceito de currículo adotado por esta área disciplinar justifica a importância do trabalho com o teatro na escola, pela sua presença em todas as culturas e em todos os tempos históricos; pela própria relação com o simbólico tão presente no desenvolvimento infantil e que serve de ponte para o pensamento abstrato ao longo da aprendizagem do sujeito; e pelo caráter cultural envolve questões relativas às diferenças, ao diálogo e à contingência.

[...] inter-relação que privilegie a produção cultural e artística da sociedade, o patrimônio vivencial do aluno-sujeito, as questões pertinentes ao micro e ao macro espaço, articulados ao conhecimento específico dessa área, para que a proposta curricular tenha relevância e seja ressignificada para o contexto do aluno (SME/RJ, Ensino de Teatro, 2008, p. 27).

Nessa perspectiva, o currículo, como produto da cultura, é sempre permeado de questões, reflexões, mudanças e transformações. Deve ser, portanto, de caráter flexível, aberto, atento e sensível às diferenças, ao multiculturalismo e à diversidade. Ao incorporar vozes plurais, o currículo tem a garantia de ser permanentemente alimentado e atualizado (SME/RJ, Ensino de Teatro, 2008, p. 27).

O currículo de Ciências tem como pressupostos os estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, principalmente os sociointeracionistas, ressaltando as múltiplas linguagens e identidades presentes no Núcleo Curricular Básico. O diferencial dessa reformulação é a forma como foi agregada a discussão do “multiculturalismo crítico no processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento humano como amálgama biocultural” (SME/RJ, Ensino de Ciências, 2008, p. 23). Nessa acepção, o currículo passa a ser estruturado como resultado de um processo histórico que partilha interesses de um determinado tempo que interfere nos valores socialmente constituídos dessa cultura. Nas palavras do documento, o currículo ganha movimento e vislumbra a

aproximação da leitura de mundo que o aluno possui de outros mundos que aparentemente parecem ainda distantes; o desvelamento do processo da construção do saber científico, através da análise das influências da história e das diferenças culturais; a identificação da rede conceitual e a característica dinâmica e inter-relacional dos conteúdos de Ciências; o aprimoramento da análise, avaliação e reformulação de modelos explicativos e suas possíveis variações históricas e culturais; a reflexão sobre o processo científico e sua modificação a cada surgimento de novas questões e abordagens teóricas, revelando a impossibilidade de um único caminhar; a garantia de um espaço de observação, análise, reflexão, constituição de conhecimento e transformação da realidade que auxilia o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico (SME/RJ, Ensino de Ciências, 2008, p. 16-17).

Um currículo democrático e polifônico é o que propõe o caderno de Língua Portuguesa, num processo que envolve sujeitos e saberes em espaços e tempos diferenciados.

Pensar um currículo que se pretende democrático precisa levar em conta a polifonia que constitui a escola. No decorrer deste texto distintas vozes terão lugar, sinalizando pontos de análise que são também pontos de partida necessários para a mudança. São vozes reais que o leitor vai reconhecer do portão da escola, da sala de aula, da sala dos professores... Vozes de autores consagrados, pedagogos, linguistas, mestres da literatura, professores, alunos, pais... (SME/RJ, Ensino de Língua Portuguesa, 2008, p. 14).

A seleção de conteúdos pode ser analisada a partir do conceito de comunidades epistêmicas (BALL, 1998), que envolve redes sociais e políticas na definição de textos, visto que seus membros atuam em diferentes espaços e desempenham papéis relevantes na produção e disseminação de idéias pedagógicas, conceito este presente nos diferentes cadernos, mas apenas assumido pelo documento para o Ensino da Matemática, reforçando o caráter articulatório que alguns campos curriculares assumem, compreendendo as relações de poder e as práticas hegemônicas presentes nas definições curriculares:

Os conteúdos contemplados no currículo de Matemática são escolhidos a partir do saber científico valorizado culturalmente pelo que Chevallard chamou de noosfera (produção acadêmica de cientistas, políticos, autores de livros, especialistas, agentes educativos) (SME/RJ, Ensino de Matemática, 2008, p. 16).

3.2.4 As múltiplas linguagens, a cultura e o campo da enunciação: quando os discursos ganham legitimidade...

Os novos cadernos da Multieducação apresentam a possibilidade de trabalho educativo com as múltiplas linguagens e as diferentes mídias, destacando as formas de expressão e de compreensão do mundo geradas pelas linguagens. Para isso desenvolveu um caderno específico sobre *Mídia e Educação*, que discute não somente os avanços tecnológicos, mas também as características que contribuem para novas configurações políticas e culturais presentes nas relações sociais.

As mudanças ocorridas nos meios de comunicação nos últimos séculos não podem ser analisadas, portanto, como uma questão meramente tecnológica, pois esta abordagem seria reducionista, mas, sobretudo, como questão cultural, na qual o contexto social em que tais mudanças se processam tem grande importância (SME/RJ, *Mídia e Educação*, 2005, p. 6).

Considerando esse novo olhar, o documento propõe uma

mudança da centralidade da palavra falada e escrita para uma diversidade de práticas e modos de produção de discursos, fortemente amparada e provocada pelas mídias; a passagem da concepção de escola como tutora e guardiã absoluta de conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados, para o reconhecimento de sua coexistência com outros espaços educacionais formais e não-formais (SME/RJ, *Mídia e Educação*, 2005, p. 8).

O documento coloca a relação mídia e educação dentro de novas acepções: “uma nova (des)ordem cultural”, “zapeando do local ao global”, “educar pela mídia, educar para a mídia, educar com a mídia”, entre outras, que influenciam de modo significativo as relações sociais e a constituição de identidades. Tais questões são discutidas a partir da compreensão de que não podemos rejeitar ou negar a presença da cultura midiática na escola, mas que precisamos compreendê-la a partir do fato de que

diferentes modos de produção e circulação de informações em nossa sociedade se dão em múltiplas direções e sentidos, em tempos/espacos difusos, causando, muitas vezes, a sensação de caos e descontrolado frente a uma realidade fragmentária e multifacetada, em constante transformação (SME/RJ, *Mídia e Educação*, 2005, p. 9).

O documento sinaliza, em vários momentos, que é na ação cotidiana da

escola que operacionaliza suas intenções pedagógicas; o currículo de **“uma escola sintonizada com as demandas de seu tempo** pressupõe o desenvolvimento de ações que favoreçam a reflexão sobre o tipo de sociedade que temos/queremos” (SME/RJ, Mídia e Educação, 2005, p. 26 – grifo nosso). Essa ação pedagógica é mediada pela linguagem, que, como produtora de identidades, promove o reconhecimento e a validação das “práticas interativas que considerem a diversidade, a pluralidade e a multiplicidade de diálogos, buscando **redimensionar os padrões de interação nas salas de aula**” (*ibidem*, p. 21 – grifo nosso). Cabe destacar que a linguagem midiática produtora e produzida na escola – vista neste estudo como espaço de cruzamento de saberes e de culturas – se hibridiza e promove novos sujeitos, novas identidades, numa “criação coletiva, que integra um diálogo cumulativo entre o **eu** e o **outro**, entre muitos **eus** e muitos **outros**” (*ibidem*, p. 14 – grifo nosso). O documento se apropria dos estudos bakhtinianos para falar desse dialogismo presente no trabalho pedagógico mediado pelas linguagens, cujos atores escolares não podem ser vistos como ouvintes passivos, mas sim como participantes ativos da comunicação. Na mesma acepção dos rastros derridianos, a discussão sobre o ato de enunciar nos ajuda a pensar a construção da prática pedagógica mediada pela linguagem.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum na comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra 'resposta' é utilizada aqui no sentido lato); refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2003, p. 316).

No caderno *Relações de Ensino*, também percebemos preocupação no tratamento dado aos conceitos de cultura e de enunciação dos sujeitos enunciadores – professor e aluno –, num de *jogo de diferenças*, como demonstram as enunciações:

Os lugares e as perspectivas “de onde se fala” diferem.

Palavra, conceito, sentido, referência. Há diferenças nas palavras, nos conceitos, nas idéias. **Mas quais são os “pontos de encontro” que sustentam a interlocução?**

Como é possível ensinar e compreender na distância e na diferença que se apresentam?

Como se dá esse trabalho conceitual com palavras e ideias que talvez se tangenciem, mas que certamente não coincidem?

“Pesquisadora da Unicamp encontra crânio de 40.000 anos.”
“Uma moça achou a cabeça de um moço.”

Podemos aqui relacionar algumas palavras nas falas de uma e outra: Pesquisadora/moça; encontra/achou; crânio/cabeça; 40.000/ muitos. Nesse sentido, podemos dizer que a criança opera, de um certo modo, por paráfrases: encontra outras formas de dizer uma mesma coisa, mostrando uma forma de compreensão. A professora, por sua vez, trabalha com *re-wording*, reformulando o dizer da criança e inserindo-o num escopo mais abrangente: 48.500 anos...; uma cabeça ou um osso? (SME/RJ, Relações de Ensino, 2007, p. 27 – grifos do autor)

Cotidianamente, na busca de compreensão mútua, configuram-se inúmeros espaços de “inter(in)compreensão” entre os interlocutores.

São espaços de diversidade, às vezes de dificuldade, que, nas relações de ensino, afetam a produção de conhecimento e produzem diferentes sentidos. **Como essa idéia de “espaços de inter(in)compreensão” pode auxiliar na compreensão das relações de ensino?**

Como essa noção pode contribuir para o trabalho – o olhar, a escuta, o dizer – do professor em sala de aula, quando se trata de ensinar conceitos e formalizar conhecimentos? (SME/RJ, Relações de Ensino, 2007, p. 28 – grifos do autor).

Na percepção de Bhabha, esse diálogo representa uma forma de negociação e de hibridismo, principalmente quando se buscam os “pontos de encontro” na prática pedagógica. Nas palavras do autor: “a diferença cultural é um processo de significação através do qual enunciados sobre ou em uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1994, p. 34).

A questão da enunciação também é abordada quando o documento se refere às questões de disciplina, normas e regras presentes no cotidiano escolar. O próprio documento assume que essas “normas, que são também produção cultural, vão sendo apropriadas e internalizadas pelas crianças, possibilitando a elas regular seus próprios modos de agir. Nesse sentido, podemos dizer que as professoras *ensinam* as normas, fazendo-as funcionar” (SME/RJ, Relações de Ensino, 2007, p. 15). Esse fazer funcionar, na lógica do documento, pressupõe “uma noção do que seja ‘direito’, ‘correto’, ‘apropriado’ ao espaço escolar. Mesmo não sendo explicitada, ela funciona apoiada numa prática comum, já instituída e incorporada pelos indivíduos, reiterada nos mais diversos grupos sociais” (p. 16).

De acordo com o exposto, o documento busca subsídios nos estudos de

Michael Foucault e Pierre Bourdieu; no primeiro, para ajudar o docente a compreender os mecanismos e dispositivos de controle¹⁷, destacando a importância do diálogo e das formas de mediação para minimizar a indisciplina, atentando para a questão do compromisso coletivo, que “viabiliza a reorganização e a re-elaboração de uma atividade escolar” (p.19); no segundo, destaca os processos que legitimam e perpetuam as desigualdades, dado o modo de funcionamento das instituições e das práticas escolares, trazendo para a discussão dois conceitos centrais da sua produção – capital cultural¹⁸ e *habitus*¹⁹. No que se refere à força do *habitus*, o documento traz trechos de diário de campo da própria SME para auxiliar na compreensão dos conceitos.

Uma escola da zona central da cidade. Numa sala de aula de 1ª série, as quarenta crianças, todas ingressantes, haviam cursado a pré-escola. Era considerada a “melhor” classe de primeira série da escola. E era considerada “média” pela professora. As crianças eram dispostas em fileiras de “fracos”, “médios” e “bons”. Preparando-os para o trabalho nessa sala, ouvimos os “bons” alunos dizerem: Eles (os fracos) perguntam demais. Eles têm que se virar sozinhos. Conta historinha virada pra gente, tia! Eles não prestam atenção. Não precisa dar livros pra eles, eles não sabem ler nada mesmo... (Arquivos GPPL) (SME/RJ, *Relações de Ensino*, 2007, p. 23).

A linguagem e a relação dos sujeitos com o conhecimento é outra questão abordada no caderno *Relações de Ensino*, tendo como base os subsídios teóricos

¹⁷ De acordo com Foucault (2006, p. 9-10) os discursos institucionalizados realizam as funções de controlar, selecionar, organizar e redistribuir os discursos; conchamar seus poderes e perigos; determinar seu acontecimento aleatório (ao determinar quem pode ou não dizê-lo, estabelecer sua origem e associar-lhe a um dado campo de saber, cria-se a ilusão de que o discurso não seria um acontecimento aleatório); tratá-lo para além de sua materialidade de coisa pronunciada ou escrita, porém entendendo-o como um conjunto de enunciados “para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 1995, p. 135).

¹⁸ O capital cultural pode ser representado de três modos, segundo Bourdieu (1998, p. 5-6): *Estado incorporado*: como um patrimônio adquirido e interiorizado no organismo, que, portanto, exige tempo e submissão a um processo de assimilação (ou cultivo) e interiorização por parte do indivíduo – aprendizagem. Após sua aquisição, o capital cultural passa a ser indissociável do indivíduo. Pode-se apresentar como capital simbólico, valorizando o indivíduo, por exemplo, no mercado matrimonial. *Estado objetivado*: como bens de consumo duráveis – livros, instrumentos, máquinas, quadros, discos, esculturas etc. Portanto, é tributário da aquisição de bens materiais e dependente do capital econômico. Para ser ativo, material e simbolicamente, deve ser utilizado, apreciado e estudado. *Estado institucionalizado*: como uma forma objetivada, caso de um certificado escolar. Tal certidão de “competência cultural” não necessariamente indica o real acúmulo de capital cultural, e sim o reconhecimento oficial de tal processo. O valor do certificado depende de sua raridade e permite a convertibilidade do capital cultural em capital econômico.

