

## CAPÍTULO 4

### A ESCOLA MUNICIPAL ALAGOAS: UMA ESCOLA QUE PRODUZ DIFERENÇAS ... OU UMA ESCOLA CONSTRUÍDA NAS DIFERENÇAS...

#### 4.1 Uma história de tradição... o discurso da qualidade que faz a diferença

A pesquisa empírica foi realizada na Escola Municipal Alagoas, que fica situada na Avenida D. Hélder Câmara, em Pilares, zona norte do Rio de Janeiro. Fundada em 1932, quando a cidade ainda era Distrito Federal, à época a escola ficava no trajeto do Caminho Imperial, o que fazia da instituição um espaço privilegiado dentro da tradição do bairro.

O Largo dos Pilares tem seu nome relacionado à existência de um largo cercado de pequenos pilares em volta de uma fonte de água que era utilizada para as paradas do Caminho Imperial, que ligava a Quinta da Boa Vista à Fazenda Imperial de Santa Cruz<sup>20</sup>.

A escola, ao longo do tempo, passou por inúmeros alagamentos, pois fica ao lado do Rio Faleiro, e precisou se alocar temporariamente em diferentes espaços para continuar seu trabalho educativo. Apenas no ano de 1999 a prefeitura demoliu o prédio e construiu um novo, com quatro pavimentos, com mais espaço e segurança, inaugurando em 2000. Todo o esforço para a construção de uma nova escola pode ser compreendido como prática articulatória, pois num amplo movimento político envolveu a comunidade – que clamava pelo direito dos alunos de ter aulas; os profissionais da instituição – pelo desgaste das mudanças, quebra de planejamento e perda dos materiais; e a 3ª CRE, que na época tinha como diretora a professora Sonia Mograbi, que foi secretária municipal de Educação até 2008 – que, junto com toda a equipe da CRE, ofereceu suporte material e humano. Essa articulação foi essencial para que a Secretaria Municipal de Educação tomasse como prioritária a reestruturação do prédio da escola (E. M. ALAGOAS, 2007).

A “nova” Alagoas, como chamam os professores e funcionários, é considerada querida por toda a comunidade escolar. Uso as palavras das diretoras Ana Néri Lugão Ribeiro e Rosangela Fádel Ribeiro no memorial

---

<sup>20</sup> Disponível em <http://www.stepan.com.br/pdf/PDF%20Pilares.pdf>. Acesso em 10/01/2009.

construído nas bodas de diamante – 75 anos de existência – completadas em 2007: “Fala-se da querida Escola Alagoas, lugar onde o saber, o aprender e o fazer acontecer estão sempre juntos. É uma escola apaixonante! Sua tradição se estende com uma delicadeza e fidelidade tal que ela é muito procurada e amada pela comunidade” (E. M. ALAGOAS, 2007, p. 5).

O discurso de escola de tradição e de qualidade é histórico, fator este que justifica a realização da pesquisa nesse espaço, pois moro próximo à escola e, ao longo dos meus 30 anos, sempre ouvi dizer que a Alagoas promovia uma qualidade de ensino invejável aos olhos das demais instituições públicas e particulares do entorno. Como retrato nos trechos: “Sua tradição é como antigas lendas, passando de geração a geração, falada com alma e a paixão...” e “Sua história é de garra, força, luta, entusiasmo, paixão, doação... Histórias de paixão, muita paixão pelo saber e ensinar” (E. M. ALAGOAS, 2007, p. 5). Aspectos estes reforçados pelos alunos que estudam atualmente na escola, cujos pais e avós também fizeram parte da família *alagoana*. A cada início de ano é comum vermos placas homenageando os alunos aprovados em concursos para o Colégio Pedro II, CAp UERJ e Cap UFRJ, dentre outras, numa forma de demonstrar e legitimar a qualidade oferecida aos alunos.

Um reforço da tradição também visível nos docentes, que contam em sua equipe com “profissionais que aqui trabalham e que receberam um verdadeiro legado dos pais que aqui estudaram ou trabalharam. A vida destes nossos profissionais é marcada pelo orgulho e satisfação por hoje fazerem parte desta Escola”. É reafirmado noutro discurso: “Nosso trabalho é sempre tão bom que colocamos nossos filhos para aqui estudar” (E. M. ALAGOAS, 2007, p. 41).

A questão da qualidade do ensino é o que posso chamar de elemento norteador da E. M Alagoas, de acordo com os estudos de Laclau (2005), pode ser compreendida como um significante vazio, que ao unir as diferenças em espaços de múltiplas cisões, em torno de uma luta comum faz como a busca pela qualidade seja assumida por toda comunidade escolar. Esta questão é bastante visível na instituição, principalmente no que se refere à preocupação com o aluno que, ao término do 2º ciclo de formação, irá para outra instituição, que precisa enxergar e diferenciar o aluno da Alagoas. Inúmeras vezes o discurso coletivo era como: a Escola X adora receber os nossos alunos, pois foram bem trabalhados e

mesmo aqueles com dificuldades possuem relatórios bem fundamentados, principalmente no caso dos alunos com conceito R (regular) e RR (registra recomendações). Um discurso que é reforçado no seguinte trecho: “Assim é a Alagoas! Nasceu para brilhar e seu brilho reflete em todo o Bairro, através daqueles que por aqui passam, deixando suas marcas e levando consigo as marcas desta Escola em seus corações” (E. M. ALAGOAS, 2007, p. 41).

Hoje, a estrutura da E. M. Alagoas conta com 12 salas de aula, sendo duas ambientadas para Educação Infantil, uma sala adaptada para Educação Especial, uma brinquedoteca, uma sala de leitura e um laboratório de informática. Trabalha com três turnos; o noturno atende apenas o Programa de Educação de Jovens e Adultos. Atende da Educação Infantil ao 1º segmento do Ensino Fundamental, com cerca de 900 alunos e 40 professores. Quanto aos docentes, apenas cinco não possuem formação universitária; dois têm título de mestrado e outro tem doutorado.

A escola não fica próxima a nenhuma comunidade ou favela, sua clientela é de alunos de classe D e E, conforme dados do IBGE; são famílias que procuram a escola pela qualidade de ensino, reconhecida em todo o entorno. A questão econômica não pode ser considerada o grande problema da comunidade, o que pode ser constatado pelos uniformes bem conservados, pelos materiais escolares, pela merenda farta levada por grande parte dos alunos. Não podemos negar que existe uma porcentagem de alunos proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. A Escola Alagoas trabalha com alunos de um perfil diferenciado: não são crianças em situação de risco e/ou miseráveis que vivem em estado constante e desesperador de pobreza, como é comum em muitas escolas públicas no município do Rio de Janeiro.

Cabe destacar que a instituição enxerga os docentes como os “diamantes que ornamentam a coroa” ao longo desses 76 anos, um discurso coerente com o trabalho coletivo e a responsabilidade pela escola, observados ao longo do estudo, discurso confirmado também a partir do trecho: “cada professor trazendo para a sala de aula o melhor de seu saber culto. [...] que, apesar de seus problemas, situações adversas, falta de apoio algumas vezes, são todos professores competentes e altamente profissionais” (E. M. ALAGOAS, 2007, p. 9).

Ao assumir as múltiplas identidades do docente, a escola revela que existem dificuldades que precisam ser discutidas por todos num amplo processo de reflexão.

Esta lógica de participação é comum também nos discursos dos próprios professores, que demonstram enorme carinho pela escola e pelo trabalho desenvolvido ali, que reforçam a marca de uma tradição.

Gosto de trabalhar aqui! Nesta escola somos respeitados em nosso estilo de trabalho e em nossas opiniões, mesmo quando se opõem às da direção (Profª NM).

A Escola Municipal Alagoas é semelhante a uma amizade, a qual certa professora, tendo-a achado, escondeu. E transbordante de alegria, vai e volta no dia seguinte (Profª CM).

Os fracos não tentam. Os covardes desistem. Mas só a Alagoas é que é forte, que conquista com seu trabalho, construindo qualidade de vida (Profª TP).

Há 32 anos trabalho na Escola Alagoas, onde fiz amigos, cresci espiritualmente, intelectualmente e dividi tristezas, alegrias, preocupações, realizações. A Escola Alagoas é quase um livro inteiro de uma história importante da minha vida (Profª JM).

São 22 anos nesta escola procurando realizar um trabalho que ofereça à comunidade condições de alcançar ideais cada vez mais elevados. Aqui, todos estão procurando trilhar caminhos de responsabilidade, carinho e fé (Profª RF).

Hoje, 23 anos depois, vejo com o mesmo olhar de admiração e carinho. Admiração, pois a Alagoas sempre foi referência em escola pública. Sempre foi ponte entre a vontade de aprender e o saber concretizado. Aqui se tem grandes mestres, funcionários competentes, comunidade escolar exemplar, alunos interessados em cada vez aprender mais e mais. Carinho, porque fui bem acolhida. Bem recebida. A Alagoas recebe bem todos que por aqui passam (Profª AN).

É com muito orgulho que faço parte desta equipe desde janeiro de 1998. Esta escola recebe a todos tão bem. Acredito que fazemos a diferença. Que belo trabalho desenvolvemos. As mães confiam no nosso trabalho, e a cada ano a procura por vagas é maior (Profª AP).

A Escola Alagoas tem este perfil: compromisso, responsabilidade, qualidade, confiança... e amor. Nossa Escola é comprometida com o que faz. Aqui é um lugar onde não apenas se transmite conhecimento. É um lugar onde se “cultivam” pessoas, com amizade, carinho e amor (Profª AM). (E. M. ALAGOAS, 2007, p. 41-43).

Estes discursos, visto como práticas coletivas, constituem e processam sentimentos de pertencimento grupal que são essenciais no estabelecimento de

uma rede social que mobiliza, através das ações dos diferentes participantes, uma cultura política grupal de identificação. Na acepção de Burity (s/d, p. 2), o “ator coletivo é resultado de um processo pelo qual um conjunto de sujeitos se reconhecem como semelhantes ou complementares diante de um outro (ou outros) cuja imagem não cabe dentro do “nós”, e no entanto é a sua condição de existência”. Nesse sentido, a questão da identificação, elemento norteador da construção de atores coletivos, não faz dissolver as diferenças num todo homogêneo, pelo caráter provisório e contingente que envolve as distintas demandas e pela forma precária e relacional que envolve o processo de identificação em torno de um discurso (LACLAU & MOUFFE, 1985).

#### **4.2 O projeto político-pedagógico: “Tornar a escola, num todo, um bom lugar”**

O tema norteador do PPP da Escola Municipal Alagoas para o ano de 2008 é convivência e disciplina, tendo como título “Lendo e entendendo a vida”. Dentro do período de pesquisa, foi possível observar que as questões que geraram a elaboração do projeto realmente foram discutidas e vivenciadas por toda a comunidade escolar, assim como são vistas como elemento norteador da prática pedagógica. O projeto é resultado da grande inquietação sobre indisciplina e dificuldade de convivência e das questões que envolvem o processo de leitura e escrita que ocorreram no ano de 2007.

Na busca por um bom lugar para todos, o projeto enfatiza a questão cultural e também a “importância, análise e o questionamento do LER como algo vital no processo de produção textual, possibilitando e viabilizando a esse aluno, acesso às leituras condizentes com seu meio e com todas as suas diferenças”. O processo de leitura e escrita é visto pela instituição como forma de “enxergar sua própria realidade e a realidade do outro” (E.M Alagoas, 2008, p. 1). As estratégias e atividades que irão alicerçar o projeto estão focadas na sala de leitura e nos trabalhos em sala de aula, onde o professor estará “trabalhando as diferentes culturas, mostrando aos alunos que é importante conhecer as diversas normas e relações existentes no mundo. [...] levar o aluno a conhecer as diferentes culturas existentes na sociedade” (E. M. Alagoas, 2008, p. 4). Também foi instituído o dia

do Pare e Leia, quando todos os alunos, professores e funcionários dedicariam 15 minutos de suas atividades para desenvolver a leitura.

A preocupação em tornar a escola um espaço de respeito às diferenças é proposto pela lógica da convivência, mas não apaga os conflitos e os diálogos. Conviver é, na concepção da E. M. Alagoas, reconhecer que existem sujeitos e grupos que são diferentes entre si, mas que além da garantia dos direitos de igualdade, acesso e permanência na escola, a convivência em uma escola dita realmente democrática requer o reconhecimento e a aceitação de que estamos em negociação e diálogo permanentes dentro de um espaço heterogêneo. Cabe destacar que em nenhum momento o PPP relaciona a convivência à tolerância, assim como não dicotomiza a relação do saber popular em relação ao saber científico.

A proposta de compreender a realidade do outro é reforçada pelo diálogo proposto pelo documento, pela lógica de compartilhar, como destaque no trecho:

[...] pelo contato e exploração de diferentes textos e por meio de ações intermediadas, passará a interagir com seus pares, a produzir conhecimento compartilhado e com isto poderá representar oralmente e por escrito, sob vários registros verbais, seu pensamento, sua experiência prévia de vida e seu conhecimento coletivo de mundo (E. M. Alagoas, 2008, p. 2).

A leitura certamente tem lugar de destaque no projeto da E. M. Alagoas; para desenvolvimento, tem como referencial teórico os estudos de Paulo Freire, de uma literatura crítica que se constrói a partir de vivências pessoais. Esse novo olhar requer do educador e do educando novas posições, a saber:

[...] ser crítico, enquanto educador, é considerar que o aluno pensa, vive, formula hipóteses, gera conflitos, questiona diante de desafios e, portanto, é saber ouvi-lo, conhecê-lo, orientar e mediar as situações de sala de aula, assim como dominar a sua área de atuação e propor uma metodologia compatível com o conhecimento prévio do aluno, de forma que este possa desenvolver sua aprendizagem. E ser crítico, enquanto educando, é saber se colocar, questionar, discutir, ser co-responsável na construção de seus conhecimentos (E. M. Alagoas, 2008, p. 2-3).