¹⁹ O *habitus* é uma organização sistematizada e inconsciente que se dá, no indivíduo, a partir da interiorização de estruturas sociais objetivas e se orienta, por meio de hábitos ou práticas, para o ajuste de tal indivíduo às estruturas sociais vigentes, orientando o alcance de objetivos em acordo com tais estruturas e com fins subjetivamente pretendidos pelo indivíduo (Bourdieu, 1974).

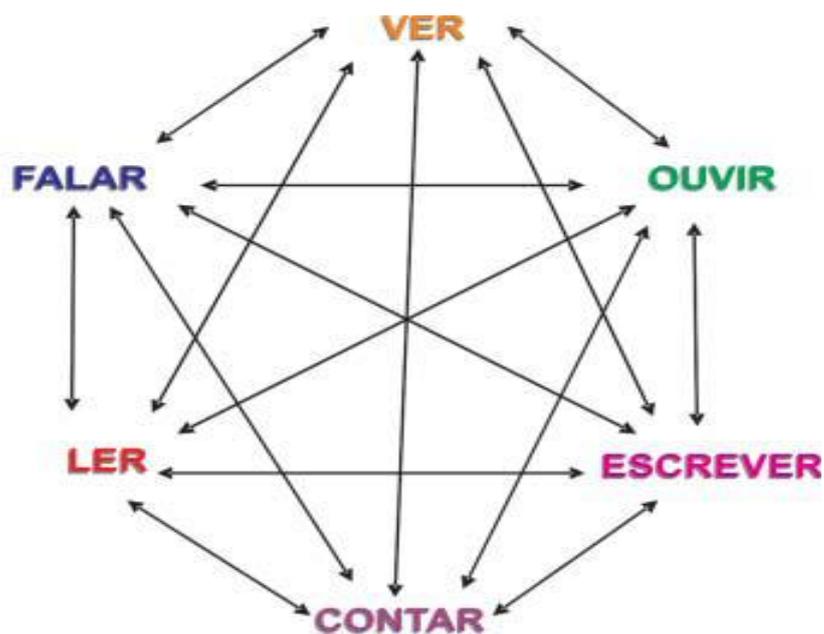
de Lev Vygotsky como possibilidade de compreensão da produção e incorporação da cultura. Para o documento, a linguagem é a mediadora das relações de ensino, na formação da identidade, na regulação, no poder da enunciação, como destaque nas questões levantadas nesse caderno:

*Como as palavras dos outros passam a fazer parte das nossas palavras?
Como as idéias dos outros passam a fazer parte das nossas idéias?
Como as nossas idéias e as nossas palavras são geradas e faladas a partir das idéias e palavras dos outros?
Como a linguagem funciona e afeta as relações na instituição escolar?
Como a palavra normatiza, regula e institui as relações, e constitui o funcionamento mental?
Como conceber a linguagem nas relações de ensino?
Como compreender as relações de ensino e o que se produz nessas relações?
Como trabalhar o conhecimento na sala de aula? (SME/RJ, Relações de Ensino, 2007, p. 25).*

É por meio da linguagem que o documento propõe que o conhecimento seja construído no espaço escolar, destacando que o professor, ao mediar o conhecimento, precisa estar ciente dos “espaços de inter(in)compreensão”. Em outras palavras, no entre-lugar que é gerado nas relações de ensino, nas relações sociais, interpessoais e significativas vivenciadas dentro e fora da escola por professores e alunos. Nesse sentido, o documento se preocupa como uma prática pedagógica em que o conhecimento é relacional, cultural, híbrido e inacabado.

[...] uma vez que pode ajudá-lo a conceber o *já conhecido* de uma outra forma: pode ajudá-lo a pensar o movimento de compreensão como *relacional*, isto é, possibilita conceber a compreensão do aluno em função da relação que se estabelece (com ele e com muitos outros) e na qual ele, professor, está profundamente implicado. Isso desloca do aluno a estrita responsabilização pelo seu (não) aprendizado, ao mesmo tempo que faz emergir a importância de se buscar e inventar (novas) formas de ensinar (SME/RJ, Relações de Ensino, 2007, p. 33).

Na análise do caderno *Refletindo sobre o Ciclo*, outra questão que merece destaque são os seis eixos norteadores que envolvem o pensar, o sentir e o fazer do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem:



Fonte: SME/RJ, Refletindo sobre o Ciclo, 2003, p. 8.

Esses eixos direcionaram o currículo de forma específica, de modo a atender às necessidades do ciclo de formação, o que revela a ênfase sobre o desenvolvimento do processo de representação simbólica que é trabalhado a partir da discursividade, da linguagem, do diálogo, da significação e da representação, vistos como elementos estruturantes para construção do conhecimento, como demonstram os pontos a seguir:

1. A criança aprende a falar e a ouvir construindo e reconstruindo significados produzidos nas relações presentes na vida.
2. Produzir linguagem significa dizer alguma coisa para alguém, de determinada forma, num determinado contexto. Produzir linguagem significa produzir discursos.
3. O discurso nunca se repete, mas é sempre decorrente da situação em que se realiza e determinado pelo contexto e pelo momento em que se produz.
4. A linguagem se realiza no uso concreto que fazemos dela; ela somente ocorre nas práticas sociais.
5. A linguagem só se realiza no diálogo. Por intermédio do diálogo, das trocas entre interlocutores, as ideias e sentimentos são expressos, propostas são debatidas, pontos de vista são negociados.
6. Falar, ler e escrever, embora sejam realizações humanas relacionadas, são de naturezas distintas.
7. Linguagem oral e linguagem escrita são sistemas simbólicos criados pelo homem, sendo que a fala é uma construção social, a partir da possibilidade genética da espécie humana, enquanto a escrita depende do ensino intencional e organizado.
8. A escrita é um produto da evolução histórico-cultural da humanidade; é

um sistema organizado, e, portanto, para dominá-lo, a pessoa precisa compreender a sua organização. A escrita é, assim, uma prática social dos membros de uma sociedade letrada.

9. Enquanto sistema, a escrita necessita ser ensinada, procurando-se, para isso, empregar atividades significativas para os alunos.

10. A leitura e a escrita não são meras técnicas, mas existem apropriações de caráter técnico que necessitam ser realizadas.

11. O desenvolvimento é impulsionado pela apropriação da leitura e da escrita, isto é, o processo de elaboração do pensamento de quem lê e escreve sofre um diferencial qualitativo em relação aos demais.

12. Ler e escrever se aprende lendo, escrevendo e pensando, ou seja: é no próprio ato da interação via escrita que se dá a apropriação desse sistema de representação.

13. Os alunos se apropriam dos conhecimentos formais e, especificamente, da leitura e da escrita por meio de processos de interação dialógica, em que o professor é o seu principal interlocutor.

a) As crianças formam, antes de ingressar na escola, noções de tempo, espaço, forma, medida e numeração. Tais noções devem ser consideradas pelo professor como ponto de partida para a constituição dos conhecimentos matemáticos a serem sistematizados (SME/RJ, Refletindo sobre o Ciclo, 2003, p. 8-9).

De acordo com o exposto, o documento reconhece que é por meio da linguagem que os significados são produzidos, permitindo o acesso à cultura, principalmente no que se refere ao 1º ciclo de formação, onde se consolidam os conhecimentos sobre a leitura e a escrita, proporcionando aos alunos uma interpretação do mundo através da linguagem para construir seu processo leitor e dar significado ao mundo. A linguagem, por operar como um sistema representacional, utiliza símbolos e signos que representam conceitos presentes na interações entre os sujeitos. Nas palavras de Hall (1997, p. 61):

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzir significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos.

A linguagem é tão central no processo de reformulação da Multieducação que dois cadernos são específicos sobre os desafios na construção do processo de leitura e escrita – Leitura e Escrita 1 e 2. A linguagem, a leitura são vistas como históricas, destacando que o texto e a interpretação estão escritos num contexto, num determinado tempo histórico:

Lemos, ainda, a partir de diferentes bagagens culturais. Cada um de nós,

portanto, constrói o seu texto, dando-lhe significado. A leitura não é um processo neutro. Os textos possuem lacunas e silêncios que são preenchidos pelos leitores. Qualquer texto tem uma vertente social, cultural e ideológica (SME/RJ, *Leitura e Escrita 2*, 2003, p. 5).

A linguagem, como campo discursivo, envolve palavras, sentidos e significações; numa concepção mais ampla, como campo social, é produto e produtora da cultura, envolvendo “um mundo de novas possibilidades de expressão, de formas diferenciadas de interação com o outro e de constituição de si mesmo (SME/RJ, *Ensino de Língua Portuguesa*, 2008, p. 24). Nesse sentido, o fascículo destaca que todo “falante traz consigo conhecimentos socioculturais que precisam ser utilizados na escola, nas aulas de língua materna” (SME/RJ, *Ensino de Língua Portuguesa*, 2008, p. 47).

Outra questão interessante trabalhada no documento é a forma como concebe a relação tradição e performatividade:

A aprendizagem da leitura e da escrita devia abrir as portas para a herança cultural disponível, o que se torna mais grave quando percebemos que atualmente o indivíduo é compelido não só a lidar com essa herança, mas a interagir com culturas – um conceito por ora fragmentado e plural – e, em especial, a produzir culturas (SME/RJ, *Ensino de Língua Portuguesa*, 2008, p. 24-25).

No que aborda as variantes linguísticas, é destacada a eficácia de algumas variantes utilizadas em determinado tempo e espaço, atentando para a dificuldade de a escola aceitar os hábitos culturais dos alunos em alguns contextos e a própria valorização que é dada à norma-padrão. Mesmo dando importância ao fato de a escola precisar abrir espaço para que diferentes linguagens, interações e discursos, percebemos um discurso ambíguo quando trata dessa temática, reforçando que a instituição escolar pode e precisa aceitar as diferenças, mas promovendo a aproximação com a normatividade. Como vemos nos trechos a seguir:

Do ponto de vista sociolinguístico, há diferentes variantes linguísticas às quais não podemos atribuir níveis de valoração, pois constituem sistemas linguísticos eficazes dadas as especificidades das práticas sociais e hábitos culturais das comunidades. Sendo assim, é papel fundamental da escola garantir a todos os seus alunos acesso às diferentes variantes linguísticas, essenciais para o exercício da cidadania (SME/RJ, *Ensino de Língua Portuguesa*, 2008, p. 34).

A gramática normativa dita as regras que, segundo ela, caracterizam uma dessas normas: a padrão. Como fenômeno social, suas variantes estão

sujeitas à valorização diferenciada por motivos puramente extralinguísticos (SME/RJ, Ensino de Língua Portuguesa, 2008, p. 19).

Dependendo do usuário, teríamos as variantes diacrônica (variação no tempo), diastráticas (referente à classe social) e diatópicas (variação no espaço). Levando em conta as situações de uso, temos as variantes diafásicas (registro). Sem esquecer a variação concernente à modalidade (oral/escrita). Todas essas variantes são linguisticamente de valor equivalente, pois o que define esse valor é a comunicabilidade, o que nos remete aos depoimentos dos alunos: “*Tá, tá errado, professora, mas a senhora não entendeu? Então tá bom...*” e “*Professora, quem usa vírgula é rico. Pobre nem liga*” (SME/RJ, Ensino de Língua Portuguesa, 2008, p. 19).

A preocupação com a formação do leitor ainda percorre outro fascículo – *Sala de Leitura*, que propõe que as atividades e projetos propostos nesse espaço possibilitem a formação e a interação dos alunos com as diferentes áreas do conhecimento, na escola e fora dela, criando o que o documento conceitua como *cidadania leitora*.

[...] a Sala de Leitura deve coordenar ações de promoção da leitura e de formação de leitores na escola, contribuindo inclusive, para a construção de atitudes e referenciais que orientem alunos e professores a buscar, por iniciativa própria, o espaço das bibliotecas como exercício da *cidadania leitora*, traduzido no direito ao acesso a informações e bens culturais socialmente produzidos e sistematizados (SME/RJ, Sala de Leitura, 2003, p. 21).

[...] de modo que a escola perceba a leitura como um marco fundamental para a inserção dos alunos no universo simbólico de sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento (SME/RJ, Sala de Leitura, 2003, p. 10).

O projeto Sala de Leitura implica um novo olhar sobre a formação do leitor, assim como a reestruturação de um projeto em vigor desde 1985, em que, somente a partir de 1996, com a publicação da Resolução SME nº 560, as atividades foram integradas às práticas desenvolvidas nas salas de aula, no contexto do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar. Com tal integração, a SME busca que a literatura e a formação do leitor não seja didatizada com os rituais de leitura, obrigando o aluno tornar-se leitor, devendo a escola assumir que “o compromisso do texto literário é com o simbólico, e sua função é, sobretudo, emancipatória”. Nessa acepção, a leitura na escola passa a ser encarada “como um marco fundamental para a inserção dos alunos no universo simbólico de sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento”

(SME/RJ, Sala de Leitura, 2003, p. 10-12).

Ao abordar a formação do leitor como aspecto cultural, o documento destaca que é no “jogo de identidade e alteridade [que] professores e alunos devem juntos dialogar com os textos, negociando com os autores, personagens e narrativas os possíveis sentidos e buscando, mais do que ensinar literatura, aprender com ela” (SME/RJ, Sala de Leitura, 2003, p. 12-13). Dentro desse negociar, é presente a preocupação com o reconhecimento da leitura como formação identitária e dos processos de significação envolvidos na escolha e leitura do livro, tanto que o documento dá destaque ao ato de enunciar quando enfatiza que as “condições de enunciação diferentes geram textos diferentes e supõem diferentes pactos de leitura” (p. 12-13). Nesse sentido, a identidade é vista como elemento construído ao longo da vida, e a qualidade das nossas escolhas, no caso específico, de nossas leituras, depende dos níveis de conhecimento e acesso à cultura de cada um de nós. Falar em acesso é presumir que ela está fora do aluno.

Cabe destacar as relações de poder que o documento assume quanto se refere às hegemonias culturais impõe a escola, principalmente quando aponta que, embora os professores ensinem o “[...] aluno a manipular a Matemática como uma ferramenta cultural, não o ajudam a captar o processo de evolução da mesma” (SME/RJ, Ensino de Matemática, 2008, p. 17). Ao longo da análise, percebemos uma crítica ao ensino da Matemática que aparece na literatura quase sempre no sentido de produto cultural, universal e linear. São colocadas inúmeras vivências cotidianas para que o professor possa compreender o sentido de trabalhar a Matemática como rede de significação e produção cultural.

Aluno1: A raiz quadrada não é um número que elevado ao quadrado dê (-9)?

Profª: Correto!

Aluno2: Mas todo número elevado ao quadrado dá sempre um valor positivo. Ah!... isto quer dizer que não existe raiz quadrada de um n° negativo? Este é um cálculo sem solução???

Profª: Não é bem assim... Não há solução no conjunto dos números reais. Esta solução não é real.

Aluno1: Se não é real, não existe!

Profª: Vejam bem! Quando um escritor faz um livro, sua história pode retratar uma situação real ou ele pode criar uma história que imaginou. A história imaginária existe, está lá no livro.

Aluno3: Então a raiz quadrada de um n° negativo é um n° imaginário?

Aluno 1: A raiz quadrada de (-9) seria um 3 imaginário?

Profª: Muito bem!

Aluno 2: E como escrevemos esse número?

Profª: Usamos a propriedade onde $\sqrt{-9} = \sqrt{(-1)}$. Consideramos $\sqrt{-1}$ como i de imaginário. Logo, $\sqrt{-9} = 3i$

A professora nessa situação de sala de aula, ao contrário do tratamento tradicionalmente linear, hierarquizado e rigidamente dominado pelos pré-requisitos de forma cartesiana, trata a raiz quadrada de números reais como uma aprendizagem que considera os conteúdos se articulando como rede de significações. Logo, ela não deixa de apresentar os números imaginários, pois percebe as redes de significações que estão sendo traçadas pelos alunos (SME/RJ, Ensino de Matemática, 2008, p. 14).

A Etnomatemática é apresentada como recurso pedagógico que possibilita um trabalho contextualizado e de respeito às diferenças, pois requer que o professor conheça a realidade social que seus alunos frequentam, seus anseios e representações culturais. Buscamos a etimologia da palavra: Etnomatemática tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhe permita sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (*mátema*) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele, homem, está inserido (D'AMBRÓSIO, 2002).

3.2.5 As diferenças, as identidades e o diálogo: entre o acolher e o tolerar...

Os documentos reforçam uma outra questão bastante relevante: a preocupação com o trabalho com as diferenças e o diálogo, principalmente por acreditar que esses conceitos são centrais para o bom desenvolvimento da prática pedagógica numa megarede de ensino como a do município do Rio de Janeiro, que precisa estar atenta ao respeito às particularidades de todos os envolvidos, como revelam os trechos a seguir:

[...] o desafio de fazer das escolas públicas um lugar de acolhimento das diferenças, de respeito à pluralidade e de eco às múltiplas vozes: um espaço para ouvir as necessidades daqueles que sempre são excluídos das decisões, dos que estão muito mais no papel de subordinados do que no de protagonistas nas lutas pelas mudanças da qualidade nas relações sociais; um lugar de constituir conhecimentos, repensar e redefinir valores; um lugar privilegiado de lidar com as culturas próximas e distantes, vislumbrando saídas para todos aqueles que sofrem qualquer tipo de discriminação em seu desenvolvimento (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 9).

A diversidade dos sujeitos de cada escola, assim como a adversidade vivida por muitos deles e por grupos inteiros, não nos são apresentadas quando nos preparamos para o exercício da profissão. Não nos disseram ou dizem que a natureza de nossa atividade está sujeita às questões vividas nas conjunturas sócio-históricas em que estamos mergulhados com os alunos. (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 9).

Sendo responsabilidade de todos, a *resposta educativa* precisa ser pensada, discutida, desenvolvida e acompanhada por toda a comunidade escolar. Para ser de qualidade, a *resposta educativa* deve respeitar a regionalidade e as características culturais dos grupos que compõem a comunidade escolar, além de permitir a flexibilidade indispensável ao atendimento das particularidades de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, com origem em algum tipo de deficiência, transtorno ou distúrbio no desenvolvimento (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 11-12).

Entretanto, percebemos dificuldade no trabalho com as diferenças quando o documento destaca o papel do currículo escolar. Na nossa acepção, a proposta da SME/RJ está pautada no somatório de culturas, não há diálogo nem negociação, além de recorrer ao trabalho com o acolhimento da diversidade, sem que com isso promova o respeito às diferenças.

Nesse processo de formação do leitor e escritor, o documento destaca que é preciso estar atento às diferenças culturais com que os alunos dialogam dentro e fora da escola, aos rastros identitários que formam os sujeitos. Entretanto, sinaliza a realidade do aluno para atingir um padrão preestabelecido – “outros patamares”:

Cada aluno levará para a sala de aula seus significados com todas as diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero... Estas diferenças propiciarão diferentes leituras de mundo. A dimensão de mundo de uma criança, o modo como ela vê a realidade refletida, organiza-se, em grande parte, em função das condições sociais e culturais em que ela vive e reorganiza-se em função das condições de interação a que vier a ser exposta (SME/RJ, Leitura e Escrita 1, 2003, p. 16).

A escola eficaz, dentre outras ações, durante o processo de ensino e aprendizagem aproxima o mundo escolar do mundo dos alunos sem desqualificar a história de vida e a cultura deles, sem querer compensar deficiências, mas atenta para os diferentes conhecimentos que cada aluno traz para a sala de aula, explorando o que sabem fazer, para que ultrapassem o patamar em que estão e ascendam a outros patamares (SME/RJ, Leitura e Escrita 1, 2003, p. 19).

Outra questão que merece destaque é forma como o documento trata escola eficaz, aquela que consegue ensinar a todos, independentemente de sua

origem social e cultural, mesmo sabendo que “o nível de escolaridade dos pais e a condição socioeconômica dos alunos faz diferença” (SME/RJ, *Leitura e Escrita 1*, 2003, p. 18). A escola e a sala de aula, na acepção do documento, precisam ser compreendidas como espaço “necessário [para] lutar contra qualquer tipo de preconceito: étnico, social, cultural”, onde o “negociar, discutir, argumentar, mostrar exemplos”, ajuda os alunos “a traçar regras de convivência e solidariedade...” (*ibidem*, p. 24). Trabalhar com a negociação de saberes e culturas é visto como naquele professor que

[...] sabe administrar a heterogeneidade de sua turma e não a compara nem com a dos colegas nem com aquela sua turma maravilhosa do ano passado. Cada grupo de alunos é um grupo que tem sua própria história, não podendo ser comparado a nenhum outro. A competência se expressa, também, na forma de integrar os alunos às atividades, criando grupos de apoio mútuo, realizando trabalhos cooperativos, o que lhe dará tempo para lidar em pequenos grupos ou individualmente com alunos que apresentem maiores dificuldades (SME/RJ, *Leitura e Escrita 1*, 2003, p. 22-23).

O trabalho que envolve a realidade do aluno é uma das questões trabalhadas no documento sobre Artes Plásticas; entretanto volta-se para discussão do ponto de partida como elemento que precisa ser ampliado, o que implica ver a escola como detentora de um saber distante do aluno, que busca uma apreciação estética de obras consagradas historicamente, enquanto o discente é visto muitas vezes como desprovido de formação cultural, precário e reproduzidor de “valores nem sempre éticos”, principalmente aqueles veiculados na mídia e no ambiente em que estão inseridos.

Precisamos provocar esteticamente os nossos alunos para que o corpo sensível dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem seja despertado e valorizado a partir dos seus sentidos e cognições, visando novas significações decorrentes de seu repertório cultural (SME/RJ, *Artes Plásticas*, 2008, p. 28).

O documento prega uma “nutrição estética”, que pode ser trabalhada no diálogo com as mais diferentes produções artísticas, mas demonstra certa incoerência no discurso, pois a negociação é vista como um consenso, como espaço harmônico, como se os conflitos fossem suprimidos a partir da convivência “pacífica”. Nesse sentido, parece haver apagamento das relações de poder, esquecendo que as diferenças identitárias estão sujeitas a disputas porque “não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias;

elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81).

Portanto, entendemos que o ensino de Arte [...] leva a uma nova ética, no sentido de respeitar e convocar os sujeitos a refletir e construir identidade, compreendendo sua individualidade, como também seu estar no mundo, convivendo com os outros e buscando uma vida mais humana e harmoniosa (SME/RJ, Artes Plásticas, 2008, p. 15).

A arte, de acordo com o documento, pode promover o trabalho com “temas como preconceito, etnocentrismo, padrões estéticos, estereótipos, exclusões sociais, opressão de minorias/maiorias pela cultura hegemônica e a relação entre essa cultura hegemônica e padrões estéticos” (SME/RJ, Artes Plásticas, 2008, p. 19). Por meio do conhecimento, é possível ampliar o olhar e a percepção dos sujeitos sobre outras culturas, o que envolve a “valorização da diversidade cultural e o caráter plural das produções, desconstruindo o caráter hegemônico da obra de arte consagrada, reconhecendo assim as diferentes e novas significações presentes” (SME/RJ, Artes Plásticas, 2008, p. 27). Essa percepção também é vista na fotografias inseridas no documento, que envolvem a produção da arte na escola e fogem aos padrões estéticos hegemônicos.



E.M 04.10.013 Carlos Chagas – Hip Hop – alunos do 7º e 9º anos -
Profª. Maria Luiza Vieira



E.M. 04.11.033 Odilon Braga – Valores – alunos do 6º ano – Prof. Edna dos Santos

Não há como negar que alunos trazem novas realidades para dentro da escola; diante dessa questão e na possibilidade do diálogo com o outro, com o diferente, a música “torna-se campo fértil para as trocas, delineando novos modelos de criação musical e gerando produções originais. Há um ‘caldo cultural’ abrangente e compartilhado, propiciando a democratização da dimensão estética” (SME/RJ, Ensino de Música, 2008, p. 17). Ao assumir a escola como caldo cultural, o documento está assumindo uma convivência não conflitiva, harmoniosa e consensual, pois quando se cria a idéia de tolerância cultural cria-se uma falsa ilusão de convivência pacífica.

A música é vista como alma, como parte da vida cultural dos atores escolares e seus pares dentro e fora da escola; nesse aspecto o documento afirma que não existe mais a possibilidade de dicotomizar “música da escola *versus* música do mundo lá fora”, atentando para o fato de haver, sim, diferença, mas não elemento de oposição. Na escola, “o que existe é apenas música. Inúmeras formas de fazer musical, todas jogadas num mesmo caldeirão. A escola não pode impedir que esse caldeirão seja um” (SME/RJ, Ensino de Música, 2008, p. 19).

Dentro desse caldeirão musical vivenciado pelos alunos existem novas possibilidades de realização musical, que “não eliminam modos tradicionais de

produção. Ao lado do global e massificado estão as culturas locais nas suas práticas de resistência e singularidade e nas suas reinvenções em contato com o global (SME/RJ, Ensino de Música, 2008, p. 21), argumentos estes também justificados nos fragmentos abaixo:

Chico Science misturou rock, hip-hop, maracatu e músicas folclóricas. No carnaval de 97, a Viradouro inseriu a batida 'funk' na bateria e outra escola colocou no samba o passo de bailarinas. Jorge Aragão gravou com solo de cavaquinho e acompanhado da percussão, *Ave Maria de Gounod* e as *Bachianas nº 5* (Ária Cantilena), de Villa-Lobos. Recentemente, Caetano Veloso e Flávio Venturini colocaram letra numa sinfonia de Bach e criam a música *Céu de Santo Amaro*, que serviu de trilha sonora para uma novela. O movimento hip-hop, que nasceu e ganhou corpo nas periferias, hoje demonstra um trânsito mais aberto nas diferentes classes sociais. (SME/RJ, Ensino de Música, 2008, p. 18).

A produção musical atravessa fronteiras geográficas e, nesse deslocamento, um rock é desterritorializado e pode integrar a zabumba do nordeste ou uma batida funk pode se misturar ao samba. Embora o hibridismo tenha se intensificado no mundo globalizado contemporâneo, este é o tempo da convivência do diverso, quando uma multiplicidade de práticas se mostra cada qual com sua cena social, com sujeitos que nela se reconhecem e em nome delas se reúnem, constituindo 'grupos sonoros' (SME/RJ, Ensino de Música, 2008, p. 22).

No processo de identificação da produção musical percebemos a preocupação com marcar o que os grupos culturais em diferentes tempos/espacos trazem para o desenvolvimento infantil. Em outras palavras, assume-se que o aluno tem outra formação musical, muitas vezes sem consonância com o trabalho no cotidiano escolar, assumindo assim a desvalorização do que é trazido por ele, o que fragiliza a discussão, pois assume a diferença como um suposto reconhecimento.

Ousar é a palavra-mestre quando se refere ao trabalho pedagógico, principalmente quando se busca quebrar os marcos classificatórios tão presentes no ensino das ciências. Uma ousadia tanto para os docentes quanto para os alunos, o que, segundo o documento, requer um novo olhar sobre o mundo fragmentado e excludente.

Precisamos ousar, nos relacionar com o conhecimento de uma outra maneira, complementando-o com as diversas perspectivas possíveis. Dessa forma, propomos, então, considerar outras lógicas além da formal, ampliar categorias de semelhante e diferente, procurando trabalhar, também, com o que é semelhante dentro da diferença e vice-versa, ampliando e diversificando os valores de verdade presentes nessas relações e percebendo as lógicas existentes (SME/RJ, Ensino de Ciências,

2008, p. 24).

O conhecimento existente em nosso tempo não permite mais distinções entre vivo/inanimado, natural/artificial, selvagem/doméstico, natureza/cultura, observado/observador, ou seja, a dualidade não tem mais lugar nos conhecimentos contemporâneos (SME/RJ, Ensino de Ciências, 2008, p. 24).