Novas posições que estão diretamente relacionadas à participação consciente, coletiva e dialógica dos atores como destacam os objetivos do projeto político-pedagógico. No que se refere ao trabalho com as diferenças, todas as questões envolvem convivência e o diálogo, procurando valorizar o respeito e a multiplicidade cultural, como destaque em alguns objetivos:

Desencadear um processo de construção e reconstrução de uma práxis pedagógica reveladora de pessoas críticas, conscientes e comprometidas com o desenvolvimento histórico-cultural, priorizando os valores humanos: ética, respeito, justiça, comprometimento, responsabilidade, solidariedade compartilhada, cooperação, entre outros, promovendo a inserção social.

[...]

Levar o aluno a perceber claramente que ao seguir normas constituídas coletivamente fará com que sua qualidade de vida seja mais satisfatória.

[...]

Estimular a co-participação e o companheirismo, o que resultará na construção de uma sociedade menos competitiva e mais solidária.

[...]

Reconhecer que há culturas diferentes e que o mundo se enriquece com a diversidade. (E. M. Alagoas, 2008, p. 3).

Homi Bhabha (1998, p. 240) destaca que “é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento”. Com base no autor, posso argumentar que a Escola Alagoas – na busca por encontrar consonância nas diferentes vozes, em diminuir a evasão e a não-aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao PEJA –, propõe o diálogo com diferentes linguagens, diferentes sujeitos em diferentes espaços, de modo que o aluno veja a escola como “um bom lugar” para seu desenvolvimento.

#### **4.3 Os centros de estudos: espaços de negociação e diálogo da comunidade escolar**

Outro espaço onde foi possível compreender um pouco mais o trabalho desenvolvido na instituição foram os centros de estudos para professores (CE). Como realizava meu trabalho de campo todas as quartas-feiras, dia comum destinado à formação profissional dos professores pela Secretaria Municipal de Educação, de 15 em 15 dias, eu participava desses encontros. A finalidade do CE é implementar “espaços integrados de estudo e discussão, para que se alcance excelência no ensino público: acesso, permanência e o desenvolvimento integral de todos os alunos, no período de nove anos” (SME/CME, 2007, p. 12).

Planejados com o intuito de contribuir para a formação continuada dos professores, os CEs realizados na Escola Alagoas buscavam melhor utilização de metodologias e práticas pedagógicas adequadas aos alunos de cada turma do ciclo; as práticas democráticas e tomadas de decisão pela gestão com a participação da comunidade escolar; o uso da verba recebida pela instituição de

modo que pudesse atender a todas as demandas e necessidades; a questões sobre aprendizagem, assiduidade e comportamento dos alunos; organização das festividades, projetos culturais e a participação em eventos externos; processo eleitoral; e questões cotidianas de cada docente, que precisavam de outro olhar sobre o problema. Um espaço político de debates e consensos conflituosos que Mouffe (2005, p. 21) destaca como um terreno privilegiado de adversários, cujas disputas são resultados temporários de uma hegemonia provisória, que caracteriza o movimento democrático pluralista.

Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso, há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por uma confrontação dentre outras formas de identificação coletiva, como é o caso da política da identidade. Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao despreço pela participação política.

Motivo de grande conflitos era a questão do número de alunos por sala; segundo os documentos da SME/RJ, as turmas dos anos inicial e intermediários deveriam ter 35 alunos, podendo ter acréscimo de 10% de acordo com a necessidade da instituição; as de ano final de ciclo poderiam ter apenas 30 alunos. Em decorrência da grande procura pela Escola Alagoas, as turmas acabavam tendo seu excedente ocupado rapidamente, o que era ponto de crítica de alguns docentes, pela própria dificuldade de trabalhar com um número grande de alunos, principalmente quando recebiam alunos oriundos de outras instituições que traziam “certas” defasagens conceituais.

Receber alunos: de que origem? de que município?... principalmente aqueles que tinham em seus relatórios o RR (Registra Recomendações); falas como essas retratavam um certo preconceito da instituição, que não escondia que preferia trabalhar com os alunos “crias” da casa, que entravam na Educação Infantil e permaneciam até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Questão que envolvia o número de vagas que seriam disponibilizadas para o ano seguinte, mas que dependiam do número de alunos retidos no ano final do ciclo, do número de evasão e de transferências realizadas durante o ano letivo.

Nos dois COCs (Conselhos de Classe) de que participei, as preocupações pairavam sobre os registros de classe (documento oficial da rede municipal de ensino), que eram para anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e

aprendizagem dos alunos pelos professores regentes e serviam de base para elaboração dos relatórios finais de cada ciclo, que deveriam conter os objetivos trabalhados durante o período, marcando se o aluno os atingiu integral ou parcialmente, sua conceituação final e sua frequência. A ficha de avaliação é enviada junto com o histórico escolar quando a criança é transferida de escola no final do ciclo. Uma preocupação pertinente, pois fundamentava toda uma prática pedagógica e serve de elemento de reflexão e auto-avaliação.

Ciclos... Ciclos... Ciclos... Mesmo implantado desde 2000 em toda a rede, ainda é grande a resistência dos docentes ao processo que envolve o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno ao longo do 1º e 2º ciclos de formação. Os próprios livros utilizados pelas professoras ainda trabalham no sistema seriado, fazendo com que os professores se reportassem à sua turma como sendo a 1ª, 2ª série...

Outra questão que era sempre rediscutida nos CEs era o processo de avaliação que envolve o sistema de ciclos, pelo caráter de não-reprovação e não-retenção e pela falta de cobrança dos pais, aspectos que faziam com que os alunos não tivessem motivação para os estudos. Fernandes (2007, p. 8) define os impactos da escolaridade em ciclos na escola, destacando o princípio avaliativo como elemento central dessa reestruturação:

A escola em ciclos solicita ao professor uma inversão da lógica quanto à avaliação. A prática de uma avaliação mais contínua, formativa, coerente com uma proposta de escolarização na qual os alunos não são retidos, ainda não acontece no cotidiano da escola. Convivendo com duas lógicas, a escola em ciclos demonstra estar no meio de um caminho para uma escola diferenciada da escola seriada mas que ainda não está plenamente organizada. Sendo um ponto central na organização de uma escola que parte da premissa de que os alunos não devam refazer os graus escolares, a avaliação torna-se um foco de resistência e de grandes equívocos no cotidiano da escola. Professores entendem que não mais precisam avaliar, alunos entendem que não mais precisam estudar e pais entendem que seus filhos, se não são reprovados, não estão aprendendo.

O trabalho com o ciclo envolve um novo olhar sobre a concepção de organização curricular, que agrega alguns fatores: a (re)aprendizagem, o estudo e a resistência dos professores face às mudanças, mas que precisa ser compreendida, na visão da escola, como garantia de aprendizagem, que tanto o aluno como o professor aprendem nas interações, assim como o tempo de aprendizagem de cada aluno é único. O tempo, mas como saber esse tempo? A

identidade do aluno, o respeito à unicidade e à multiplicidade de culturas, como é possível numa turma de 30/40 alunos? A meu ver, envolve um olhar sobre as diferenças, que muitas vezes não são compreendidas pela escola e pelos professores, pelo caráter já normativo de turmas-padrão, cujos conhecimentos são uniformes, tornando diferentes apenas aqueles que se distanciam da dita “normalidade”, que apresentam comportamentos destoantes.

Diferenças essas que a coordenadora pedagógica buscou discutir com toda a equipe pedagógica a partir de textos, charges e materiais pouco fundamentados teoricamente, o que a nosso ver, refletem uma falta de embasamento teórico sobre as questões da diferenças. Cabe destacar que em nenhum momento foi proposto um estudo sobre as questões identitárias e de respeito às diferenças nas reuniões pedagógicas, mesmo essa preocupação sendo constantemente presente no discurso da escola e no Projeto Político Pedagógico. Trazemos alguns exemplos dos materiais trabalhados: a crônica de Rubem Alves – “As pessoas ainda não foram terminadas... Porque nosso DNA é incompleto, inventamos poesia, culinária...”

As diferenças entre um sábio e um cientista? São muitas e não posso dizer todas. Só algumas.

O sábio conhece com a boca, o cientista, com a cabeça. Aquilo que o sábio conhece tem sabor, é comida, conhecimento corporal. O corpo gosta. A palavra "sapio", em latim, quer dizer "eu degusto"... O sábio é um cozinheiro que faz pratos saborosos com o que a vida oferece. O saber do sábio dá alegria, razões para viver. Já o que o cientista oferece não tem gosto, não mexe com o corpo, não dá razões para viver. O cientista retruca: "Não tem gosto, mas tem poder"... É verdade. O sábio ensina coisas do amor. O cientista, do poder.

Para o cientista, o silêncio é o espaço da ignorância. Nele não mora saber algum; é um vazio que nada diz. Para o sábio o silêncio é o tempo da escuta, quando se ouve uma melodia que faz chorar, como disse Fernando Pessoa num dos seus poemas. Roland Barthes, já velho, confessou que abandonara os saberes faláveis e se dedicava, no seu momento crepuscular, aos sabores inefáveis. Outra diferença é que para ser cientista há de se estudar muito, enquanto para ser sábio não é preciso estudar. Um dos aforismos do Tao-Te-Ching diz o seguinte: "Na busca dos saberes, cada dia alguma coisa é acrescentada. Na busca da sabedoria, cada dia alguma coisa é abandonada". O cientista soma. O sábio subtrai.

Riobaldo, ao que me consta, não tinha diploma. E, não obstante, era sábio. Vejam só o que ele disse: "O senhor mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando..."

É só por causa dessa sabedoria que há educadores. A educação acontece enquanto as pessoas vão mudando, para que não deixem de mudar. Se as pessoas estivessem prontas não haveria lugar para a

educação. O educador ajuda os outros a irem mudando no tempo. Eu mesmo já mudei nem sei quantas vezes. As pessoas da minha geração são as que viveram mais tempo, não pelo número de anos contados pelos relógios e calendários, mas pela infinidade de mundos por que passamos num tempo tão curto. Nos meus 74 anos, meu corpo e minha cabeça viajaram do mundo da pedra lascada e da madeira – monjolo, pilão, lamparina – até o mundo dos computadores e da internet. Os animais e plantas também mudam, mas tão devagar que não percebemos. Estão prontos. Abelhas, vespas, cobras, formigas, pássaros, aranhas são o que são e fazem o que fazem há milhões de anos. Porque estão prontos, não precisam pensar e não podem ser educados. Sua programação, o tal de DNA, já nasce pronta. Seus corpos já nascem sabendo o que precisam saber para viver.

Conosco aconteceu diferente. Parece que, ao nos criar, o Criador cometeu um erro (ou nos pregou uma peça!): deu-nos um DNA incompleto. E porque nosso DNA é incompleto somos condenados a pensar. Pensar para quê? Para inventar a vida! É por isso, porque nosso DNA é incompleto, que inventamos poesia, culinária, música, ciência, arquitetura, jardins, religiões, esses mundos a que se dá o nome de cultura.

Pra isso existem os educadores: para cumprir o dito do Riobaldo... Uma escola é um caldeirão de bruxas que o educador vai mexendo para "desigualizar" as pessoas e fazer outros mundos nascerem...

Quantos Riobaldos estão nas salas de aulas, quantos caldeirões de bruxas são precisos desigualizar? Essa é uma questão central, pois requer rediscutir o que promove a escola: um espaço que almeja igualdade ou que promove o respeito às diferenças. Ao longo da pesquisa, percebia angústia quando se referiam a esses dois conceitos, muitas vezes o propósito do trabalho era oportunizar aos alunos a igualdade de aprender, a igualdade de direitos em relação aos demais, primando pela homogeneização. Outros procuram articular a discussão no CE para uma maior condição de trabalho em relação às diferenças. Montoan (2008, p. 2), ao destacar o fio da navalha que é o trabalho com a diferença e igualdade no espaço escolar, retrata que as práticas igualitárias, dos direitos ditos democráticos e do mérito não conseguiram garantir relações justas nas instituições ao longo da história, que coloca como ponto de partida a desigualdade quando deveria propor um olhar para as diferenças. Nas palavras da autora:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada,

desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e que romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora.

Outro exemplo de discussão sobre o respeito às diferenças aconteceu a partir da tirinha da Mafalda, de Quino, que aborda a escola como promotora de encontros e negociações na fronteira e nas disputas.



Para além das questões que envolviam o dia-a-dia da instituição, a coordenadora pedagógica sempre procurava, por meio de mensagens, trazer um ponto de reflexão sobre a prática educativa e pessoal dos professores, envolvendo um novo pensar sobre os alunos. Como no texto *A carpa*, de Anita Godoy: foi feita uma analogia sobre a prática docente como possibilidade de crescimento cultural que a escola deve proporcionar aos alunos.

A carpa japonesa (koi) tem a capacidade natural de crescer de acordo com o tamanho do seu ambiente. Assim, num pequeno tanque, ela geralmente não passa de cinco ou sete centímetros, mas pode atingir três vezes esse tamanho, se colocada num lago.

Da mesma maneira, as pessoas têm a tendência de crescer de acordo com o ambiente que as cerca. Só que, neste caso, não estamos falando de características físicas, mas de desenvolvimento emocional, espiritual e intelectual.