O entendimento de cultura proposto pelo documento Ensino de Geografia remete à questão do lugar, do diálogo e do consenso conflituoso, uma cultura que é articulada a um determinado tempo e espaço:

Compreensão de que a cultura de um povo, ao criar seus hábitos e costumes, cria o seu próprio espaço e, numa relação dialética, é também recriada por ele; construção da co-existência relacional entre as diferenças humanas e suas contradições (SME/RJ, Ensino de Geografia, 2008, p. 45).

[...] um lugar pode ser entendido como a base para a reprodução da vida e, nessa acepção, teria uma identidade, já que seria construído a partir das culturas das pessoas que nele vivem. Lugar seria, dessa forma, percebido pelos sentidos e pela cognição subjetiva e pela função local, atribuída a ele, socialmente, em cada momento histórico, sendo, por isto, o resultado, tangível e intangível, das práticas sociais vigentes. Assim, um lugar pode ser entendido como tendo uma identidade (ou identidades?) singular e essencial, construída de modo interno e (em geral) distinto de outros (SME/RJ, Ensino de Geografia, 2008, p. 30).

Ao longo do documento, há vários trechos que revelam preocupação com o padrão de verdade, com as relações hierárquicas e com a geometria do poder presente nas diferentes sociedades e grupos sociais. O ensino de Geografia, nessa acepção, deve promover o “reconhecimento de relações socioespaciais e de poder que surgem quando há organização coletiva de um lugar” (SME/RJ, Ensino de Geografia, 2008, p. 45), assim como ensinar aos alunos que

Não existe a verdade, mas verdades que são nossas representações compartilhadas de mundo. A sabedoria está na pactuação coletiva das verdades sociais que temos e não no acirramento das diferenças e na imposição, por grupos dominantes, de suas verdades (SME/RJ, Ensino de Geografia, 2008, p. 13).

É importante que o estudante consiga perceber o sentido das coisas e estabeleça relações entre elas. Nos meios de comunicação, por exemplo, cresce a cada dia o número de notícias relacionadas a ‘conflitos étnicos’, ‘discriminação racial’, preconceitos de vários tipos, xenofobia etc. Para que levemos esse estudante a entender a incidência cada vez maior desses fatos é preciso questionar a ideia que alguns povos têm de superioridade em relação aos outros e que, por isso, suas culturas seriam, também, ‘mais elevadas’ e, nessa condição, serviriam de base para que as ‘inferiores’ fossem levadas a transformações que as aproximassem, o mais possível,

da tal 'cultura superior'. Problematizar com nossos estudantes quem é 'o outro' e mostrar que a diferença não é um obstáculo intransponível, mas um fator de enriquecimento pessoal e social deve ser a nossa meta (SME/RJ, Ensino de Geografia, 2008, p. 16-17).

A proposta de reformulação vislumbra a identidade como eixo que permite pensar o cotidiano escolar como um "local de circulação, integração e enfrentamento de diferentes saberes, culturas, raças e valores", mas também como um espaço "para o exercício possível do compartilhamento, do direito à diferença e da cidadania" (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 15). Contudo, ao destacar a tolerância como nova demanda, o documento acaba entrando em contradição, pois o ato de tolerar reflete o não-respeito às diferenças. Tolerância acaba sendo reconhecimento simplificado do Outro, é reforço do sentimento de superioridade, de um poder que nomeia o aceitável e o "normal", que significa suportar a existência do outro e de seu pensamento/ação diferente. A tolerância, assim sendo, nos dizeres do Bhabha (1998), acaba por conter a diferença cultural, principalmente porque oculta a hierarquização e as relações de poder a partir do discurso do respeito à diversidade, que trabalha dentro da lógica de elementos fixados num tempo-espaço não disjuntivo.

3.3 As práticas articulatórias na produção curricular: em foco o documento *O mundo cabe na sala de aula*



A prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atualmente está pautada em três pilares: o Núcleo Curricular Básico – Multieducação, documento base de 1996, as reformulações ocorridas a partir do ano de 2001 e as Diretrizes Curriculares para a

Educação Infantil e Ensino Fundamental. O kit DCN, como é conhecido na rede, foi organizado pelo Núcleo de Publicações da Multirio e pelo Departamento Geral de Educação da SME e distribuído aos 40 mil professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, em 2004, reunindo uma edição de bolso das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 1999, e o livro *O mundo cabe na sala de aula*, “que traz explicações sobre as DCN e sugestões de temas para reflexão e de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula” (MULTIRIO, 2004, p. 1).

Entendemos o referido livro como uma tentativa de integrar as *Diretrizes à Multieducação*, complementando e contemplando discussões que envolvem as seguintes áreas: *Princípios, Identidade, Teorias, Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Gestão*. A produção dos cadernos tem como justificativa permitir que se “compreenda a importância dos Princípios Éticos, Políticos e Estéticos, dos Conceitos de Crianças e Adolescentes com os quais trabalhamos, das Teorias que iluminam as Práticas Pedagógicas, dos Paradigmas Curriculares e dos Processos de Avaliação e Gestão Educacional” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 5). Cabe então perguntar: se o material foi elaborado em decorrência da dificuldade de os professores em fazer a leitura das *DCN*, não seria tal documento uma tentativa de assegurar os caminhos que a SME/RJ almeja que sejam trilhados?

O livro *O mundo cabe na sala de aula* tem cerca de 68 páginas, organizado em pequenos módulos, de 6 a 20 páginas, com linguagem objetiva e simples articulada com uso numeroso de imagens e textos compostos com diferentes formatos de letras, como se fosse organizado por vários sujeitos, dando idéia de abertura e construção permanente. Nessa lógica, assumimos o documento como uma estratégia discursiva que, ao usar o diálogo textual e imagético, permite que hegemonias provisórias sejam estruturadas, mesmo que ainda de maneira contingencial, agregando sentidos mas não apagando os transbordamentos no processo leitor.

A forma como o livro é organizado pode ser compreendida pela articulação das comunidades epistêmicas (LOPES, 2006), em que diferentes forças e conhecimentos se articulam e se hibridizam para construir a prática curricular,

fazendo com que os dispositivos legais, textos curriculares, diversas influências e práticas dos professores se articulem de forma a legitimar o estreitamento política-conhecimento. Os rastros, as heranças e as presenças demarcam algumas linhas na fronteira do oficial com o praticado, o que torna relevante para análise, pois a forma como o documento assume o currículo - como prática (mesmo que em nenhum momento esteja explícito no documento) faz como que os professores compreendam como vivência, experimentação e construção, deixando de lado aquela estrutura de currículo como oficial, teoria vertical e instituída pelo poder.

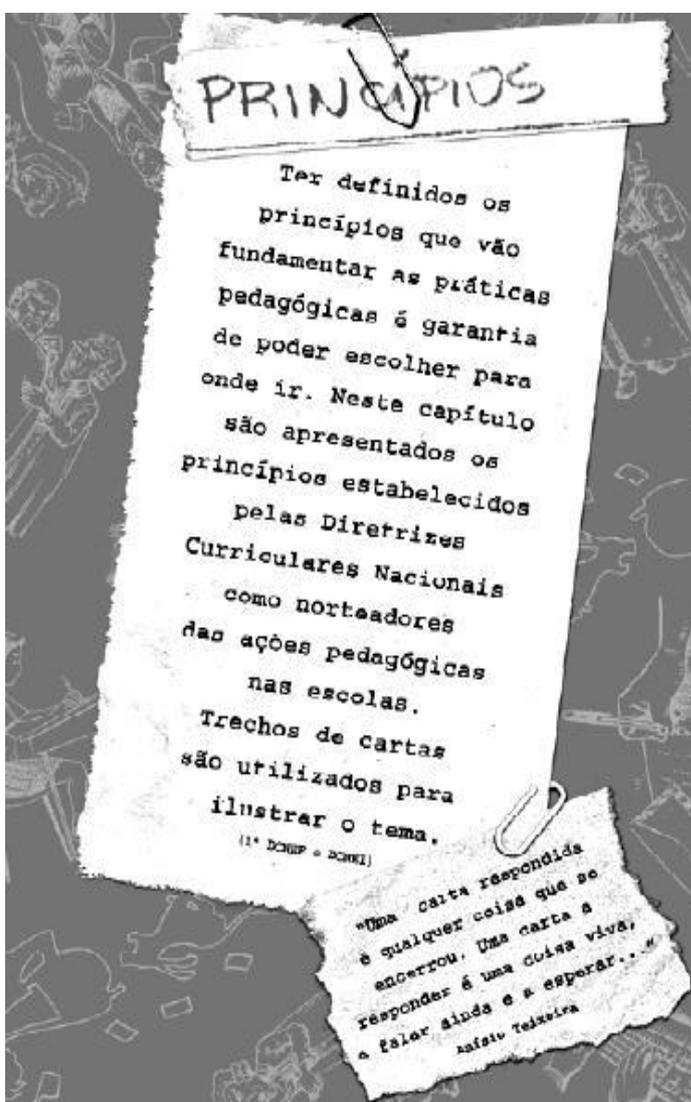
Na análise dos cadernos buscamos compreender as práticas articulatórias envolvidas nos desafios e atividades propostos para a organização da escola e do currículo, no que se refere ao reconhecimento e à valorização da diferença cultural. Na perspectiva de análise, buscaremos compreender as articulações entre texto e imagem que, ao trazerem rastros, heranças, relações de poder e hegemonias provisórias, criam uma série de oposições e interesses que se articulam – externo e interno; imagem e realidade; memória e recordação, representação e presença –, o que nos faz compreender a imagem e o texto como uma estratégia discursiva que produz os objetos de que pretende tratar.

Sobre a relação texto/imagem que nos propomos a analisar, compreendemo-la como uma outra possibilidade de referência com o leitor que envolve a reinterpretação do texto, permeando os processos de comunicação como uma ferramenta de apoio à produção de sentido. Para Joly (1996, p. 121), “a complementaridade das imagens e das palavras também reside no fato de que se alimentam uma das outras [...] as imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim”. Romualdo (2000, p. 53) complementa a discussão quando assinala que as imagens “não se tornam monoplanares, pois não têm a intenção de promover uma única leitura, não abafam as várias visões em uma única. Sua força está [...] na pluralidade de visões que apresentam ao leitor”. Dentro dessa pluralidade de leituras, o documento busca legitimar os discursos das DCN, assumindo o diálogo entre o texto e a imagem como estratégia discursiva.

Blanco (2003, p. 28) ao definir a forma como as redes de imagens são mostradas, indiciadas, implícitas, metaforizadas ou silenciadas, assume que

O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra etc. nos remete, como as vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo “eu” na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico mas também a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, interpretando uma imagem através de outra.

Nesse sentido, texto e imagem carregam uma série de discursos já existentes, mas que são ressignificados e complementados a partir do diálogo e da estrutura definida pelo documento. Os cadernos não possuem estrutura fixa, mas fazem uso de estratégias discursivas para fixar sentidos, como: *Como para quem saber ler, pingo é letra... Três toques ... Pingue-pongue... Para pensar... Sugestão de atividade... Pontos de reflexão.*



3.3.1 Primeiro caderno - Princípios

O documento inicia sua discussão com a seguinte passagem: “Educar é intervir no mundo, é fazer escolhas diante dos dilemas e desafios que se apresentam a todo instante” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 9). Fazer escolhas pode ser articulado ao texto da imagem ao lado, quando ressalta que o professor tem a “garantia de poder escolher aonde ir”. A nosso ver, quando as ações pedagógicas passam a ser responsabilidade do docente, está se assumindo a centralidade do documento na ética diante da missão do

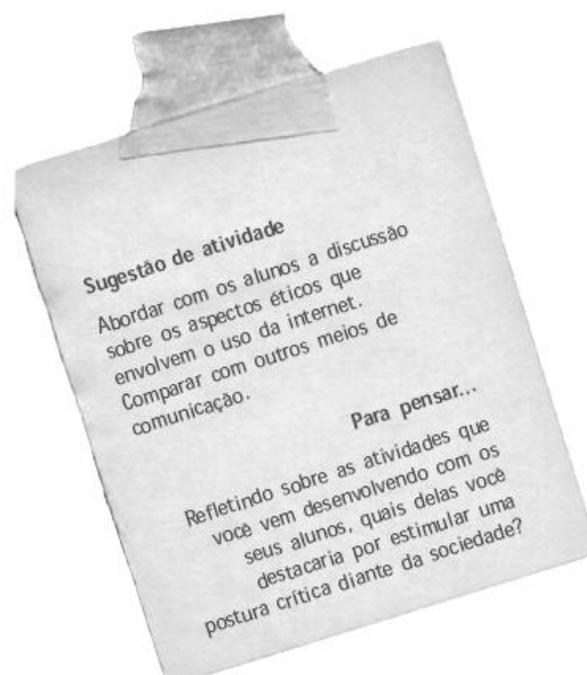
professor, que precisa agir com liberdade, responsabilidade e autonomia. Como

confirmam os princípios das DCN, que o documento assume como fundamentais:

Os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais contemplam valores fundamentais, respeitando a identidade e a pluralidade de nossa cidade e de nosso país, na busca permanente de uma sociedade mais justa e igualitária. (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 4).

O documento, ao definir os princípios presentes nas DCN como ponto de partida para toda ação pedagógica, abarca uma gama de valores e atitudes essenciais para a formação da cidadania, destacando o papel da escola na contemporaneidade frente às crises de valores e às incertezas.

Entretanto, quando o documento propõe uma Sugestão de atividade e o elemento de reflexão – Para pensar..., conforme imagem ao lado, limita-se a abordar os aspectos da ética aplicados ao uso da Internet, o que faz com que tal atividade seja inexecutável em alguns anos da educação infantil, além do fato de grande maioria dos alunos da rede municipal não possuírem acesso à Internet, nem mesmo no espaço escolar. Nesse aspecto, a

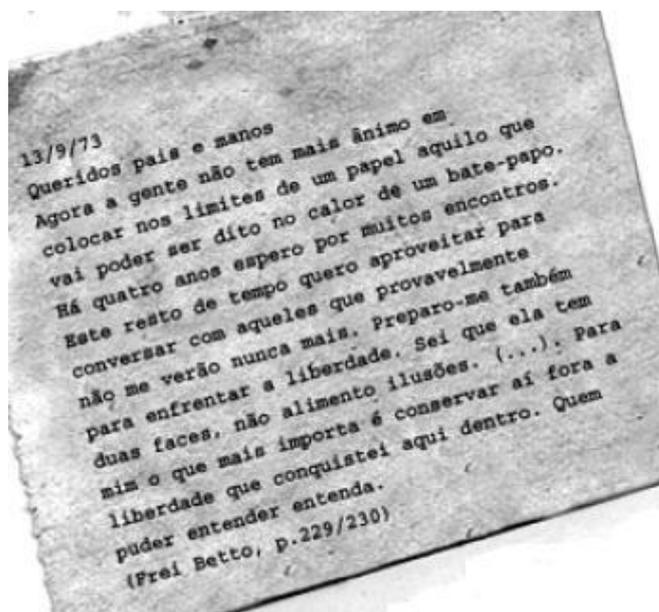


questão cultural é simplesmente ignorada, visto que aborda uma questão não recorrente na vida social de muitos alunos.

As questões relativas à identidade e às

diferenças culturais estão inseridas como princípios estéticos, trazendo o caráter da expressão artística para a esfera identitária, em que “o que importa é a forma pessoal e sensível de ser, de sentir, de se expressar e de representar-se, de representar os outros e o mundo em que vive” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 12). Cabe perguntar: o que o documento propõe como representação de si e do outro? A lógica de representação é vista por alguns autores como espelho, que implica uma relação do presente (imagem refletida) e futuro (como eu desejo que os outros me vejam). No documento, o trabalho com o autorretrato, usando como referência o postal que retrata como Henri Matisse, Ângelo de Aquino e Portinari fizeram seus autorretratos. Apesar de ser individual e subjetivo, o ato de produzir um autorretrato está eminentemente ligado às múltiplas relações com os outros indivíduos: relações sociais, culturais, de poder etc. De acordo com Hall (2000, p. 9),

[...] estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo.



Quando menciona que vai fazer uso de cartas para ilustrar a temática da ética, apropria-se de dois fragmentos cujos conteúdos representam dois períodos históricos – a ditadura militar e o relato do exílio político de Frei Betto e o tratado de paz assinado no século XVIII, nos EUA, com os índios das Seis Nações. Entretanto, não é dada em nenhum momento uma explicação ou realizada uma

discussão sobre os princípios com que os fragmentos estão articulados e como tais textos podem ser trabalhados em sala de aula.



Carta dos Índios das Seis Nações respondendo à oferta do governo americano de enviar alguns Índios para estudar em suas escolas. (Brandão, p. 8)



Dentro da lógica de que não basta querer ser ético, é preciso saber como ser ético, o documento traz uma sessão chamada Como isto pode acontecer?, na qual indica três ações para o cotidiano escolar:

- por meio do respeito às regras de convivência da instituição escolar por todos aqueles que dela participam (alunos, professores e direção);
- diretamente nos conteúdos trabalhados com os alunos;
- instrumentalizando os alunos para poderem ser éticos (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 8).

Cabe ressaltar que ser ético não é apenas uma questão de regras de convivência. Moreira (2002, p. 4), com base nos estudos de Stoer e Cortesão, designa tal postura como *multiculturalismo benigno*, cuja atitude “restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas”. Segundo o autor, assumir a convivência harmoniosa não desestabiliza “as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem”. O respeito à diferença precisa ser pautado no saber ou no olhar o outro e que dentro desse olhar seja possível reconhecer a diferença e manter efetivo diálogo e negociação.

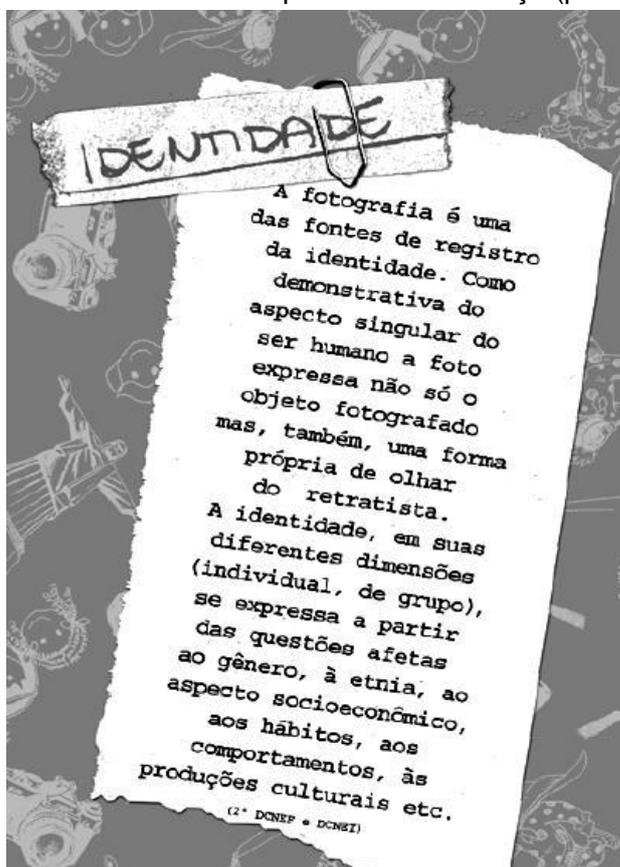
Barthes (2003, p. 260), ao discutir a necessidade de renunciar ativamente às imagens (de uns, de outros), propõe que uma nova lógica de viver junto, em que é desejada

[...] uma distância que não quebre o afeto [...] uma distância penetrada,

irrigada de ternura (...). Aqui alcançaríamos aquele valor que tento pouco a pouco definir sob o nome de delicadeza (palavra um tanto provocadora no mundo atual). Delicadeza seria: distância e cuidado, ausência de peso na relação e, entretanto, calor intenso dessa relação. O princípio seria: lidar com o outro, os outros, não manipulá-los, renunciar ativamente às imagens (de uns, de outros), evitar tudo que pode alimentar o imaginário da relação = utopia propriamente dita.

Concordamos que a proposta de Barthes tem caráter utópico, mas o processo de renúncia do preconcebido, do preestabelecido e dos estereótipos é fundamental quando se quer respeitar as diferenças culturais. Entretanto, viver junto não deve significar a inversão dos papéis. Macedo (2006), ao discutir a questão do poder, destaca que temporalidades cotidianas não se justificam apenas pela renúncia da hierarquia, no seu caminho de dupla via (de cima para baixo ou vice-versa), mas sim pela negociação e ambivalência. Para a autora, o poder colonial implica uma

[...] articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique a contestação da singularidade da diferença. No entanto, é também verdade que essa dominação, por sua própria natureza híbrida, cria regiões de fronteira em que se torna obrigatório negociar o inegociável, e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença (p. 111).



3.3.2 Segundo caderno – Identidade

Quando o documento propõe abordar a identidade com o olhar da fotografia (conforme imagem ao lado), destaca que a “constituição de identidade do “Eu” nunca pode ser pensada fora da relação com o “Outro”. E quem é o “Outro”? Deus, a família, os amigos, os professores ou as mensagens dos diferentes meios de comunicação” (Multirio e

SME/RJ, 2004, p. 2). Na acepção de Skliar (2003b, p. 43), a relação com o “outro” está atrelada a uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos, que o autor designa como política da mesmice, em que a relação com o “outro” oscila “entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido etc.)”. Na acepção de Skliar, não se trata apenas de diferenciar o “eu” do “outro” ou tornar equivalentes as identidades; não basta que o outro seja visto como uma pura identidade ou uma mera diferença; tampouco é possível redução, fazendo do outro algo definível e nominável.

Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença — antes ignorada, silenciada, aprisionada etc. — de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a *diversidade* e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente *natural*; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irreduzível em sua alteridade (Skliar, 2003b, p. 43).

Segundo Roland Barthes (1990), como a fotografia é uma imagem, possui linguagem conotativa e denotativa – o óbvio e o obtuso. A linguagem denotativa é o óbvio: tudo que se vê na fotografia, tudo que está evidente. O conotativo é o obtuso: toda informação implícita na fotografia, tudo que é velado e que, ao contrário do óbvio, impõe uma leitura para além do referencial, caracterizando seu processo de construção do significado.

A fotografia ultrapassa a condição de apresentar uma simples descrição para, em sua leitura, expressar valores, tradições, comportamentos presentes em diferentes tempos e temporalidades que traduzem modos de viver, entender a realidade perdurando como elemento de coesão de grupos sociais no presente. Ela também representa pequenos fragmentos que indicam os diferentes modos de vida dos atores sociais, a forma como compreendem o mundo, suas representações, o imaginário e mesmo as cenas muito próximas de seu cotidiano. A representação fotográfica é dotada de múltiplos sentidos, como assinala Wunder (2008, p. 2): mesmo tendo a “intenção de reter e aprisionar sentidos, a fotografia possui uma força outra, efetua em sua superficialidade, em seu silêncio,

em dizeres balbuciantes, em tênues expressões e deixa um potente espaço vazio para sentidos não determinados”.

O documento articula imagem/fotografia à mídia, ao consumo, ao comportamento, aos modismos e ao desejo. Uma discussão que remete a uma busca pela criticidade dos alunos frente aos padrões de consumo imposto pelas sociedades. Percebemos nitidamente uma preocupação com o olhar sobre o outro, olhar que, segundo o documento, está sempre à “procura do Eu por meio do Nós. É no encontro das diferenças, no que cada um é, sente, pensa com o outro, diverso, que cada um se constitui como único enquanto procura, por toda a vida, atender à necessidade humana de pertencimento e de inclusão” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 2). A opção por uma postura do pertencimento pode acarretar uma retomada de um espaço-tempo específico, cuja constituição da identidade se funda na tradição e na genealogia (HALL, 2001). Uma espécie de busca às bases fundacionais, que têm como referência identidades essencializadas, estereotipadas e fixas. Nesse sentido, podemos argumentar que a concepção de identidade proposta pelo caderno desliza entre identidade negociada no agonístico e identidade fixa.

Quando tentamos compreender o processo de construção identitária, muitas vezes tendemos a nos deixar levar pelos estereótipos. Bhabha (1992, 1998) destaca que o ato de estereotipar atua como espécie de poder que sujeita os indivíduos ao jogo da discriminação; é também a principal estratégia discursiva de “fixidez” da hegemonia colonial, uma vez que possibilita a produção de subjetivações e consensos acerca das hierarquias socioculturais entre colonizador e colonizado, o que, na acepção desse autor, é “um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo (...) que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos” (BHABHA, 1998, p. 110).

O referido autor (1992, p. 200) destaca que estereotipar é um processo “ambivalente de projeção e introjeção de estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamentos, causas múltiplas, culpa e agressividade; significa o encobrimento e a ruptura de conhecimentos ‘oficiais’ e fantasmáticos para construir as posições e oposições do discurso”. A análise que o autor faz da construção de estereótipos está relacionada à idéia de fetiche, que articula a questão da ambivalência – da

atração e recusa, um jogo entre identificação e diferenciação cultural, num movimento político de lutas e negociações.

O processo de identificação no qual o discurso colonial opera está atrelado à lógica dos discursos globais, que, segundo Macedo (2006, p. 107), são

[...] repletos de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro, deslocar a ambivalência para fora do espaço em que pensamos e agimos o mundo. São discursos com ampla mobilidade — o que implica certo universalismo —, mas uma mobilidade que se deve a uma luta política, histórica, e não a características próprias desses discursos que os fazem melhor que as culturas locais.

Buscamos em Friedman (2002) uma alternativa para pensar a construção de identidades cujo foco seria pautar todo processo identitário dentro de uma zona fronteira fluida, cujas linhas de demarcação são muitas vezes infringidas. Esse "falar da fronteira" gera esperança de construção de uma política da diferença, pois as práticas ambivalentes geradas nesses entre-lugares impossibilitam que as identidades sejam vistas como completas, essencializadas e com fixação de sentidos. Nas palavras de Bhabha (1998, p. 55), "cada formação [identitária] enfrenta as fronteiras deslocadas e diferenciadas de sua representação como grupo e os lugares enunciativos nos quais os limites e limitações do poder social são confrontados em uma relação agonística" (p. 55). Nesse sentido, as fronteiras também podem ser compreendidas como locais de contato, onde o poder circula de forma complexa e oblíqua, suscitando a construção de identidades cada vez mais híbridas.

O hibridismo, na definição de Bhabha (1998, p. 165) é "uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes 'negados' se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento". Para o autor, a hibridização utiliza-se da mímica como estratégia discursiva, ambivalente e complexa, que envolve "o desejo do outro reformado, reconhecível, 'como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente'" (p. 130). Em outras palavras:

A mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela

mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se 'apropria' do Outro ao visualizar o poder (p. 130).

No uso de algumas imagens, a diferença é apresentada como diversidade, com a fixação das identidades raciais em grupos étnicos constituídos por negros, brancos e índios em uma mesma

fotografia (como imagem ao lado), como se as regras de convivências harmoniosas fossem garantir o respeito a todas as etnias no espaço escolar. Uma proposta que prima pela celebração da



diversidade. Contudo, Bhabha (1998) alerta para o fato de que é preciso tomar como referencial a diferença cultural, que significa ir além do reconhecimento e do

acolhimento das diversidades. Na acepção do autor, o conceito de diversidade cultural está fundamentado numa perspectiva filosófica e pode levar ao reconhecimento e à tolerância, mas mantendo o isolamento das culturas; a idéia de diferença cultural remete à enunciação da cultura, que envolve o hibridismo e a ambivalência.

Podemos analisar o uso da imagem como o mito das três raças na constituição do povo brasileiro. Munanga (2004, p. 89) assume o mito da democracia racial, que envolve a dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias,



Sugestões de atividade

Procure com seus alunos a origem do nome de cada um. Quem escolheu seu nome e o que motivou essa escolha. Essa atividade pode ser realizada a partir de um questionário ou como entrevista gravada em fita cassete.