Enquanto a carpa é obrigada, para seu próprio bem, a aceitar os limites do seu mundo, nós estamos livres para estabelecer as fronteiras de nossos sonhos. Se somos um peixe maior do que o tanque em que fomos criados,

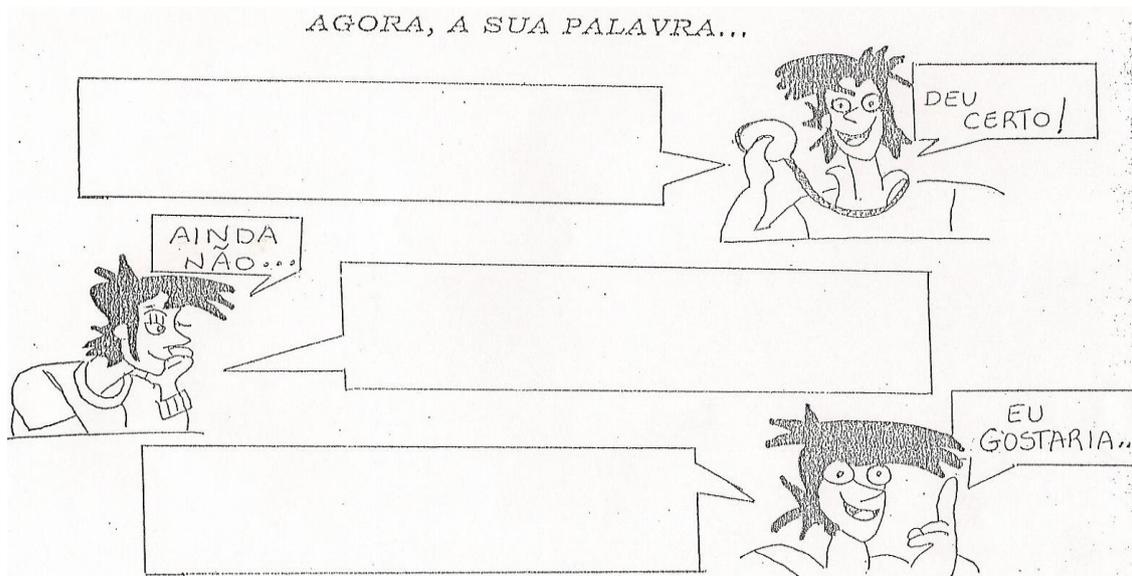
em vez de nos adaptarmos a ele, devíamos buscar o oceano, mesmo que a adaptação inicial seja desconfortável e dolorosa.

Pense nisso. Existe um oceano esperando por você; portanto, jamais se acomode, não aceite limitações nem dificuldades. Lute corajosamente contra todas as adversidades e sentirá a agradável sensação de saber que VOCÊ É CAPAZ.

O centro de estudos deve ser espaço de diálogo e negociação, em que o corpo docente poderá planejar e rever suas ações a partir das experiências vivenciadas individualmente ou pelo grupo. Uma escola que vive a coletividade nas suas diferenças, como registrado na publicação do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

Não se pode conceber uma escola do século XXI alheia ao diálogo, à informação e à troca de experiências. A participação democrática e contínua no dia-a-dia da escola e na elaboração e acompanhamento do projeto político-pedagógico reflete a necessidade de uma atuação vigorosa e significativa de professores, pais, associação de moradores, organizações não governamentais, alunos, bem como dos conselhos organizados (CME-Rio, 2004, p. 14).

Quanto ao aspecto da participação, a Escola Alagoas assume seu caráter comunitário, pois acredita que ele que pode dar a identidade à escola. Na verdade, a escola clama pela participação dos pais, porém menos de 20% deles participam das atividades da instituição, quando deveriam aproveitar para participar, opinar e avaliar as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Conforme o documento que apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ, 2007, p. 13), é “preciso lembrar que a escola organizada em ciclos deve garantir a existência de grêmios, associações de pais e mestres e outros grupos representativos da sociedade, possibilitando a participação de todos, a fim de que se sintam co-responsáveis por seu projeto político-pedagógico”. Diante da dificuldade de ter apoio dos responsáveis e da comunidade, a escola acaba por dialogar apenas entre os pares, buscando um processo de auto-avaliação constante, como destaque na tirinha da Radical Chic, para colher críticas e sugestões da equipe escolar.



#### 4.4 Os eventos da E. M. Alagoas: um espaço amplo para rediscutir as diferenças<sup>21</sup>

O calendário escolar da Alagoas é marcado por festividades, a grande maioria atrelada ao planejamento e ao trabalho em sala de aula. Foram comemorados em março: aniversário da cidade, chegada da Família Real, Dia da Mulher, Dia da Escola, que culminou o projeto sobre a história da cidade do Rio de Janeiro, articulado com os 200 anos da vinda da Família Real ao Brasil; além desses há a Páscoa, em que a apresentação das turmas com temas trabalhados em sala de aula ficava a critério do professor, pois alguns não tinham cunho religioso e optaram por não trabalhar a festividade. No mês de abril: Descobrimto do Brasil, Tiradentes e Dia do Livro – que buscou articular o projeto político-pedagógico, que visava a leitura e a produção textual.

Em maio: Dia das Mães, Dia do Trabalho, Dia da Abolição da Escravatura – diante das questões que envolvem a nova configuração da família brasileira, a Escola Alagoas optou por não fazer festas para as mães, mas fazer um *brunch* durante todo o dia de sábado para toda a comunidade escolar, envolvendo: oficinas profissionalizantes; cursos de culinária e artesanato; corte de cabelo gratuito; posto de atendimento dos Centros Públicos de Emprego, Trabalho e Renda (CPETRs) da Secretaria Municipal de Trabalho e Emprego, onde as pessoas interessadas cadastravam gratuitamente seus currículos e recebiam

<sup>21</sup> Nesta seção seriam trabalhadas as imagens dos eventos, mas não foi permitido o uso de imagens, pela Escola Municipal Alagoas, pela 3ª CRE nem pela SME.

indicações de empresas a procura de candidatos; teatro realizado pela Guarda Municipal sobre os perigos da dengue; animadores culturais com diversos brinquedos e brincadeiras; karaokê; e um grande almoço para toda a comunidade. Diferentemente do dia-a-dia em que a escola clama pela participação, em dia de eventos como o *brunch* o envolvimento é enorme, a escola fica lotada e é possível ver pais e responsáveis que nem assinam os comunicados internos.

Em junho: Dia do Meio Ambiente, que envolveu o projeto de preservação e educação ambiental. No mês de julho: Dia dos Avós e Festa Junina – esta última é um grande marco da Escola Alagoas. Na maioria dos casos, a cultura popular só integra os programas educacionais por meio de atividades relativas a datas especiais, como Mês do Folclore, Dia da Consciência Negra, festas juninas, entre outras, o que dá uma abordagem superficial e estereotipada dos elementos culturais, que não são vistos como um saber legitimado e valorizado pela cultura escolar. Sabemos que as danças e cultura são parte do folclore brasileiro; porém, se passam a ser festas programadas e prefixadas que têm de ser repetidas todos os anos de uma mesma e única forma, acabam por essencializar e estigmatizar algumas identidades e diferenças. Esse é o risco de quase todas as instituições que precisam dialogar com a cultura popular mas nem sempre atendem aos interesses individuais e promovem o respeito às diferenças, tornando as festividades uma espécie de folclorização, um exemplo claro sobre os preconceitos, e marcam a herança de uma racionalidade eurocêntrica e científica. Nesse sentido, argumento que o trabalho com as diferenças constitui-se num terreno de conflitos e relações de poder e hegemonia, pois, como afirmam Simon e Giroux (1994, p. 97), a cultura popular representa importante “terreno de luta cultural que oferece não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural”.

Em agosto: Folclore e Dia do Estudante, que envolvem pesquisas, produção de cartazes e atividades envolvendo os contos folclóricos que foram trabalhados em sala de aula. No mês de setembro foram comemorados: Centenário da morte de Machado de Assis, Dia Nacional da Educação e Independência do Brasil – o projeto envolve a produção de uma peça teatral e um

sarau de poesia pelos alunos do PEJA e trabalhos com as obras literárias do Machado de Assis em toda a escola.

Em outubro, os trabalhos envolveram a Festa dos 76 anos da Escola Alagoas; a XI Mostra de Livros e III Ano dos pequenos autores; Dia das Crianças e Dia do Mestre. Nesse mês a escola se desenvolveu várias atividades festivas e pedagógicas: no período de 8 a 10 foram realizadas as atividades da Semana da Criança, com atividades lúdicas com os professores de Educação Física, brinquedos e brincadeiras com a equipe de recreação, almoço coletivo nas salas de aula e atividades com o Habib's cultural. Na semana de 13 a 17 foram realizadas as atividades da Mostra de Livros, que envolvia exposição, entrevistas e eventos com os autores. Entre 20 a 23 foi realizada a semana de aniversário da escola, com cerimônia pelos 76 anos e almoço festivo para os funcionários em homenagem ao Dia do Mestre, Dia do Funcionário e Aniversário da Escola. A culminância foi uma grande festa no dia 23, com almoço *self-service* para todos os alunos e um bolo comemorativo. No período de 29 a 31 foi comemorada a Semana da Maratona de Leitura, com os projetos organizados pela Sala de Leitura. Esse amplo movimento cultural envolve toda a comunidade escolar, onde circulam diversas narrativas sobre grupos culturais. Silva (2001, p. 27) ressalta que a prática curricular, “como espaço de significação, está estreitamente vinculada ao processo de formação de identidades sociais”.

Em novembro, estavam planejadas atividades para o Dia da Bandeira, com troca de pelotão, uma cerimônia oficial da escola; Dia da Consciência Negra, Dia da Música; Dia Nacional de Ação de Graças e Feira Cultural. Traço aqui minhas análises sobre Ação de Graças<sup>22</sup>, primeiramente porque o município do Rio de Janeiro não adotou o ensino religioso em sua rede de ensino, nem tem o catolicismo como prática orientadora. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), alterada pela Lei nº 9.475/97, o ensino religioso deve ser “macroecumênico”, pluralista, inter-religioso e não proselitista. Como consta:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das

---

<sup>22</sup> No Brasil, “De acordo com a Lei 781, de 17/08/1949, e com o Decreto 57.298, de 19/11/1945, o Dia Nacional de Ação de Graças é comemorado em todo o país na última quinta feira de novembro de cada ano”.

escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Descrevo a seguir o roteiro de comemoração, que tem como ritual os marcos doutrinários da Igreja Católica:

**Canto Inicial:** Em Nome do Pai

Palavras da Direção

Palavra do Evangelho: Salmo 107

Participação dos professores e funcionários:

- Aleluia! Rendei graças ao Senhor porque ele é bom;
- Porque sua misericórdia dura para sempre.
- Quem saberá contar os poderosos feitos do Senhor ou anunciar os seus louvores?

**Música:** Eu celebrarei ao Senhor – Padre Zeca

– Bem-aventurados os que guardam a retidão e o que pratica a justiça em todo tempo.

– Lembra-te de mim, Senhor, segundo a tua bondade para com o teu povo.

– Visita-me com a tua salvação para que eu veja a prosperidade dos teus escolhidos e me alegre com a alegria do teu povo, e me regozije com a tua herança.

**Música:** Porque ele vive – Padre Zeca

– Rendei graças ao Senhor, invocai o seu nome, fazei conhecidos, entre os povos, os seus feitos.

– Cantai-lhe, cantai-lhe salmos. Narrai todas as suas maravilhas.

– Glorai-vos no seu santo nome, alegre-se o coração dos que buscam o Senhor, buscai o Senhor e o seu poder, buscai perpetuamente a sua presença.

**Música:** Celebrai – Padre Zeca

– Louvai ao Senhor porque mui grande é a sua misericórdia para conosco e a sua fidelidade subsiste para sempre.

– Lembrai-vos das maravilhas que ele fez!

**Música:** Quero te dar a Paz – Padre Zeca

Palavras de alunos

**Canto Final:** Meu coração é para ti – Padre Zeca

E a paz de Deus, para qual também fostes chamados em um corpo, domine vossos corações; e sede agradecidos (Colossenses 3,15).

Ranquetat Jr. (2007, p. 174) destaca que, a partir da Lei 9.457/97, o ensino religioso deveria assumir um perfil mais plural e com enfoque no diálogo inter-religioso, de modo a discutir também as “religiões minoritárias, como as afro-

brasileiras, kardecista, islâmica, judaica, budista e outras que não tinham vez nem voz naquele modelo confessional de ensino religioso”. Entretanto, o autor revela que ainda é forte a hegemonia religiosa do catolicismo na sociedade brasileira, mesmo passando por crescente pressão e expansão dos novos grupos religiosos, ainda demarca grande campo de força. Albuquerque (2004, p. 17) corrobora, ao afirmar que “[...] o ensino religioso é lugar onde se processam lutas pela hegemonia das visões de mundo, transmitidas através de discursos onde impera muito menos o debate e mais o escamotear”.

Muitas das festividades possuem caráter cívico, que reflete a manutenção da tradição, do nacionalismo, como é o caso da troca do Pelotão da Bandeira no dia 19 de novembro; o dia 21 de abril, consagrado à comemoração dos precursores da Independência do Brasil, personificado na figura de Tiradentes; o 13 de maio, consagrado à comemoração da abolição da escravatura, e o 20 de novembro, pela consciência negra, entre outras. As festas são, de certa forma, um fato social, histórico e político, que agrega simbolismo e educa a memória, constrói identidade e transmite valores. Concorro com Cândido (2007, p. 2) quando destaca que

As festas escolares expressaram aspectos da cultura escolar representativa do período em questão, pois, ao mesmo tempo em que a festa era regida por normas, pelo ensinamento de condutas e conhecimentos, era também composta de práticas coordenadas com finalidades educativas. As festas foram compostas de normas e práticas, as normas estabelecidas externamente pelos governantes, que determinaram legalmente os dias a serem comemorados e um padrão de festa a ser seguido através de regulamentos e circulares enviados às escolas, e internamente pelas instituições de ensino que reelaboraram essas normas e as transformaram em práticas significativas da escola.