Trabalhe a constituição da identidade a partir da origem de formação étnica do povo brasileiro utilizando as produções musicais das diferentes regiões do país.

Divida seus alunos em grupos e elabore com eles um roteiro de entrevistas onde possam ser analisados os hábitos, costumes e comportamento de pessoas em diferentes faixas de idade.

Trabalhe com seus alunos as questões de preconceito de gênero, a partir da leitura, promovendo uma roda de leitura dos livros da escritora Ruth Rocha como: *Faca sem ponta, galinha sem pé, Mulheres de coragem*, entre outros.

Uma questão não menos importante para nós professores está relacionada a função social do magistério. A escritora Alicia Fernandez, em seu livro *A mulher escondida na professora*, alerta para a construção da linguagem que muitas vezes reforça e promove comportamentos estereotipados dentro do próprio exercício do magistério.

promovendo a

[...] ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Como observamos na sugestão da atividade acima, apesar de a construção do documento estar pautada na imagem, no consumo e na mídia, a sugestão de atividade procura abarcar conceitos essenciais para a abordagem da construção identitária. Nas palavras de Said (2003, p. 200), assumir que essas identidades são construções, em vez de meras repetições, favorece a desconstrução de uma identidade cultural pautada nas premissas de “presentes de Deus ou artefatos culturais”.

O documento considera que a identidade, a partir da “crescente complexidade das sociedades, tornou-se móvel, múltipla, pessoal, autorreflexiva e sujeita a mudanças. A identidade está sujeita a várias construções – transformações – influências, num processo constante” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 2). Assumir como múltipla, móvel e fluida, na acepção de Macedo (2006, p. 338), pode ser apenas parte de um discurso da compreensão cultural permeado “no relativismo cultural, na aceitação da diferença como



algo positivo e no diálogo entre os diferentes grupos”. Um discurso que propõe que os “professores devem ser sensíveis às diferenças étnicas, buscando desenvolver atitudes positivas no que diz respeito a essas diferenças”.

No entanto, busca-se mesmo é direcionar a prática pedagógica para a equivalência e a igualdade, conforme observado na sessão acima referida – Pontos de Reflexão. Nesse item é retomada a discussão sobre igualdade, já assinalada, o que de certa maneira se torna incoerente com o próprio conceito atribuído no início do documento.

Dialogando com as diferenças

Professora – Aline, por que você está chorando aqui no pátio?

Aline – Eu gosto de jogar bola, sou boa de bola e eles nunca deixam eu ficar no time.

Nei – Onde já se viu menina jogar bola com menino, você tem que jogar com as meninas, isso é só para nós.

Professora – Vamos fazer uma experiência montando times mistos de meninas e meninos durante um mês e depois voltamos a discutir quem fica no time como titular e quem serão os reservas. O que será preciso para montarmos um bom time?

Nei – Fica no time os que jogarem melhor em cada posição.

Aline – Tá, quem jogar melhor fica. Sendo menina ou menino!

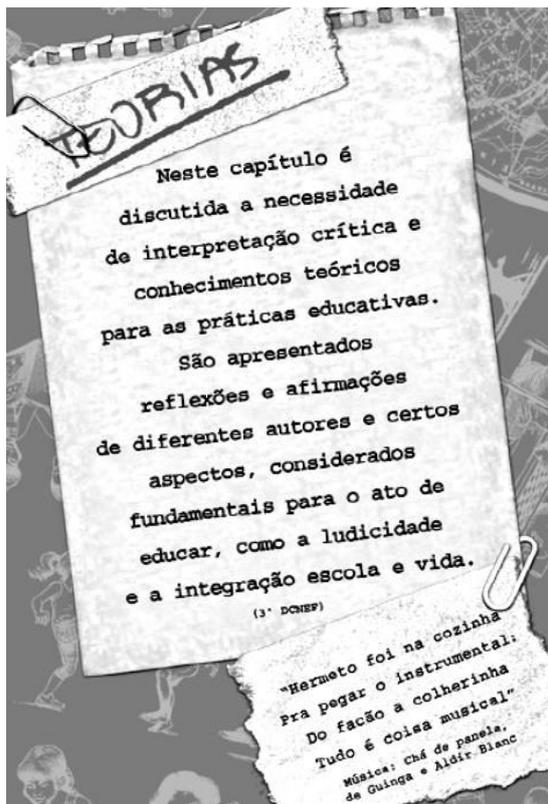


Outra questão que merece destaque é a abordagem que o documento traz sobre o estereótipo de gênero, apresentada no diálogo abaixo. Segundo Louro (2000), diálogo possibilita uma proposta desconstrutiva de papéis e a eliminação de fronteiras demarcadas do gênero, pois promove o rompimento das dicotomias, já que possibilita a ultrapassagem subversiva dessas fronteiras normativas. Dentro das constituições históricas do binarismo, Macedo (2004, p. 105) argumenta que as dicotomias “sustentam práticas de

nominação do outro e (...) se entrecruzam de maneiras diversas, por vezes reforçando-se entre si”.

3.3.3 Terceiro caderno - Teorias

Cabe destacar que, apesar de a temática do caderno não lidar especificamente com a questão da diferença e da identidade, ele a aborda em diferentes momentos. O documento se dedica a uma discussão bastante recorrente no discurso da Secretaria Municipal de Educação: a preocupação com as teorias que fundamentam a prática educativa. Inicia a discussão trazendo



alguns questionamentos:

Como, neste momento, ter discernimento para aproveitar as contribuições das teorias? A teoria seria algo idealizado e distante da realidade? Para resolver as necessidades imediatas do professor, as teorias não teriam utilidade? As teorias amedrontam por serem complicadas e, portanto, de difícil aplicabilidade? Afinal, teorias em educação e sua relação com as práticas pedagógicas dão um bom casamento? (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p.23).

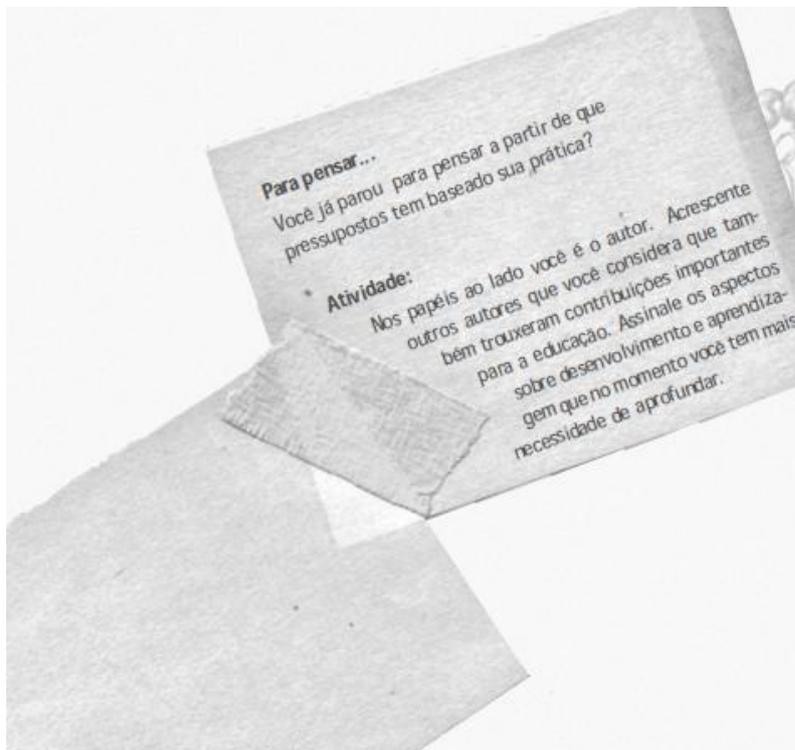
A proposta é que professores e demais membros da equipe escolar utilizem os centros de estudos para discutir os processos que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem, atentando ao risco dos modismo e da falta

de critérios na hora de escolher determinada concepção pedagógica. Na tirinha a seguir percebemos tal preocupação com a dificuldade do docente em articular teoria e prática, como um não-reconhecimento da escola como espaço de produção e estudos.



De forma bem sintética, o documento apresenta alguns teóricos (Jean Piaget, Lev Vygotsky, Célestin Freinet, Paulo Freire, Sigmund Freud, Emília Ferreiro e Donald Winnicott) e as diferenças entre as correntes inatista, ambientalista e interacionista, para destacar os pontos que fundamentam o

Núcleo Curricular Básico – Multieducação, trabalhando sempre nas relações indivíduo/meio e indivíduo/indivíduo. Justifica a importância da abordagem teórica a partir do seguinte argumento: “E o professor precisa conhecer um pouco deste complexo processo para melhor dialogar com seus alunos” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 25).



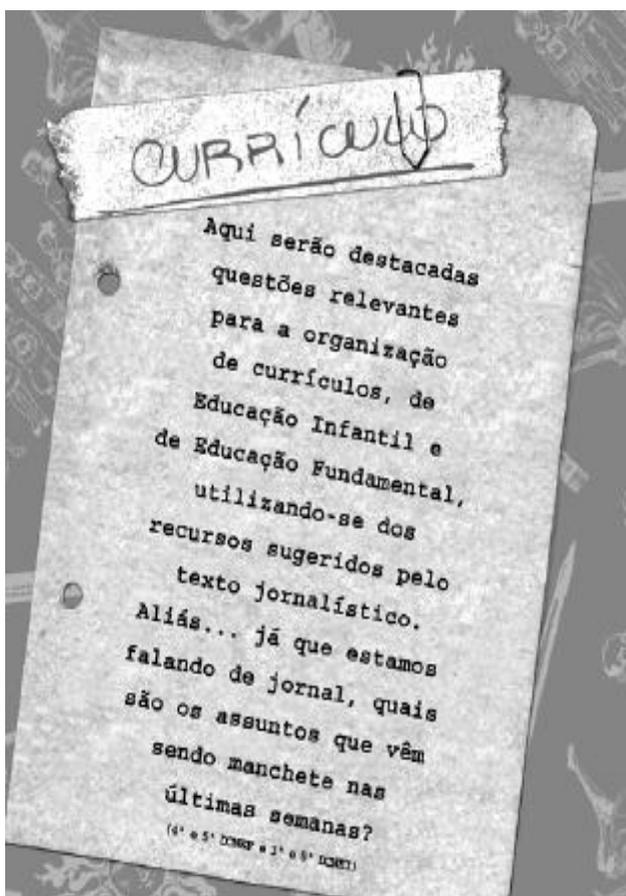
Uma questão que merece destaque é o princípio que envolve a prática do docente na produção do caderno. Na seção Para pensar..., citada ao lado, o professor é chamado a dialogar e expressar seus pressupostos, numa espécie de atividade dialógica. Trazer o professor à participação envolve o reconhecimento

da autoria que o documento pretende dar ao docente, uma estratégia discursiva que permite que cada texto curricular seja um texto diferente, com as marcas identitárias e de respeito às diferenças de cada sujeito.

A atividade proposta está diretamente relacionada à seção Pontos para reflexão, presente na imagem ao lado, que pressupõe que o docente, a partir da sua reflexão/participação, reorganize sua prática pedagógica, dando ênfase ao diálogo, à apropriação da cultura, às relações sociais e ao lúdico. No entanto, ao mesmo tempo que permite a participação e a subjetividade, o documento já traz resposta pronta, pressupondo que as dificuldades apresentadas pelos docentes são as mesmas.

Outra questão que é trabalhada no documento é a relação entre conhecimento e afetividade, cujas implicações afetam o trabalho em sala de aula. Entretanto, no que se refere à questão do respeito às diferenças, observamos como, na estrutura contingencial do discurso das práticas articulatórias, a

hegemonia vai produzindo os endereçamentos desejados, como nos trechos a seguir: “Assegurar condições adequadas de aprendizagem, em que haja ambiente de confiança e respeito mútuo, é por si só uma contribuição ao desenvolvimento emocional saudável de crianças e jovens”. E o “professor deve ter uma capacidade de aproximação afetiva que lhe permita acolher, valorizar e participar dos conflitos” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 27). Em nossa acepção, a lógica do respeito mútuo não significa apenas o reconhecimento e o acolhimento das diversidades, que acabam por postular políticas de tolerância à diferença, mas requer compreender como as identidades e diferenças vão sendo constituídas e posicionadas na cultura. Trazendo essa discussão para a escola, do ponto de vista simétrico, é o mesmo que discutir numa analogia com a questão do emigrante, “daquele que constrói a sua identidade como a de alguém que está de passagem no país de acolhimento, mas quer ou deve voltar um dia para o país de origem” (ALMEIDA, 2004, p. 3). Ou seja, como se o aluno não pertencesse ao espaço escolar.



3.3.4. Quarto caderno – Currículo

A abordagem central do livro é a questão curricular, mas a opção por analisar o caderno específico é decorrente do tratamento em relação à cultura, à diversidade e à identidade presente na metáfora de currículo como bússola assumida pelo documento.

O currículo é compreendido como

[...] um conjunto de ações planejadas de forma sistêmica e integrada que se nutre dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos. A partir deles são eleitos os conceitos, os conteúdos,

as habilidades ou competências e os valores que serão os pilares de sustentação da sua ação educativa com os alunos (Multirio e SME/RJ,

2004, p. 32).

A partir desta conceituação, o documento concebe o currículo como prática além das atividades trabalhadas pelo professor e pela escola, com as “histórias de vida de todos os que integram o sistema, as variadas expectativas em relação à vida e à escola” (p. 32).

Cabe destacar: o que significa servir de bússola? A relação da bússola como elemento norteador enfatiza o que é eleito como central na prática curricular, revelando como as práticas hegemônicas determinam o caráter de validade de alguns saberes considerados essenciais para a formação do sujeito. A nosso ver, também reforça a preocupação com a qualificação e o desempenho dos docentes, com a reestruturação dos programas e metodologias e com a gestão escolar – que na imagem da bússola aparece como teoria e proposta pedagógica. Ou seja, a escola precisa mudar, adequar-se à nova realidade global, o que justifica o próprio nome do livro – *O mundo cabe na sala de aula*.

As demandas da vida contemporânea estão presentes no relatório da



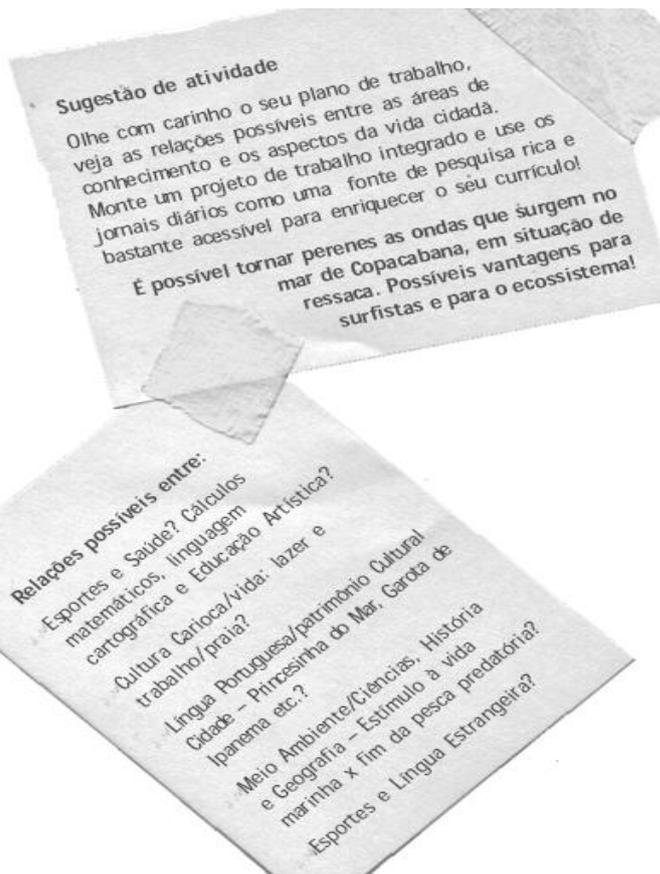
Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – *Os Quatro Pilares da Educação* –, coordenado por Jacques Delors, que considera que cabe à educação “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a

bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89), mundo que está diretamente correlacionado às quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com outro. Ao fazer a leitura da bússola (ver imagem acima), um aspecto que chama a atenção é o posicionamento das palavras cultura, identidade e diversidade, que estão em destaque no alto da imagem. Essa centralidade serve de justificativa para a adoção da cultura como eixo nas políticas educacionais da última década, como é o caso da Multieducação e da Diretrizes Curriculares Nacionais discutidas nessa pesquisa, o que corrobora a proposta de aprender a viver juntos, aprender a viver o com outro, presente no relatório da Unesco, que envolve dois princípios: primeiro, a “descoberta progressiva do outro”, sinaliza que o desconhecido é a grande fonte de preconceitos; o segundo, “tender para objetivos comuns”, envolve a participação em projetos comuns nas diferentes culturas. Na acepção de Delors, assim como na acepção do documento, é possível reconhecer a preocupação com a lógica da convivência, o que faz do currículo um novo instrumento para viabilizar as negociações e os conflitos que envolvem o trabalho com as diferenças e as múltiplas identidades em sala de aula.

Para além das questões sinalizadas, a proposta da bússola articula outros conceitos norteadores que estão relacionados aos princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais*: éticos, políticos e estéticos, que são eixos articuladores da vida cidadã, que envolve autonomia, criatividade, ética, cooperação e transformação, articulados às áreas de conhecimento.

Para se aproximar da realidade social do aluno, o documento propõe um currículo que trabalhe com textos jornalísticos, de modo a estimular a participação dos estudantes e a integração dos conteúdos, dentro de uma lógica interdisciplinar. Para enfatizar a importância do trabalho com jornal, o documento propõe um exercício de reflexão (conforme imagem a seguir) sobre as possibilidades de inserir a interdisciplinaridade no trabalho dos professores da rede.

Adaptação da notícia de Eliane Azevedo, seção Cidade, JB, 18/10/2001.



Na sugestão de atividade da imagem ao lado, como forma de contribuir para um pensar interdisciplinar, o documento sugere que o professor realize todo seu planejamento a partir da diretriz curricular da educação infantil ao segundo segmento do ensino fundamental. O discurso do desafio é o grande articulador do documento, principalmente nas atribuições do professor em atender as exigências da proposta curricular.

Cabe ressaltar que as *Diretrizes Curriculares*

Nacionais, em alguns momentos, é diferente do Núcleo Curricular Básico presente na Multieducação (proposta curricular oficial da rede municipal do Rio de

Janeiro), que articula os Princípios Educativos *meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem* e os Núcleos Conceituais *identidade, tempo, espaço e transformação*. A nosso ver, as mudanças que os currículos vão sofrendo ao longo dos tempos em função das novas hegemonias que vão se estabelecendo reafirmam nosso argumento de que a produção curricular é construída a partir das práticas articulatórias e das hegemonias provisórias em constante mudança. Na visão de Mouffe (1999, p. 3), não há mera coexistência de uma pluralidade de posições de sujeito, mas sim um movimento de “constante subversão e superdeterminação de umas pelas outras, o qual possibilita a geração de ‘efeitos totalizantes’ dentro de um campo que se caracteriza por ter fronteiras abertas e indeterminadas”.

Em relação à Multieducação, a nova matriz trazida pelas DCN articula elementos conceituais diferenciados, que agregam uma base comum e a parte diversificada. Uma parte é chamada Vida Cidadã, desenvolvida por meio da articulação entre vários dos seus aspectos da vida cotidiana, como Saúde; Sexualidade; Vida Familiar e Social; Meio Ambiente; Trabalho; Ciência e Tecnologia; Cultura e Linguagens com as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa; Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB) (MULTIRIO e SME/RJ, 2004).

Retomando a lógica do desafio, o documento propõe que o professor passe a construir sua prática curricular tendo essa nova matriz como marco para a autonomia, solidariedade e responsabilidade, conforme destaque na imagem abaixo:

Esta pode ser uma boa matriz para você tentar vencer o desafio.

	Saúde	Sexualidade	Vida Familiar/Social	Melo Ambiente	Trabalho	Ciência/Tecnologia	Cultura	Linguagens
Língua Portuguesa								
Língua Estrangeira								
Matemática								
Ciências								
Geografia								
História								
Educação Física								
Educação Artística								
Educação Religiosa								

Um desafio permanente: Referenciar esta matriz à Educação Infantil, Educação Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª), pois aí está a chave para a autonomia, solidariedade e responsabilidade dos professores diante da proposta curricular.

Para pensar...

a) Você já teve em seu grupo crianças que necessitam de cuidados especializados? Que dificuldades sentiu? Que recursos buscou para atender melhor seu grupo? Até que ponto as sugestões de atividades apresentadas nesse fascículo podem ser adaptadas para essas crianças?

b) Como detectar que a criança que não está avançando no seu desenvolvimento, necessita de cuidados especiais?

Atenção:
É fundamental enfatizar, sem exagero, as ações de cada criança e ajudá-la a se tornar consciente de suas conquistas e de seu desenvolvimento. Quando você aprova e expressa: "Que bom, você já consegue se calçar sozinho!", está sinalizando a independência da criança e reforçando sua auto-estima.

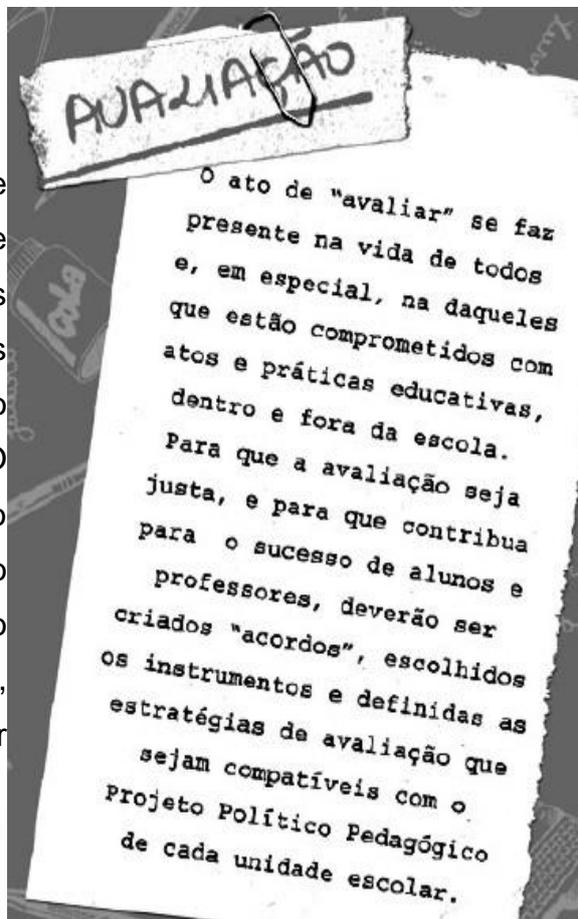
Como forma de estimular a criatividade, a produtividade, a autonomia e aumentar a autoestima dos alunos, o documento recomenda que o professor articule teorias, metodologias, psicologias e planejamento para compor toda prática pedagógica; reforça em vários momentos que sejam evitados conceitos ou comportamentos segregadores, preconceituosos e/ou desrespeitosos, questão que é abordada na seção Para pensar..., mencionada ao lado, que tem preocupação com a

aprendizagem e as dificuldades que os alunos podem apresentar; para isso

ressalta o trabalho com crianças que têm necessidade de cuidados especializados em relação ao desenvolvimento biopsicossocial, dentro de uma política de educação inclusiva.

3.3.5 Quinto caderno - Avaliação

Como avaliar os sujeitos no que se refere às suas diferenças? No que concerne a análise deste caderno, temos como objetivo compreender como as diferenças culturais e a identidade são respeitadas no processo de avaliação. O ato de avaliar é visto no documento como essencial para acompanhar o desenvolvimento dos sujeitos, dando destaque ao caráter de negociação, como acentua o trecho “deverão ser



Pinque - porque

Profª Maria – Ai, detesto fim de ano!

Profª Tania – Tá doida! Eu estou louca para descansar. Deixa o fim do ano chegar.

Profª Maria – Mas nesta época eu tenho que decidir o destino dos alunos...

Profª Tania – Peraí! Não é você quem decide o destino de ninguém. Se está com alguma dúvida, leva para o COC. Você registrou o desenvolvimento dos seus alunos ao longo do ano, né?

Profª Maria – Isso é que está me angustiando mais, eu não tenho muitos registros... O que posso fazer agora?

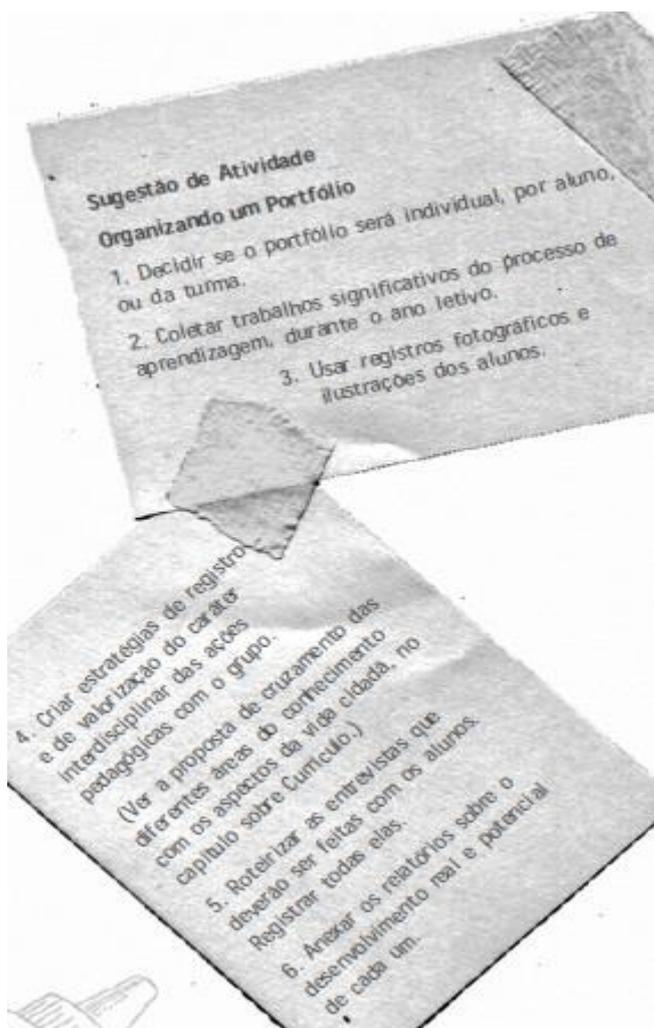
Profª Tania – Calma. Vou te dar um roteiro de observação que adaptei de um livro. Eu ajudo a preparar o material para você ficar mais calma no COC.