Outro evento que ocorreu nesse período foi a Feira Cultural, que articulou os projetos desenvolvidos em sala de aula, de acordo com o interesse de cada turma. Um evento aberto à comunidade escolar, com exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, entre eles: o Telejornal Alagoas; Oficina de sensibilização; Jogos e brincadeiras culturais; Dengue; Cuidado com os animais; Regras esportivas: futebol de campo e futebol de salão. Cabe sinalizar o fator cultural na seleção dos temas desenvolvidos pelas turmas, demonstrando a relação escola-sociedade, consciência crítica em relação aos problemas e às experiências vivenciadas.

Em dezembro, como finalização do ano letivo, as festividades envolveram: Festa do Adeus, para as turmas do 5º ano; missa na Igreja de São Benedito; Cantata de Natal; Formatura da Educação Infantil e do PEJA, *Self-service* para as turmas do 5º ano e jantar de confraternização para docentes e funcionários. Como já discutido, o lado religioso, de uma forma ou de outra, permeava a Escola Alagoas, assim como a ambivalência que envolve manutenção e mudança, tradição e performance que os ritos de passagem envolvem.

As formaturas e outras festas, cerimônias e rituais escolares podem ser considerados, portanto, momentos em que a ordem social, a estrutura que a sustenta e as relações sociais envolvidas estão em evidência, mas de forma dissimulada sob a justificativa de festejar méritos, datas cívicas ou religiosas, por exemplo. As festas exercem uma função social, nem sempre explícita (BUGMANN, 2007, p. 1).

#### **4.5 Quando a diferença produz história... Ou quando a História produz as diferenças...**

Apresentamos a seguir uma breve descrição das atividades desenvolvidas na Escola Municipal Alagoas. Nosso interesse inicial, proposto para a escola desde o início do projeto, era um trabalho de observação focalizando as diferenças culturais e a construção das identidades pelos alunos. Cabe destacar que o intuito da pesquisa não era analisar como os documentos curriculares vigentes na SME/RJ estavam sendo colocado em prática, mas entender como as articulações de uma prática curricular e cultural podem ser vistas a partir da produção dos alunos. Outro ponto que merece destaque é que em nenhum momento a prática pedagógica da professora regente foi ponto de análise; o trabalho de observação estava pautado na produção e interlocução com os alunos

##### **4.5.1 Os ajustes da pesquisa: da observação à pesquisa participante ...**

A pesquisa foi realizada no período de maio a dezembro de 2008, em encontros semanais. Durante os primeiros meses de vivência nos espaços cotidianos, na angústia de uma professora-pesquisadora de querer auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da turma observada, na possibilidade oferecida pela escola em participar mais ativamente da prática pedagógica, a estrutura inicial de pesquisa foi modificada; o trabalho que era apenas de

observação tornou-se uma pesquisa participante, que, pelo seu componente político, possibilitou discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social. Demo (2000, p. 21), destaca que esse tipo de metodologia de pesquisa está diretamente ligado à práxis “[...] ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”.

Brandão (1985, p. 11-13) corrobora essa discussão ao assumir a relação de convivência e participação do pesquisador: “Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga que o pesquisador participe de sua história”. A partir desse olhar sobre a participação na cultura e na história dos alunos, a abertura da escola e da professora para o desenvolvimento de atividades em sala de aula tornou muito mais viável compreender as relações que envolvem o respeito às diferenças culturais e como estas implicam a construção da identidade de cada um dos envolvidos, além da possibilidade de permitir aos sujeitos romper preconceitos, a baixa autoestima, os estereótipos e a superação de “situações-limite” que envolvem todo o processo de aprendizagem.

O processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior de seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas. Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada – no processo de pesquisa – permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo (BRANDÃO & STRECK, 2006, p. 113).

O comprometimento e a participação da pesquisadora e da coletividade são a condição *sine qua non* que possibilita a construção do conhecimento por um novo olhar, que aproxima o coletivo e ressignifica os saberes existentes, promovendo respeito às diferenças.

#### **4.5.2 A normatividade das diferenças: em foco, a turma 1305...**

O primeiro contato... No primeiro dia em que fui à Escola Municipal Alagoas apresentar meu projeto de doutorado, após longa conversa com a diretora-adjunta da instituição, logo foi me oferecida a turma 1305, tendo como justificativa que

nessa turma eu perceberia melhor a questão cultural como influenciadora da prática pedagógica. A proposta do projeto político-pedagógico era, de certa forma, semelhante ao trabalho que desenvolvia na minha pesquisa, o que fez com que a escola tivesse aceitação maior em relação à minha circulação na instituição.

A 1305 é uma turma do ano final do 1º ciclo de formação, com 30 alunos de idades entre 8 e 12 anos, em que cerca de 90% deles apresentam dificuldades de aprendizagem; 30% já foram retidos por pelo menos uma vez nos anos anteriores; outros 60% tiveram conceitos R (regular) ou RR (registra recomendações) ao longo do primeiro ciclo. Com a extinção das turmas de progressão no ano de 2007, a escola optou por organizar essa turma dentro da mesma lógica, de modo que a professora pudesse fazer um trabalho com os conteúdos mínimos que não foram construídos nos anos iniciais, intermediários e finais do ciclo.

A defasagem e as dificuldades de aprendizagem da turma são consideradas alarmantes: existem alunos que não reconhecem numeral a partir de 9 (nove), alguns são apenas copistas, outros ainda estão nos níveis pré-silábico e silábico, conforme os estudos de Emilia Ferreiro. São alunos com quadro de desestrutura familiar – não digo financeiramente, mas de ausência de apoio, carinho, afeto e participação na vida escolar. Além do quadro comum das dificuldades, a turma inclui um aluno hiperativo (ainda não diagnosticado oficialmente e que a família não vê como patológico o comportamento apresentado); um aluno adotado que tem uma mãe severa e é um mais agressivos da turma; um aluno com problema fonológico, de voz anasalada, que interfere na sua comunicação e expressão com os colegas e com a professora, mas que desenha extraordinariamente bem e consegue, de alguma forma, ganhar mais espaço. Neves e Marinho-Araujo (2006, p. 162) revelam que atualmente só podemos compreender os processos que influenciam a aprendizagem do sujeito quando pensamos sua identidade de forma integrada:

Ao tratar da questão das dificuldades de aprendizagem, não se pode optar por lidar somente com comportamentos emergentes e algumas possíveis fórmulas de solução. Ao contrário, acredita-se que quando se busca explicação para as dificuldades de aprendizagem nos seus inúmeros fatores determinantes (neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares etc.) esta só tem sentido quando plenamente integrada ao processo histórico de cada indivíduo e às múltiplas interações sociais que ocorrem no contexto em que ele se insere.

A turma observada foi considerada pela própria professora como homogênea nas suas diferenças; na nossa visão, parece ter sido normatizado que o fato de os alunos apresentarem dificuldade no aprender os tornaria iguais, o que justifica também a organização da turma. Durante uma conversa sobre a alocação dos alunos, a professora destacou a preocupação da instituição em fazer um acompanhamento mais efetivo com os alunos, destacando também que, caso eles fossem para outras turmas, poderiam se sentir mais excluídos, gerando maiores problemas, inclusive para a turma. Independentemente da organização do espaço escolar, é preciso ter claro que as diferenças não se apagam, apenas ganham outra visibilidade no espaço escolar. O fato de ser a 1305 já traz um peso diferenciado e uma visão mais normatizada sobre a prática pedagógica dos sujeitos; as expectativas estão sempre dentro de currículo mínimo que possibilite ao aluno acompanhar o 2º ciclo de formação.

A organização vai de encontro à proposta de ciclo: estruturar as turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas. Como será trabalhar com alunos de 8 a 12 anos numa mesma classe, apresentando maturidades, conhecimentos e experiências diferenciados, dificuldades em níveis diversificados, sem falar nas diferenças culturais e nas identidades múltiplas que percorrem dentro e fora do espaço escolar?

Outra questão que merece destaque é a própria identidade assumida pela turma – esforçada –, que, numa perspectiva social, é confrontada com um outro generalizado do qual extrai expectativas normativas em relação a seus atos. Em vários momentos, a professora, no trabalho com a autoestima dos alunos, buscava motivá-los, repetindo a importância dos esforços individual e coletivo na superação das dificuldades. Ao mesmo tempo gerava expectativa idealizada de padrões satisfatórios, homogêneos e regulares de desempenho escolar, principalmente pela comparação com a turma do contraturno, que já tinha alcançado os objetivos estabelecidos.

Continuando o perfil da 1305: são 8 meninas e 22 meninos, o que justifica, a nosso ver, um quadro mais agressivo nas brincadeiras, na indisciplina e nas ações cotidianas que interferem na aprendizagem, fato este comprovado pelas inúmeras brigas apartadas e pelos diversos conflitos que precisei gerir.

Conto aqui dois fatos marcantes: era a terceira vez que entrava naquela

sala; a professora precisou ir à direção para resolver um caso de ameaça de pai; a turma permaneceu fazendo as atividades, quando de repente um aluno levantou-se e disse: “Valendo...”. Naquele instante, todos os meninos levantaram-se de suas carteiras e começaram a se agredir. Uma situação incontrolável, que só teve final após uma agressão mais violenta (um soco no olho) e a intervenção do professor de Educação Física, que foi à sala a pedido da professora. As meninas da turma permaneceram sentadas; cabe destacar, inclusive, que elas já se acostumaram com o grau de violência física e moral entre eles. Após o conflito, elas reclamaram que os meninos são mais agressivos, menos respeitosos e obedientes. Toda essa questão pode ser vista como cultural: aspectos já sacralizados sobre a questão de gênero, de raça, dos papéis sociais precisam ser revistos no processo de avaliação. Carvalho (2001, p. 572), na pesquisa “Mau aluno, boa aluna? como as professoras avaliam meninos e meninas”, faz um amplo mapeamento dos critérios arbitrários utilizados pelos professores no processo de avaliação de meninos e meninas, destacando que é preciso:

[...] refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia.

Ao longo da agressividade, as meninas diziam: “Dá cartão vermelho”. Naquele momento, em meio à angústia por não conseguir finalizar as agressões, não consegui compreender o que elas queriam dizer. Logo no retorno da professora, após uma “bronca” categórica, foi-me relatada a abordagem utilizada para manter a disciplina em sala de aula. Como o perfil é predominantemente masculino, a professora, em ampla consulta aos alunos, adotou as regras do futebol para disciplinar os corpos e as condutas. Ela andava com um apito pendurado no pescoço para que, em qualquer alteração de comportamento, pudesse ser utilizado. Não posso negar: funcionava. Todos voltavam a seus lugares, organizavam as mesas e cadeiras e retomavam suas tarefas. Também eram utilizados os cartões amarelo (advertência) e vermelho (expulsão); como no futebol, o aluno tinha direito a duas advertências. As regras eram claras, foram acordadas no coletivo e eram respeitadas, mesmo que para isso fosse preciso usar o apito cerca de 15 vezes numa única aula.

O outro fato ocorreu enquanto eu fazia uma das atividades de produção de

texto com a turma, junto com minha estagiária. Os meninos tinham o péssimo hábito de colocar o pé na frente quando algum colega passava pelo corredor para ir à frente da sala. Numa dessas brincadeiras, um aluno tropeçou e avisou que na próxima iria bater no colega; nessa de “bate agora ou bate depois”, foi iniciada a briga entre dois meninos, de rolar no chão, sendo que outros seis colegas foram fazer o papel de “advogado do diabo” e a confusão envolveu os oito alunos. Fui apartar e fiquei com o braço roxo por uma semana. Quando a professora retornou, eu já havia cessado o conflito, comuniquei o ocorrido e ela chamou os oito alunos para conversar. Apenas um dos alunos assumiu o erro e a participação; os demais disseram apenas “ter tentado ajudar”. Nesse dia foi enviado um bilhete no caderno de cada um, solicitando a presença dos responsáveis para conversar no dia seguinte. Apenas dois responsáveis apareceram, entre eles a mãe de dois irmãos envolvidos – um deles o que assumiu o erro. A mãe disse não saber mais o que fazer, pois orienta os filhos e não entende o porquê dessas atitudes. Esse fato ocorreu próximo a uma semana de avaliação; a professora aproveitou para saber o acompanhamento que a responsável tem feito dos filhos na área de matemática. Ela disse desconhecer que haveria avaliação, mas os filhos confirmaram que ela estava ciente, pois inclusive assinou o comunicado interno. O filho mais novo apanhou o caderno que comprovava a assinatura da mãe, que disse não lembrar do conteúdo. A partir da reunião e do relato dos dois irmãos, percebemos a desestrutura familiar, a agressividade constante entre os familiares e a desvalorização do papel social da escola.

O outro responsável que compareceu ficou espantado pela agressividade do filho, não entendendo seu comportamento. Comprometeu-se com a professora a conversar com o filho e a família para evitar novos fatos desse tipo. A professora aproveitou para notificá-lo sobre o número alto de faltas do filho, o que foi novo espanto para o pai, pois não sabia que a criança não estava frequentando a escola. Fez questão de ir à sala de aula pegar o filho para continuar a conversar na frente dele, questionando as faltas: a justificativa era de que a mãe não acordava para prepará-lo para a escola. O pai não agrediu a criança, pois estava em nossa frente. Ficou muito agitado, com os olhos cheios de lágrimas, enquanto repetia a frase: “eu saio de casa todo dia às 5h da manhã

para dar o melhor para nossa família, você perdeu tudo comigo... você perdeu tudo comigo...” Percebemos que o pai queria falar algo sobre a relação familiar, mas que não cabia ao momento e à escola, pois envolvia a mãe do aluno.

Questões como essas demonstram a grande preocupação da Escola Alagoas com participação dos pais no desenvolvimento e na aprendizagem dos filhos. No mundo escolar, podemos dizer que encontramos todos os tipos de pais: aqueles que são atentos e preocupados – o que está cada vez mais raro no espaço escolar. No caso da Turma 1305, menos de 20% dos responsáveis se mostraram presentes nas atividades propostas pela escola e nas reuniões de pais; aqueles que só vão à escola quando são intimados, que não aparecem nas reuniões porque não têm tempo ou consideram que não é relevante o acompanhamento do filho – cerca de 20%; e aqueles que são despreocupados com o filho, que andam completamente distanciados das necessidades e problemas da criança; sua única forma de comunicação com a escola são os bilhetes ou os “ciente” nos comunicados internos – cerca de 60%. Há ainda um grupo que sequer responde aos comunicados e às convocatórias realizadas pela escola e pela professora, nem tomam ciência da sua existência.

De acordo com o fio norteador deste estudo, podemos argumentar que a questão da participação dos pais e responsáveis tornou-se elemento demarcador da diferença cultural, dada a influência direta no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, assim como na formação de sua identidade. Para a escola, independente da origem sociocultural, os alunos são vistos como portadores dos mesmos direitos, sendo tratados e acolhidos da mesma maneira. Entretanto, com base nas conversas com a equipe da Alagoas, percebi que os pais que se consideram culturalmente inferiores não participam da vida escolar do filho, não se integram na gestão da escola. Mesmo aqueles que são representantes assumem a função pela popularidade ou falta de opção, mas nos momentos de decisão não assumem posição e concordam com a direção, não exercendo o movimento político de participação crítica e consciente, como ocorre com os responsáveis que participam do Conselho Escola-Comunidade (CEC)<sup>23</sup> da

---

<sup>23</sup> O CEC é formado por representantes dos segmentos professor, aluno, responsável, funcionário e associação de moradores. Sua finalidade é promover a constante e efetiva integração entre escola, família e comunidade, na busca pela melhoria do ensino. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/conselhos.htm>.

Escola Alagoas, onde a participação é apenas presença física.

Os próprios responsáveis colocam grandes barreiras socioculturais, marcadas pela forma de falar, de se comportar, de se vestir, que exigem dos pais e dos alunos um esforço na forma de se relacionar e de se adaptar à escola. Entretanto, também a escola muitas vezes afasta o responsável; tenho como exemplo a questão da linguagem: presenciei algumas conversas entre pessoas da escola (envolvendo direção, professores e funcionários) e a família e muitas vezes percebia a falta de sensibilidade de alguns profissionais pela situação familiar dos alunos, e tendiam a estereotipar os alunos em decorrência da situação econômica e cultural da sua família. Além disso, notei o uso de terminologias ou jargões próprios da área educativa, o que dificulta a compreensão, bloqueando a comunicação efetiva. Podemos também destacar aqueles pais que tiveram, eles mesmos, experiências educacionais de fracasso escolar; muitas vezes se sentem “um peixe fora d'água” e excluídos da escola pelo conhecimento não adquirido, pela baixa autoestima, além das “normas culturais”, que estabelecem que professores são superiores aos pais.

Não podemos negar que a participação dos pais na educação escolar aponta para um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e disposição especial para educar – um modelo tradicional de família, bem diferente das condições de vida da maioria das famílias menos favorecidas, cujas mulheres atualmente são trabalhadoras e sustentam os lares e educam os filhos sozinhas.

De acordo com os dados do Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar, a turma 1305 chegou ao final do ano letivo de 2008 tendo, dos seus 30 alunos: 6 com conceito Muito Bom (20%), 4 com Bom (13%), 9 com Regular (30%) e 11 com Registra Recomendações (37%); estes últimos ficaram retidos no último ano do ciclo, alguns pela 3ª vez. Em outubro, um aluno, por não se adequar ao grupo e pelos inúmeros problemas gerados em sala de aula, foi transferido da escola pelos pais. Dos onze alunos retidos, quatro tiveram seus pais buscando na escola uma revisão do processo de avaliação, pais estes que sequer apareciam nas reuniões e nas convocatórias da direção, que não abriam os cadernos das crianças para saber se as atividades estavam sendo ao menos copiadas. Esses resultados são marcados pelas diferenças culturais de alunos,

pais, escola, comunidade e da própria sociedade; não há quem culpabilizar, mas é preciso respeitá-las.

#### **4.5.3 A pesquisa participante: o caminho da literatura...**

A proposta de desenvolver um projeto que articula literatura infantil e cultura é decorrente das observações realizadas na Turma 1305, principalmente pelas dificuldades de interação e respeito entre os alunos; a defasagem de alguns conhecimentos básicos nas mais diferentes áreas, principalmente nas que envolvem o processo de leitura e escrita; e a "resistência" e os "bloqueios"<sup>24</sup> de alguns alunos em relação às questões que envolvem a aprendizagem escolar.

A partir das sugestões dos próprios alunos, resolvemos implantar um campeonato de escritores, cujo objetivo era contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno, de maneira a formar escritores-leitores e conseqüentemente auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, na formação de opiniões, na formação de sua identidade, na compreensão do mundo que os cerca e na expansão de seus horizontes de expectativas, assim como promover o respeito às diferenças, mostrando que o fato de ser diferente não implica inferioridade ou subalternidade, de modo a promover a autoestima através do autoconhecimento e da liberdade de expressão.

Mas por que o caminho da literatura infantil? Faço minhas as palavras de Coelho (2000, p. 123):

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (...). De maneira lúdica, fácil e subliminar, ela atua sobre os seus pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de auto-afirmação, ao lhe propor objetivos, idéias ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação no mundo que os rodeia.

A literatura infantil, por sua linguagem e pelas imagens, pode ajudar a reelaborar perdas, ressignificar e reinterpretar o próprio mundo. Ela tem maior

---

<sup>24</sup> Compreendemos a "resistência" e os "bloqueios" naqueles alunos que já foram retidos no período final do 1º ciclo de formação por mais de um ano cujas dificuldades de aprendizagem foram agravadas por uma questão de baixa autoestima e falta de acompanhamento familiar.

facilidade de despertar e promover a identificação com os problemas físicos, sociais e emocionais dos personagens. Nesse sentido, acaba por sensibilizar o aluno a compreender e respeitar o contexto da história, num processo natural de reflexão, e a quebrar preconceitos e estereótipos.

Outra questão que justifica a execução do projeto é o fator cultural, visto que a escola já trabalha com literatura, mas não necessariamente com livros e materiais que envolvam o respeito às diferenças culturais. No processo de seleção do material a ser trabalhado com os alunos, buscaram-se livros que abordassem questões identitárias, sem envolver uma categoria de análise específica, mas como possibilidade de compreender os alunos nas suas múltiplas inserções culturais.

#### **4.5.4 Minha vida, minha história... o olhar do aluno sobre as suas diferenças...**

O projeto foi desenvolvido a partir de encontros semanais, cuja culminância foi a confecção do livro **Minha vida, minha história...**<sup>25</sup> A produção escrita se deu pelas experiências e questões que refletem a vida do aluno dentro e fora do espaço escolar. A partir das produções dos livros, iremos analisar como a construção da identidade e das diferenças culturais transitam na formação do sujeito. Optamos por organizar o livro por capítulos cuja escrita era balizada por um tema de reflexão gerado a partir da literatura.

##### **4.5.4.1. Quem sou eu?!? Diferente de todos, parecido com ninguém...**

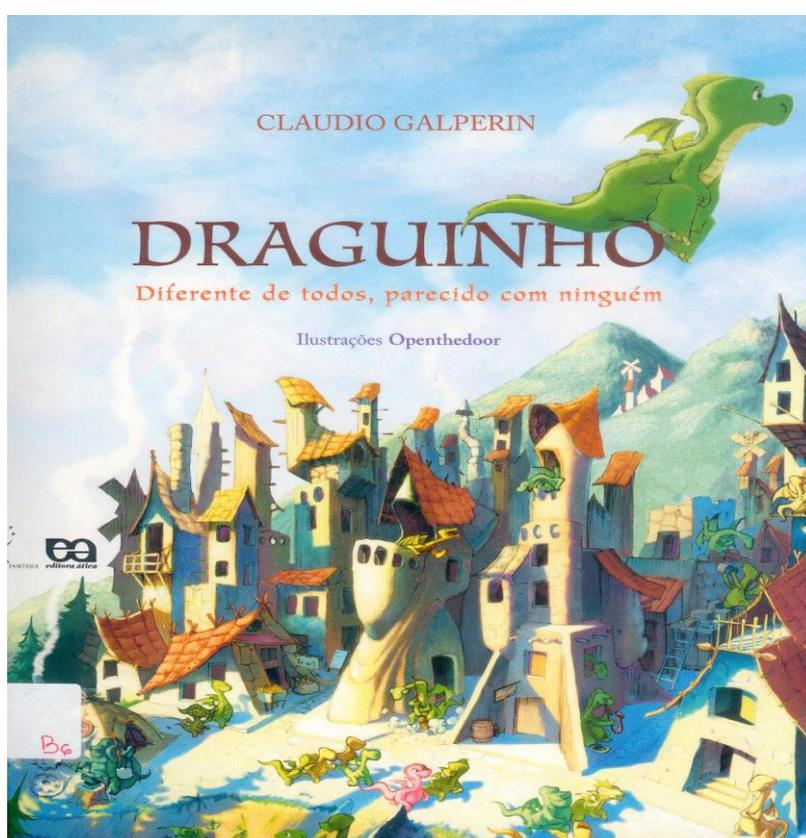
**Leitura:** *Draguinho. Diferente de todos, parecido com ninguém*, de Claudio Galperin. Ática, 2004.

**Sinopse:** Draguinho sente-se humilhado na escola porque não consegue soltar fogo pela boca ou pelo nariz. Cansado de ser ridicularizado pelos colegas, decide sair de sua aldeia, Dragz, para procurar um lugar onde encontrar dragões como ele. Tomado pela tristeza e pela solidão, lança o olhar para fora de si mesmo e

---

<sup>25</sup> Optei por utilizar a grafia correta das palavras, de modo a não evidenciar os erros dos alunos; para que estes não sejam identificados, empregarei a sequência numérica: A1, A2, A3...

embarca numa longa viagem – um rito de passagem através do qual descobre que a diferença está em toda parte e que isso não é apavorante, não inspira medo... Pelo contrário, é bem como seu sábio avô vivia dizendo: "a beleza do mundo está justamente no fato de todos serem diferentes uns dos outros". Ora lírico, ora engraçado, o texto sensível de Claudio Galperin trata de diferenças individuais, amizade, respeito e amadurecimento. E Draguinho, como o encantamento e a magia de todo dragão, leva também o leitor a uma jornada de descoberta de seus próprios tesouros.



### Objetivos:

- Valorizar as diferenças como forma de constituir a identidade;
- Estimular atitude de respeito e consideração pelo jeito de ser de cada um;
- Estimular atitudes e procedimentos de solidariedade, cooperação e trabalho em equipe;
- Valorizar os momentos de isolamento e solidão,

percebendo-os como necessários para o autoconhecimento.

**Atividade proposta:** Quem sou eu?!? Diferente de todos, parecido com ninguém...

Assim como os autores dos livros fazem um pequeno currículo apresentando sua vida e suas obras – a identidade profissional, foi proposto aos alunos que fizessem um autorretrato, que se apresentassem aos futuros leitores de suas obras.

Eu sou moreno, tenho cabelo meio enrolado, sou bonito, meio alto e meio magro, sou estudioso para o dever de casa, eu solto pipa quando acabo o dever de casa e jogo bolinha de gude (A2).

Eu sou gordinha, cabelos longos e bochecha linda. Eu sou uma gatinha, eu tenho olhos verdes e não gosto de jiló, de repolho, de batata e cenoura. Eu gostaria que meu nome fosse Rebeca (A5).

Eu sou bagunceiro e marrento. Eu gosto de brincar, gosto de pique-pega (A10).

Eu sou diferente das outras pessoas, eu tenho nome diferente, cabelo cacheado, tenho olhos pretos e gosto de pessoas carinhosas e não gosto de pessoas más. Eu gosto de ser assim, mas tem pessoas iguais, mas não pode ser igual a ninguém (A11).

Eu sou assim: baixa, irritante e brigona (A16).

Eu sou nervoso, sou magro e gosto de chocolate. Eu sou bonito e charmoso. Eu sou levado e às vezes legal. Eu gosto de estudar na sala de aula. Eu gosto da minha mãe (A17).

Eu sou alto, magro, sou nervoso, falo alto, gosto de estudar. Eu tenho olhos castanhos, sou implicante, sou bagunceiro. Estou careca. Eu falo muito, brinco muito e gosto de me jogar no chão (A21).

Eu sou morena, sou um pouco gordinha, tenho cabelo grande, sou alta, tenho olhos castanhos, cabelo liso, sou bonita e cuidadosa (A22).

Eu sou alta, branca, cabelos curtos e cacheados, olhos verdes. Sou cuidadosa, animada, gosto de festa. Sou estudante (A25).

Nesse primeiro momento de produção textual, muitos alunos foram relutantes e tiveram dificuldades de expor sua identidade. Assumir sua cultura, suas diferenças, foi para a grande maioria apenas retratar as características físicas, como: alto/baixo, gordo/magro, negro/branco, cabelo liso/cacheado, bonito/feio. Como não foi concedido o direito ao uso de imagens, não há como comparar a autoimagem e o real. Muitos alunos apresentaram autoimagem distorcida ou negativa de si mesmo, buscando se adequar aos padrões sociais e ao imaginário cultural veiculados pelas mídia, literatura e cinema. Para Bhabha (1998, p. 76) “a questão da identidade nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”. Nesse sentido, podemos assumir que o aluno, ao assumir determinada

identidade, está assumindo uma nova imagem cultural, mas que não apaga seus rastros; torna-se um híbrido.