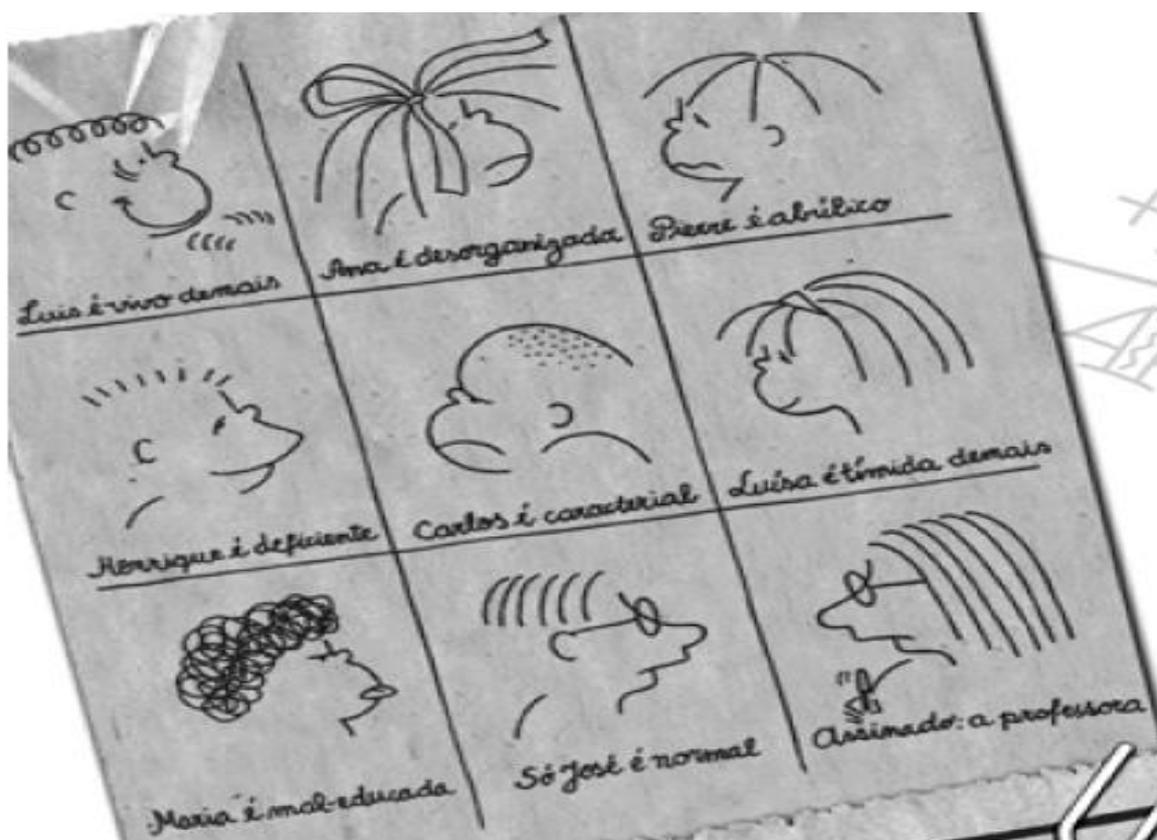
criados ‘acordos’” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 41). Mas que acordos são esses? Não fica claro no documento quais as negociações propostas; apenas supomos que o ato de negociar envolve a escolha dos instrumentos e a própria prática pedagógica, que precisa ser entendida como processual e consciente para todos os envolvidos, como revela o trecho: “alunos e professores precisam entender as diferentes práticas e

instrumentos de avaliação como recursos auxiliares importantes de apoio e não como elementos ameaçadores para os alunos e suas famílias” (p. 42).

Essa questão é também abordada na seção Pingue-pongue, referida acima, que destaca um diálogo entre professores revelando a dificuldade de fazer um trabalho avaliativo sem ter registro dos alunos ao longo do ano letivo, o que gera maior dificuldade no momento de justificar o conceito atribuído a um determinado aluno.

Para discutir os diferentes instrumentos avaliativos, o documento propõe a elaboração de um portfólio – como consta na Sugestão de Atividade ao lado –, envolvendo uma diversidade de registros capazes de articular o currículo escolar ao desenvolvimento do sujeito, sempre numa dinâmica interdisciplinar.





Ao tratar a avaliação como prática contínua, o documento assume a avaliação formativa como abordagem metodológica, mostrando aos docentes os equívocos e erros que uma avaliação com fins classificatórios pode causar. Para lembrar aos docentes o erro de classificar os alunos, o documento utiliza ilustrações do Tonucci (ver imagem anterior). Entretanto, a nosso ver, não basta fazer críticas às identidades fixadas e aos estereótipos problemáticos, principalmente quando assume a opção por falar a partir de um mosaico cultural, cujas diferentes “peças”, mesmo contraditórias, conseguem se manter em aparente harmonia. Nessa acepção, a diferença é vista como marca estereotipada a partir das condutas pedagógicas que utilizam o preconceito e o prejulgamento para fundamentar as práticas escolares.

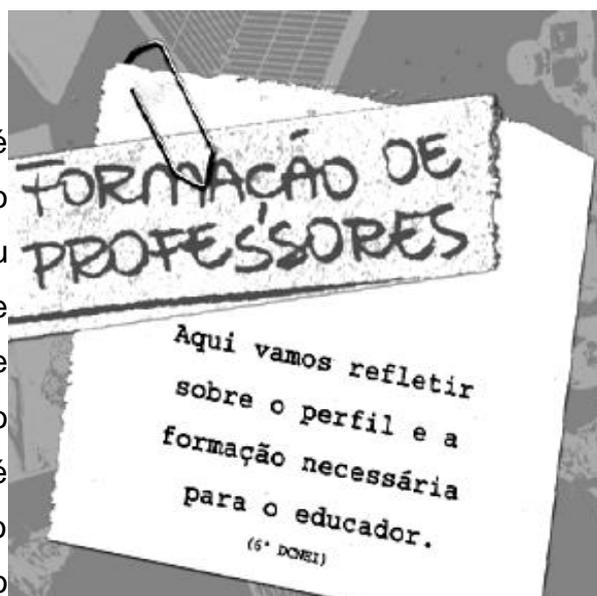
As diferenças são abordadas de modo relacional ao aspecto da aprendizagem, revelando os riscos do caráter classificatório da avaliação. Na seção Para pensar..., mencionada a seguir, é afirmado o “direito de ser atendido e acompanhado” ao longo do processo de ensino-aprendizagem (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 43). Cabe destacar a preocupação de não fazer das diferenças

uma deficiência na aprendizagem, o que demonstra certo interesse em romper as formas estereotipadas de normalidade/anormalidade, de modelos hierarquizados que justificam o caráter de classificação e de enquadramento.

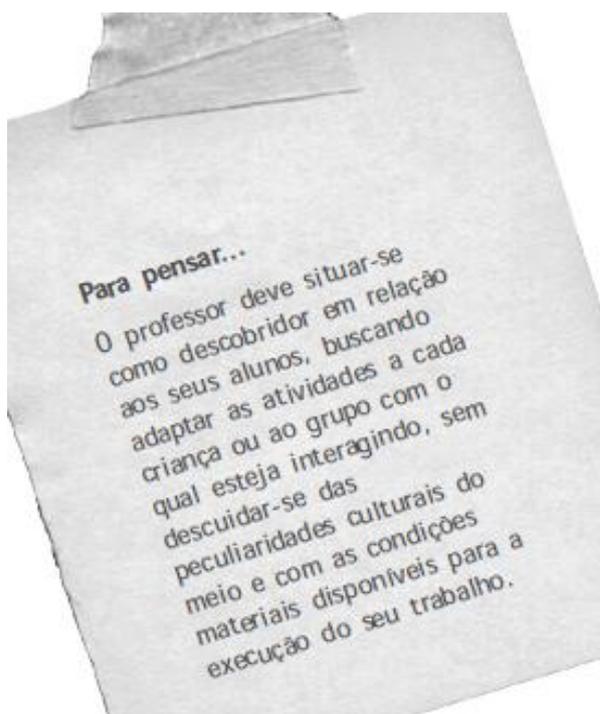


3.3.6 Sexto caderno - Formação de professores

A formação de professores é uma das temáticas trabalhadas no livro *O mundo cabe na sala de aula*. Seu foco está na função social da escola e no compromisso profissional. No que se refere às diferenças culturais, no referido caderno o professor é colocado como descobridor, como aquele que tem um desafio permanente de articular sua prática profissional à realidade dos alunos. Ele



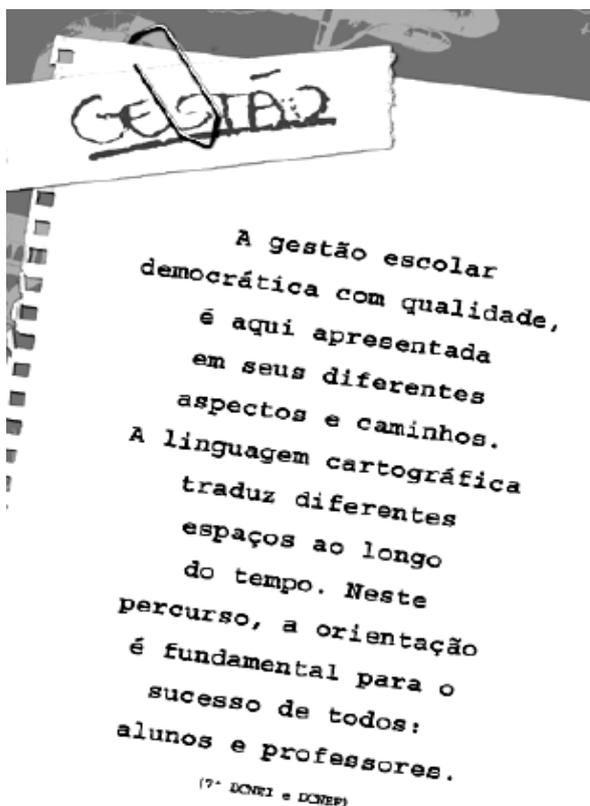
precisa “fazer a diferença em suas aulas, sair do senso comum, mas desde que faça a diferença em si próprio; deve amar o seu ofício, dar aulas com a alma e não apenas com a cabeça” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 49). Mas o que significa “fazer a diferença”? O próprio documento encontra a resposta para essa questão, quando menciona o que é fundamental na função docente: “perceptivo, sensível, observador e acolhedor, procurando intervir apenas quando necessário e estimulando sempre. Sua função deverá ser provocar, guiar, orientar, apoiar e nutrir a inventividade e a criatividade de seus alunos” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 49). Nesse trecho, reaparece a questão do acolhimento, que reforça a lógica do mosaico cultural e da tolerância já discutido ao longo deste texto. Outra questão que cabe sinalizar é que a função individual do professor não irá resolver todas as questões, principalmente no que concerne às singularidades de cada aluno.



diferenças culturais e a aprendizagem de seus alunos, como consta na seção Para pensar... mostrada ao lado.

O documento propõe um perfil de professor ideal, almejado: “o professor desejado é um profissional criticamente preparado para entender e valorizar a diversidade cultural dos seus alunos. Este universo diverso pode ser o ponto de partida da sua ação pedagógica” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 50). Inclusive faz analogia com a Professora Maluquinha criada por Ziraldo como exemplo para

todos os alunos, destacando o desejo gerado na relação professor-aluno; nas palavras do documento: “a química da relação que se estabelece entre o professor e seus alunos é fator decisivo e comprovado na qualidade da constituição de conhecimentos e valores” (p. 52). Precisamos dessa química, porém a diferença não pode ser vista pelo reconhecimento inicial da diversidade, como se os alunos apresentassem suas diferenças ao entrar em sala de aula, mas não pudessem vivenciá-las, pois o que é valorizado é o saber científico, fruto de um conhecimento distante da realidade do aluno.



3.3.7 Sétimo caderno - Gestão

O último documento do livro *O mundo cabe na sala de aula* traz como metáfora a linguagem cartográfica para a explicitação dos conceitos que envolvem o processo gestor, que deve ser visto como democrático, dinâmico e participativo. No aspecto sobre identidades e diferenças culturais, o foco do documento está na abordagem da cultura do aluno como ponto de partida, o que demonstra fragilidade em trabalhar o diálogo e a negociação com as diferenças.

O documento propõe que, se for rompida a articulação gestão-administração, procurando responder às novas demandas, a escola precisa estar atenta. O grande nó da discussão deste caderno é o planejamento – o projeto político-pedagógico, que “passa a ser a garantia da conjugação das atividades social e cultural com as atribuições pedagógicas da escola” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 57). Esse planejar envolve toda uma produção coletiva, que é colocada passo a passo no mapa do projeto político-pedagógico.



Ao analisar o referido mapa, cabe destacar que o item 2 – Programar estudos pedagógicos e culturais – é colocado como uma ação anterior ao conhecimento da realidade da comunidade escolar. Desse modo, a escola já sacraliza os aspectos culturais que vão ser trabalhados durante o ano letivo, o que indica que o conhecimento da realidade sociocultural do aluno surge apenas como ponto de partida. Na análise, percebemos que as culturas e as diferenças são vistas muito mais como instrumentos de passagem do saber popular ao saber científico do que como prática do livre exercício da diferença (Macedo, 2004). Cabem então alguns questionamentos: o que fazer com as diferenças? E a cultura do aluno? Apenas ponto de partida? Cruzando os diferentes discursos, há implícitas sugestões de valorização, respeito e tolerância como ponto de partida, mas tendo no “patrimônio cultural da humanidade” o ponto de chegada. Nesse sentido, a educação acaba sendo vivenciada de forma unilateral, uma vez que

tem como preocupação central privilegiar conhecimentos considerados universais.

A nosso ver, torna-se interessante a política adotada para o uso do espaço e do tempo no trabalho pedagógico, como é afirmado no trecho “a organização do espaço escolar deve ser tratada como necessidade de reconhecimento dos direitos e deveres de todos e a sua preservação como responsabilidade por um bem coletivo” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 58). Nesse sentido, é proposta uma diversidade de espaços dentro e fora da escola, de modo que seja garantido um trabalho de qualidade e significativo para o aluno, mas sempre atentando para a responsabilidade e cooperação de um todo, de um espaço que é “nosso”, como destacamos na imagem a seguir.



Esse discurso do “nosso” reflete o que Mouffe (1999) assinala como sendo a precariedade no tratamento com a idéia de identidade, que revela a tensão entre as múltiplas posições de sujeito e os coletivos universais no processo de participação social. Revela também a provisoriedade das identidades, do espaço negociado de diferenças que a escola, assim como os demais campos sociais, precisam assumir.

É por isso que cada posição de sujeito se constitui dentro de uma estrutura discursiva essencialmente instável, posto que se submete a uma variedade de práticas de articulação que constantemente a subvertem e transformam. Por isto não há nenhuma posição de sujeito cujos vínculos com outras estejam assegurados de maneira definitiva e, portanto, não há identidade social que possa ser completa e permanentemente adquirida (MOUFFE, 1999, p. 34).