Outra questão que merece destaque é forma como denominam suas características de personalidade: bagunceiro, marrento, estudioso, cuidadosa. Não vistas como elementos negativos ou positivos, mas como representativos da sua identidade, como marca que os diferencia dos demais. Percebe-se a internalização do discurso alheio, uma espécie de avaliação e autoavaliação que, antes de ser pessoal, é também social. Nesse sentido, a identidade é projetada pelo olhar do outro, pelo *modus vivendi* da cultura, vista como campo onde o sentido das coisas, das identidades, das diferenças, é construído: “[...] toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (Hall, 1997, p. 41).

#### **4.5.4.2. Eu sirvo para... A escola serve para...**

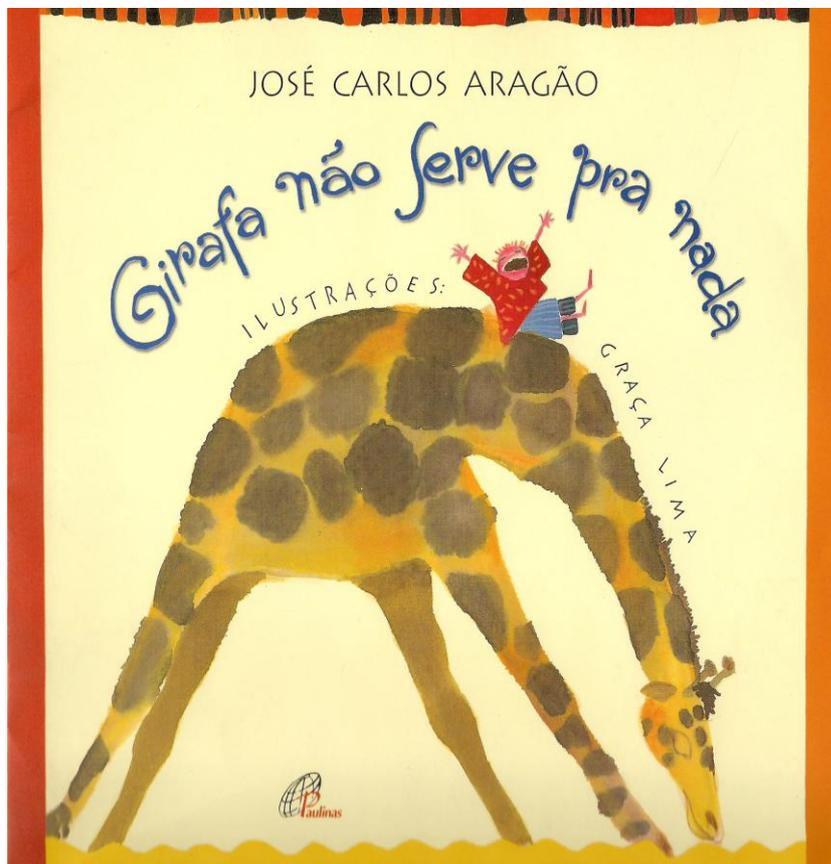
**Leitura:** *Girafa não serve pra nada*, de João Carlos Aragão. Paulinas, 2004.

**Sinopse:** Uma versão poética do mundo pode conceber a existência, a beleza e o prazer de viver como um valor maior do que qualquer coisa prática. Com muita imaginação e a partir do misterioso e criativo mundo de descobertas da criança, rompe as barreiras do convencional para inventar novas funções para as coisas. Pedra, chuva, trem, relógio, ovo, noite, rua, gelo, servem para quê? Aos olhos de uma criança, cada coisa tem que ter uma serventia. Não satisfeita com as respostas que os adultos lhe dão, ela vai observando o mundo ao seu redor e inventando usos bem originais para tudo que vê. Afinal, tudo que existe tem que ter uma utilidade! Tudo? Nem tudo: a girafa por exemplo, para que serve, afinal? Inusitados mistérios alimentam a imaginação da personagem desta história em sua descoberta do mundo...

#### **Objetivos:**

- Promover a elevação da autoestima;
- Valorizar as diferenças como forma de constituir a identidade;
- Promover a compreensão sobre a utilidade dos objetos, animais e pessoas e a valorização de seus usos e ações;

- Compreender o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais;
- Estimular atitudes de respeito e consideração pelo jeito de ser de cada um, pelo jeito de ver as coisas de maneira diferente dos outros.



**Atividade proposta:**

Eu sirvo para... A escola serve para...

Ao buscar entender a serventia das coisas, a atividade proposta foi relacionar as vivências dos alunos na vida familiar e na vida escolar, como revelam os trechos a seguir:

Eu sirvo para ir ao *shopping* com as minhas amigas. Eu sirvo para fazer comida. Eu sirvo para ir ao parque, cinema, circo. Eu sirvo para estudar. A escola serve para ler, escrever e copiar... (A5).

Eu sirvo para ajudar o meu pai no bar. Eu sirvo para arrumar em casa. A escola serve para aprender a ler, a escrever, a matemática, português, história, geografia. E também serve para aprender a respeitar as pessoas e mais outras coisas (A9).

Eu sirvo para brincar, passear, escrever, ler, conversar, abraçar, pensar, vencer, rir, comer, dormir, namorar [...]. A escola serve para ler, escrever, aprender, estudar, para crescer e ser alguém na vida, para conhecer outras pessoas, para ler livros .... (A11).

Eu sirvo para dançar, fazer contos, brincar, estudar, ver televisão. A escola é feita para estudar, desenhar, brincar, fazer amigos e escrever (A16).

Eu sirvo para jogar bola, para estudar, ler, escrever, respeitar a fila da escola e não empurrar, para fazer educação física, não gosto de brigar. Quando eu crescer vou ser jogador. A escola serve para brincar na educação física e no recreio, para aprender a ler, escrever e fazer contos

(A21).

Eu sirvo para brincar, escolher minhas roupas, para ajudar minha mãe em casa, para estudar, cantar, dançar e cuidar do neném. A escola serve para aprender, brincar, fazer amigos, ler, escrever, fazer atividades. Eu adoro a escola (A22).

Eu sirvo para limpar a casa, lavar roupa, molhar as plantas, lavar o banheiro e lavar louça. A escola serve para ensinar, para aprender, para copiar o texto, fazer o trabalho de aula e de casa (A29).

É culturalmente aceito que a escola é lugar de ensinar e que o aluno é aquele que vai à escola para aprender, fato este revelado em todos os textos produzidos. O aluno não compreende que a escola também aprende com suas experiências culturais, num processo híbrido. Na posição de aluno, ser estudante é uma obrigação, dentre as outras questões que envolvem a infância, como o lazer e o prazer.

Outro fato de destaque está relacionado à escola como um elemento de grande importância na formação do sujeito, principalmente os alunos de classes sociais menos favorecidas, que veem na instituição uma possibilidade de crescimento pessoal. Nesse crescer, a relação lúdica vai perdendo espaço, com o avanço da escolarização, refletindo os aspectos pedagógicos atrelados à escola. No caso da 1035, que trabalha com alunos com a faixa etária acima da relação do fluxo escolar, o amadurecimento precoce torna-se exigência da própria família, como demonstram os textos sobre as inúmeras atividades realizadas em suas residências. Ouvi de alguns pais que, já que o filho não aprende, ele precisa ajudar em casa, pois assim não fica na rua ou envolvido em coisas erradas.

A escola também é vista como formadora de normas e valores, que eles aprendem e levam para a vida. Não podemos negar que, dentre as funções socialmente delegadas à escola, está a formação para a cidadania. De acordo com Bourdieu (1977), a escola é geradora de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura, sua identidade, seu *modus vivendi*, próprios de determinada tradição cultural.

Como "força formadora de hábitos", a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto (BOURDIEU, 1977, p. 25).

Não pretendo ser contundente ao argumentar que o aluno internaliza as normas e hábitos num processo harmônico e simples, até porque a escola não é apenas um espaço de encontro e aceitação de regras; pelo contrário, é um espaço de conflitos e negociações, de relações de poder, de hegemonias provisórias, que em alguns momentos são estruturadas e se tornam pontos nodais, dados os significados privilegiados estabelecidos como hegemônicos numa articulação discursiva.

#### 4.5.4.3. Mostrar falta de educação... Me dá grande satisfação! Coisas que faço e as pessoas não gostam. No que posso mudar?

**Leitura:** *Sou do Contra*, de Tatiana Belinky. Editora do Brasil, 2001.

**Sinopse:** Ser do contra, contrariar toda e qualquer regra – será que é essa a essência de toda criança? Este livro, da renomada autora e tradutora Tatiana Belinky, descreve de forma muito divertida irreverente alguns comportamentos das crianças. Na forma de pequenas quadras poéticas, o livro conta a história de um menino que sempre faz o oposto de tudo que manda a boa educação e parece orgulhar-se disso. Num texto muito divertido, a autora ironiza o personagem, mostrando o quanto suas atitudes são ridículas. Depois de apresentar todas as suas façanhas, o personagem tem sua lição final a partir da



reação de seus familiares e amigos, que deixam claro o seu desagrado, e encerram o reinado do malcriado.

#### **Objetivos:**

- Promover o respeito ao outro;
- Valorizar as

atitudes que promovam o diálogo;

- Estimular a compreensão das ações e valores humanos dentro e fora do espaço escolar.

**Atividade proposta:** Mostrar falta de educação... Me dá grande satisfação! Coisas que faço e as pessoas não gostam. No que posso mudar?

Como preocupação da própria E. M. Alagoas com a questão da convivência e o respeito mútuo, o trabalho com o livro *Sou do Contra* buscou promover uma reflexão sobre as atitudes que incomodam o outro, para que fosse possível tornar a escola um lugar melhor para todos. Os alunos não tiveram vergonha de expor suas ações, mas demonstraram dificuldade em buscar a mudança. Como revelam os trechos:

As pessoas não gostam quando eu bato, quando corro. Minha mãe não gosta quando vou ao parque sozinha ou vou à praça andar de bicicleta sozinha. Mudança: eu posso aceitar arrumar a casa, obedecer à minha mãe. Não implicar e nem bater (A5).

A minha mãe não gosta quando vou soltar pipa na laje, eu nem esquento e vou mesmo. A minha mãe também não gosta quando vou para um lugar longe, pois ela fica preocupada. Mudança: Eu posso mudar o mundo, posso mudar tudo que eu quiser (A12).

As pessoas não gostam quando eu falo besteira, palavrão. Minha avó não gosta quando eu bato no meu amigo. Meu tio não gosta quando eu xingo as pessoas. Mudança: Eu deveria ser mais educado, não falar mais palavrão nem fazer besteira (A13).

Minha mãe não gosta quando eu xingo minhas irmãs, quando faço bagunça, quando só obedeco à minha mãe e quando eu falto à escola. Mudança: eu posso mudar nas brincadeiras, com meus pais e minhas irmãs (A20).

Minha mãe não gosta quando eu faço bagunça, quando eu não passo de ano e quando eu não arrumo a casa e não quero ir para a escola. Mudança: Posso mudar na escola e no meu comportamento (A22).

A questão do comportamento socialmente aceito é grande marca do cotidiano escolar. Indisciplina e comportamento inadequado em sala de aula e no ambiente familiar foram questões levantadas por todos os alunos, atrelada, na maioria das vezes, à idéia de existência de um comportamento ideal. Nesse sentido, podemos argumentar que a escola ainda não dialoga com as múltiplas culturas, fazendo com que os alunos busquem sempre atingir as expectativas em

relação aos padrões de comportamento. Compreender que a escola agrega múltiplos sujeitos com diferentes identidades e comportamentos ajudaria no processo de expectativa sobre um comportamento normatizado e homogêneo. Entretanto, admitir que existe indisciplina no cotidiano escolar é assumir que existem conflitos, que precisam ser negociados.

Mesmo estando no âmbito escolar, os alunos retrataram as relações comportamentais no ambiente familiar, reforçando ao mesmo tempo que, ao internalizar o conhecimento social, o sujeito passa por um processo de renovação da própria cultura, reconstruindo individual e coletivamente as identidades. O aluno busca ser aceito; para isso faz uso da mímica, que, na acepção de Bhabha (1998, p. 130), faz com que se aproxime do modelo mas mantenha a diferença entre o eu e o outro. Nas palavras do autor:

A mímica colonial é o desejo do outro reformado, reconhecível, 'como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente'. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma 'ambivalência'; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença [...]. 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.

#### **4.5.4.4. Por que sempre julgamos sem ao menos conhecer?**

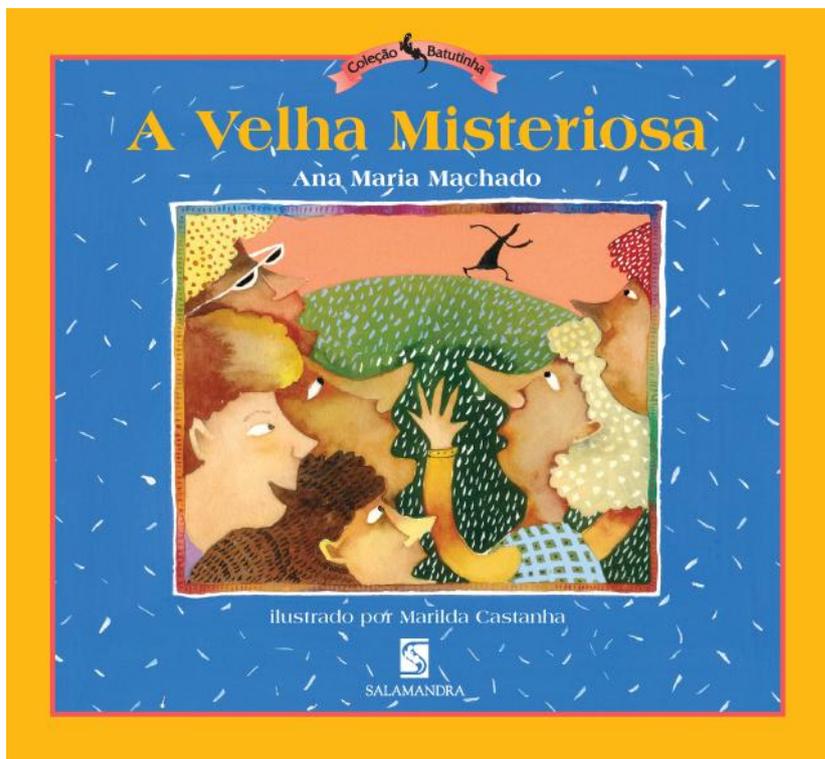
**Leitura:** *A velha misteriosa*, de Ana Maria Machado. Salamandra, 1994.

**Sinopse:** A cidade foi crescendo, mas aquela casa misteriosa permanece em pé e é habitada por uma velha não menos misteriosa. Será uma bruxa? A turma toda tem medo de tentar descobrir. Mas Tião Risonho resolve conferir e descobre coisas surpreendentes.

**Objetivos:**

- Conscientizar sobre as diferenças entre pessoas, mostrando que a diferença não implica inferioridade;
- Compreender as ações e práticas de prejulgamento, preconceito e discriminação;

- Promover a autoestima através do autoconhecimento e da liberdade de expressão;



- Desenvolver o respeito ao outro, respeito a si mesmo e solidariedade humana.

**Atividade proposta:**

Por que sempre julgamos sem ao menos conhecer?

Com o intuito de reconhecer os preconceitos e os estereótipos presentes

nos alunos, a proposta do livro é questionar os julgamentos que muitas vezes impendem o diálogo cultural.

Quando uma garota nova entra no jogo. Quando é uma garota metida e implicante (A1).

Pelo jeito de se vestir. Pelo jeito de andar estranho. Pelo jeito de atravessar a rua (A6).

A gente julga pelo modo de se vestir, pela fala, pelo modo de ser. A gente pensa que a pessoa é feia e por isso é ruim (A9).

Porque ele pode ser legal, mas pode roubar. [...] Porque ela pode ser velha, mas bate nas pessoas. Porque ela mora numa casa velha, mas ela é boa. Porque ela é cheia de marra, mas ela é boa. Porque ela fica sozinha mas não é sozinha (A14).

Porque eu não conheço ela. Porque a aparência engana muito, pelo jeito dela (A16).

Pela aparência, pelo jeito dele, pela roupa. Porque toda hora coça a cabeça. Pelo modo de falar cheio de marra, quando fala palavrão (A21).

Na perspectiva de construir valores antidiscriminatórios com relação ao “outro”, os textos dos alunos confirmam o quanto devemos estar atentos às

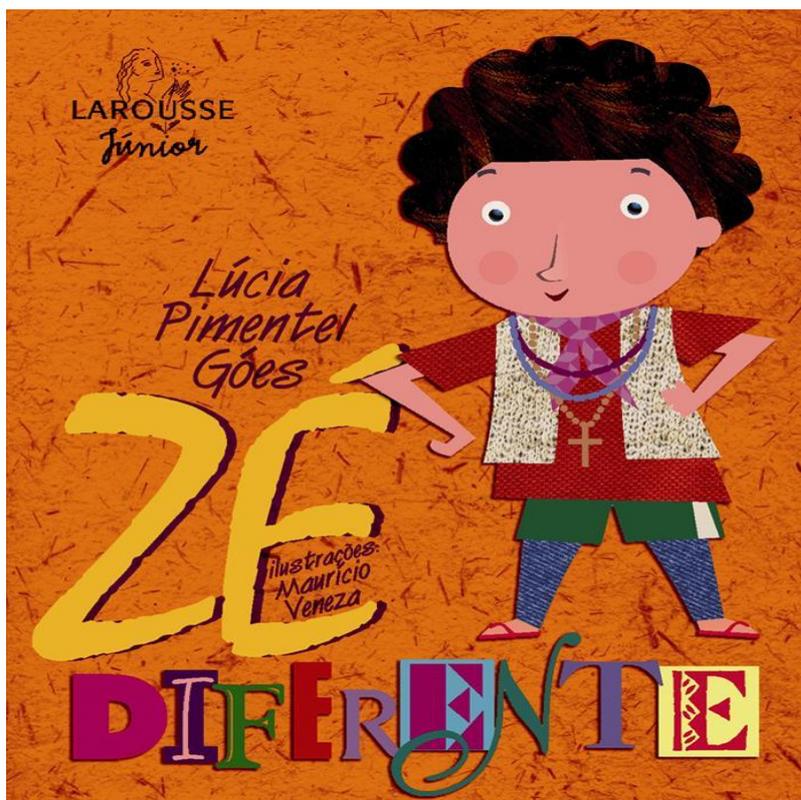
questões que envolvem a formação identitária, que são muitas vezes construídas a partir de representações carregadas de valores e preconceitos, que geram estereótipos e estigmas, demarcando uma fronteira entre o aceitável e não-aceitável socialmente, autorizando a discriminação. Hall (1997, p. 258) destaca o risco do processo de estereotipar, que torna as representações fixas, centradas e normalizantes, pois “fixa em umas poucas características pessoais ‘simples, vívidas, memoráveis, facilmente imputáveis e largamente reconhecidas’, reduz tudo sobre a pessoa a essas características, exagera-as e simplifica-as, fixando-as sem alterações ou desenvolvimentos para a eternidade”. Fleuri (2006, p. 498) corrobora essa discussão, ao afirmar que

Estereótipo indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro.

Dentro dessa relação do olhar sobre o outro, as diferenças culturais passam a ser vistas como demarcadoras de fronteiras, não permitindo que a comunidade escolar promova o conhecimento de si mesma no encontro com o diferente. De acordo com Bhabha (1998, p. 63) podemos afirmar que no processo de *enunciação* da cultura é que validamos, legitimamos e construímos a identificação cultural, num “processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”.

#### **4.5.4.5 Quem nunca se sentiu um peixe fora d’água?!? Eu gosto de ser igual às pessoas por quê? E diferente?**

**Leitura:** *Zé diferente*, de Lúcia Pimentel Góes. Larousse Júnior, 2007.



**Sinopse:** Quem nunca se sentiu *um peixe fora d'água*? Com certeza muita gente, mas o que a maioria não sabe é que o legal é ser diferente! O Zé não quer ser só mais um, ele quer ser diferente! Zé Diferente é um verdadeiro manifesto às crianças de todo o mundo para preservarem suas personalidades, conservarem a originalidade de suas

idéias e buscarem a felicidade! Trabalha temas como comportamento, respeito e inclusão social.

#### **Objetivos:**

- Valorizar as diferenças como forma de constituir a identidade;
- Compreender o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais;
- Criar formas do aluno de lidar com suas próprias fraquezas e incapacidades;
- Promover a inclusão social dos alunos no cotidiano escolar.

**Atividade proposta:** Quem nunca se sentiu um peixe fora d'água?!? Eu gosto ser igual as pessoas por quê? E diferente?

No momento de discussão sobre a questão da igualdade e diferença, os alunos demonstraram uma necessidade maior em ser igual a alguém, ratificando as questões que envolvem identificação. No que se refere à diferença, as marcas culturais que foram expressadas destacam a relação familiar, a questão religiosa, o racismo e o preconceito, assim como opções e escolhas pessoais:

Eu gosto de jogar futebol, soltar pipa e gosto de estudar. Sou diferente porque sou botafoguense, gosto da Beija-flor e vou à igreja com a minha família todo sábado (A8).

Eu gosto de desenhar igual ao meu tio. De jogar *videogame*, de ir para a

escola e ficar sábado e domingo em casa. Eu gosto de ser diferente porque tenho vontade própria (A9).

Quando uma pessoa é muito bonita, está sempre linda e cheirosa. Eu gosto de ser diferente porque não gosto de todas as pessoas iguais, de pessoas que fazem porque o outro também fez (A11).

Eu gosto de ser igual à minha mãe, que deixa tudo arrumado. Eu gosto de ser diferente das coisas que meu pai não conseguiu fazer, mas eu vou continuar estudando (A15).

Eu gosto de ser igual nos olhos, no cabelo e na orelha. Eu gosto de ser diferente das pessoas no corpo, na pele e no pé (A20).

Eu queria ser igual à garota da TV. Ser igual à professora. Ser igual à advogada. Eu sou diferente porque gosto de *rock*, *funk* e pagode. Eu não gosto de brigar com meus amigos (A22).

Porque eu gosto de Natal, de festas de 15 anos, gosto de ser dama de honra. Eu gosto de ser diferente por não gosto de ser igual às pessoas. Não gosto de ter cabelo igual (A25).

Eu gosto de sair. Eu gosto de ir para a escola. Eu gosto de ser diferente porque sou fluminense (A29).

A partir da escrita do aluno A8 fica expresso o reconhecimento da diferença; primeiro, porque a escola fica bem próxima à Escola de Samba Caprichosos de Pilares, o que faz com que a grande maioria dos alunos assumam a identidade da escola do bairro. A outra diferença refere-se à escolha do time de futebol, pois numa turma com cerca de 90% de torcedores do Flamengo, esse fato gerou inúmeros conflitos na escola ao longo do ano letivo. O terceiro ponto é assumir sua religião (protestante) dentro de um espaço que invisibiliza as diferenças religiosas e torna, mesmo que de maneira oficiosa, o catolicismo como marca religiosa. De acordo com Bhabha (1998, p. 117), certos modos de narrar diferenças são vistos como estratégias discursivas que envolvem os estereótipos, de se assumir como diferente, num processo que envolve a identificação e que está relacionado à fobia e ao fetiche, ao medo e ao desejo, o que caracteriza a ambivalência das identidades culturais e das relações de poder.

Outro fato que merece destaque é forma como se dá a aceitação do corpo físico, do tipo de cabelo, o que envolve questões de raça e etnia. Bhabha (1998, p. 123), ao abordar a construção da estereotipia, ressalta que o discurso colonial objetifica o outro, o que no caso da questão racial se expressa numa diferenciação visível e natural – a pele é um significante da discriminação, “cor

como signo cultural/político de inferioridade” (p. 123). Nesse sentido, a escola precisa discutir a produção do estereótipo e buscar o ponto de sutura para problematizá-la.

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminadoras. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e a cisão de saberes ‘oficiais’ e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista (Bhabha, 1998, p. 125).

A relação que o sujeito tem de aceitação do seu corpo é uma construção social e cultural que tem como referência os protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, e das produções culturais que circulam nos diferentes contextos culturais. Concordo com Peruzzolo (1998, p. 86) quando ressalta que

Um “corpo” é uma construção social e cultural, cuja representação circula no grupo, investida numa multiplicidade de sentidos. Esses sentidos por vezes reafirmam, por outras se ampliam ou remodelam e, por outras ainda, enxugam ou mesmo desaparecem. Mas de qualquer forma as representações se formam de acordo com o desenvolvimento humano num dado contexto sócio-histórico.

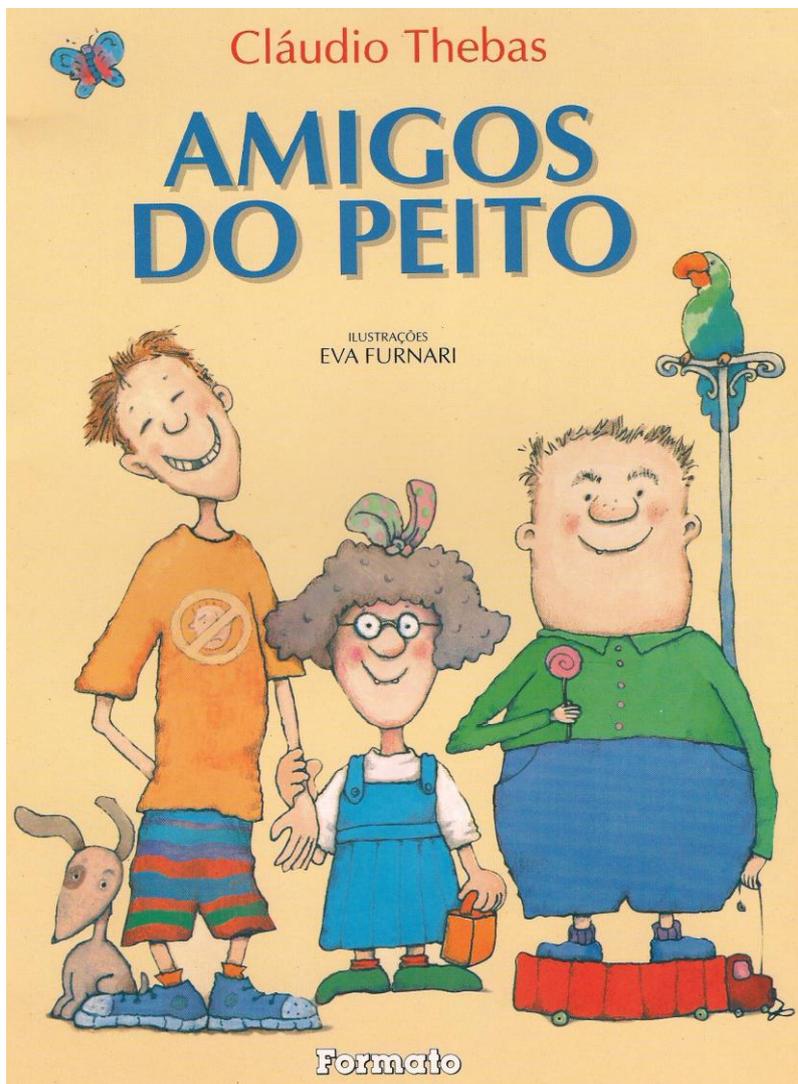
O processo de identificação cultural, principalmente nas crianças, envolve o exemplo, o modelo. Fato demonstrado pelo aluno A15, que busca em sua mãe uma conduta “certa” e o exemplo negativo do pai, visto como possibilidade de ser diferente, o que revela o seu modo de viver e de sua família, destacando seus gostos, receios, ambições e estratégias adotadas para a sua afirmação social e pelas imposições do próprio cotidiano. São rastros que marcam a formação identitária do sujeito, rastros também resultantes da relação diferencial construída em outros espaços, pelo caráter de movimento e operação (Derrida, 1997).

#### **4.5.4.6 Quem são os meus amigos do peito? A importância da amizade.**

**Leitura:** *Amigos do Peito*, de Cláudio Thebas. Formato, 2006.

**Sinopse:** Poemas a respeito do cotidiano de uma criança pequena, ordenados de modo a mostrar um dia na vida dessa criança, da hora em que acorda até a hora de dormir. A casa, o sono pesado na hora de levantar, a escola, a vizinhança e outros temas do dia-a-dia "desfilam" diante do leitor numa linguagem coloquial,

ora bem-humorada, ora carregada de poesia e ternura. Trata-se de um livro que pode ajudar a romper o modo convencional de perceber e de julgar, fazendo com que o leitor veja o mundo com olhos novos.



#### Objetivos:

- Chamar a atenção dos alunos para os diferentes sujeitos com que convivemos no dia-a-dia;
- Promover a compreensão das ações que podemos fazer em diferentes espaços;
- Mostrar a importância de uma verdadeira amizade e como devemos cultivá-la;
- Conscientizar sobre a importância da amizade, do respeito mútuo, da cooperação e da

solidariedade.

**Atividade proposta:** Quem são meus amigos do peito? Por que é importante ter amigos?

Na relação de diálogo, as identificações são a possibilidade de cruzamento de fronteiras. Nesse sentido, os grupos culturais – amizades – são grandes formadores de identidade, como revelam os alunos:

Caio, André Ferraz, Luiz, João Paulo, André Mattos. Porque eles dão presentes, eles estão sempre do meu lado, eles brincam de futebol. Não gosto quando meu amigo fica perturbando, quando faz bagunça na sala e quando vai dormir na minha cama sujo (A6).

Hygor, Marcos, Gabriela, Isabel e Daniel. Porque quando a gente precisa estão sempre por perto. Eu não gosto quando um amigo apanha, eu me envolvo na coisa e eu bato também (A17).

Junior, Fabio, Marcos, Vinicius, Jonathan... Porque eles são legais, engraçados e maneiros. Não gosto quando eles brigam, gritam, bagunçam (A21).

Milena, Ellen, Nivia, Asussena, Layla. Não gosto quando minha amiga faz bagunça e quando meu amigo não faz o trabalho de casa (A22).

Eu tenho seis amigas, que se chamam Beatriz, Isabel, Andressa, Taiara, Thauana e Rayanne. Eu amo todas elas, são minhas amigas do peito. Eu tenho um amor enorme por elas. Porque amigos são na felicidade e na tristeza, estão ali para ajudar, por isso eu adoro ter amigos. Não gosto quando elas fazem bagunça, fico de mal (A23).

Meu pai, minha mãe, meu avô, minha avó, minha tia, meu tio, minha professora, minha madrinha, minha cachorra, meu periquito e meu padrinho. Porque quando estou sozinho eles me ajudam (A28).

A construção de identidades nessa fase da vida é vista como flutuante, pois é feita a partir de experiências vividas e também mediadas pelos inúmeros indivíduos. O processo identitário envolve características internas, como a personalidade do sujeito; características externas, possíveis a partir do processo de identificação com os diferentes grupos sociais; e características socioculturais, relacionadas ao contexto e a valores com os quais os sujeitos se relacionam. Nesse sentido, as identificações são flexíveis e mutáveis, visto que o sujeito, ao experimentar novos contatos, ressignifica seus laços.

Para Woodward (2000, p. 11), a construção da identidade é simbólica e social, envolve negociação e luta no processo de afirmação das diferentes identidades, visto que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças (...) são vistas como mais importantes do que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”. Cabe destacar que, embora a identidade seja construída por meio da diferença, o significado não é fixo. Derrida (2001a) ressalta que o significado é sempre diferido ou adiado, ele não é completamente fixo ou completo, de forma que existe sempre um deslizamento.

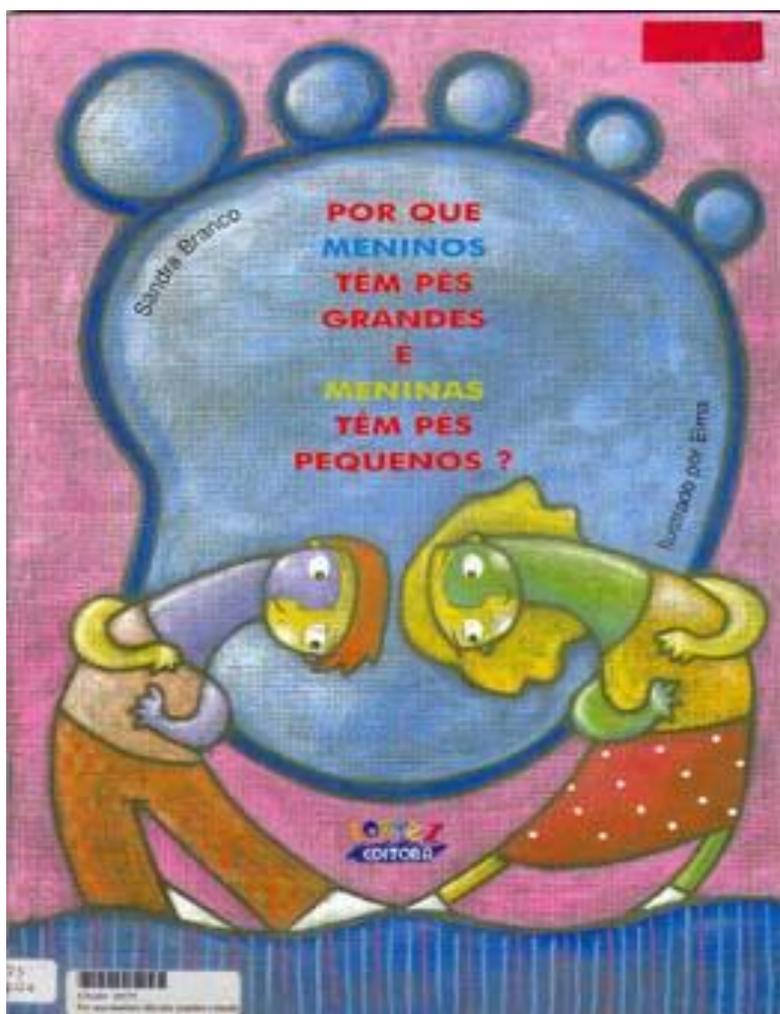
Deslizamento este presente no processo de escolhas dos amigos; os alunos, durante a atividade, perguntavam se eram amigos da escola, amigos da rua, familiares, amigos da praça, amigos dos primos... uma enormidade de

classificações e diferenciações com que eles mesmos precisavam dialogar, de modo a ressignificar sua identidade. Mesmo destacando os pontos de identificação, os amigos também apresentam diferenças, que não apagam os laços sociais existentes, mas os diferem uns dos outros. É nesse processo de reconhecimento da diferença, de respeito mútuo que se balizam as relações e formação identitárias.

#### 4.5.4.7. Para você, o que o menino e a menina podem fazer?

**Leitura:** *Por que meninos têm pés grandes e meninas têm os pés pequenos?*, de Sandra Branco. Cortez, 2004.

**Sinopse:** Esta é uma história sobre pés que foram questionados acerca de sua identidade e lugar no mundo. Será que pés delicados são sempre das meninas e pés grandes são sempre dos meninos? Os pés revelam quem somos? Ou o que queremos ser?



#### **Objetivos:**

- Promover a compreensão das ações que podemos fazer em diferentes espaços;
- Conscientizar sobre os estereótipos de gêneros; os papéis sociais; os preconceitos, as relações familiares e a construção da felicidade.

**Atividade proposta:** Para você, o que o menino e a menina podem fazer?

Nessa atividade, as questões de gênero foram

rediscutidas e ressignificadas, mas, como destaque nos trechos abaixo, houve predomínio de papéis preestabelecidos, de identidades essencializadas. Os alunos não conseguiam pensar em atividades comuns; poucos foram aqueles que reconheceram que as atividades e brincadeiras podem ser vivenciadas por ambos os sexos.

Menino pode jogar bola, soltar pipa. Menina pode brincar de boneca, pular corda e mamãe, papai e filhinho. Não podem tomar banho juntos nem transar. Também não podem fazer bagunça (A2).

O menino pode jogar futebol, futsal, vôlei, basquete e natação. E tudo mais. A menina pode jogar futebol, futsal, vôlei, basquete e natação. E tudo mais, como o bambolê (A5).

Menino brinca de bola, queimado, três cortes, alerta e arrumar a cama. As meninas brincam de boneca, bambolê, vôlei, natação e escovar os dentes (A15).

Menino solta pipa, faz malhação e joga *videogame*. Menina brinca de pique-esconde, bambolê e queimado. As mulheres não podem pegar peso. Os homens não podem bater nas mulheres. Elas não podem dirigir (A17).

Menino pode fazer xixi na rua, a gente pode jogar bola. Não pode brincar de boneca nem usar sandália da Barbie. As meninas brincam de boneca e de queimado. Meninos e meninas não podem andar descalços (A21).

O menino joga bola, brinca de bafo-bafo e *videogame*. As meninas pulam corda, amarelinha, queimado, brincam de boneca, casinha e panela (A22).

Menino pode brincar de pipa, bola e MP4. As meninas de boneca, cozinha e corda (A24).

Os meninos podem jogar bola, soltar pipa, brincar de carrinho e de consertar. As meninas brincam de boneca, de casinha, de Barbie e andam de bicicleta (A29).

Para Scott (1990, p. 15), “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Nesse sentido, podemos argumentar que as relações sociais entre os sexos constituem-se numa rede ideológica e transforma as posições dos sujeitos numa relação hierarquizada. Os papéis são essencializados, cristalizados socialmente e na escola, ainda de maneira velada; o sexismo é fruto da própria hierarquia do sistema escolar, em que os papéis feminino e masculino estão determinados, seja nas funções, nas brincadeiras e nas atitudes.

A naturalização dos papéis e das relações de gênero faz parte de uma ideologia que tenta crer que esta realidade é fruto da biologia, de uma essência masculina e feminina, como se homens e mulheres já nascessem assim. Ora, o que é ser mulher e ser homem não é fruto da natureza, mas da forma como as pessoas vão aprendendo a ser, em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico. Por isso, desnaturalizar e explicar os mecanismos que conformam essas identidades são fundamentais para compreender as relações entre homens e mulheres e também seu papel na construção do conjunto das relações sociais (Faria e Nobre, 1997, p. 29).

Louro (1997, p. 76) sinaliza que “essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase ‘naturais’”. Nesse processo, a escola muitas vezes se nega a ver que “onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas. (Louro, 1997, p. 56). Cabe destacar que, para a aluna A5, já existem renúncia às brincadeiras e atitudes separadas para meninos e meninas, reforçando sua possibilidade de cruzar fronteiras, mas a marca sexista ainda é evidente, pois destaca que ela pode fazer: “E tudo mais, como o bambolê”. Uma espécie de jogo de poder, que traz à tona uma marca feminina também definida nesse novo contexto cultural, reforçando que a construção social é determinada pela sua contingência. Em outras palavras, representações possíveis do que é feminino e masculino estão diretamente relacionadas às condições históricas e culturais de determinado momento. Meyer (2001, p. 32) relembra que o processo de reconhecimento dos lugares e papéis sociais são internalizados desde cedo, que são reafirmados por Louro (1997, p. 24) quando define que “papéis seriam, basicamente, padrões de regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar”.

Nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos, e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc. (...) Gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos ou segmentos sociais (Meyer, 2001, p. 32).

Além dessas questões, duas produções chamam atenção: “Não podem tomar banho juntos nem transar” e “Os homens não podem bater nas mulheres.

Elas não podem dirigir”. A primeira está relacionada aos anseios de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos; mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidos e trabalhados na escola para além dos binarismos e oposições já consagradas, entre elas homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual (Louro, 1997). A outra abordagem envolve o respeito, entretanto numa posição de fragilidade, passividade e submissão atribuída socialmente às mulheres, assim como revelam preconceito, machismo e estereótipo, colocando o homem numa posição de superioridade e dominação.

#### 4.5.4.8 Por que é preciso respeitar o outro?

**Leitura:** *E eu com isso? Aprendendo sobre respeito*, de Brian Moses e Mike Gordon. Scipione, 2005.



**Sinopse:** O livro traz situações do cotidiano para mostrar as relações de respeito que devem existir entre as pessoas. A maior parte das situações que vivemos exige postura de respeito para que as pessoas possam aceitar as diferenças. Ensinar à criança um comportamento

respeitoso é um ótimo começo para que ela possa ter relacionamento saudável com todos.

## Objetivos:

- Estimular a prática do respeito mútuo;
- Criar atitudes cotidianas em que o respeito seja princípio norteador;
- Identificar a importância da ética nos relacionamentos e ações cotidianas.

## Atividade proposta: Por que é preciso respeitar o outro?

A leitura culminou numa série de exemplos sobre as ações vivenciadas pelos alunos, principalmente em relação ao cuidado com o idoso, ao cuidado com a natureza e os animais, assim como o retorno quando se faz uma boa ação. A prática do respeito mútuo está bem consolidada teoricamente pelos alunos, apesar de que, na prática, demonstravam ações de respeito apenas pela expectativa que se tinha deles.

Para ser respeitada, porque é importante respeitar as pessoas da escola, da rua, da casa, dos outros países e do mundo (A5).

É preciso respeitar as pessoas para ganhar a confiança delas e a amizade (A9).

Eu dou respeito às pessoas para que elas me respeitem (A10).

Porque senão todo mundo vai pensar que a gente não tem educação (A12).

Para a gente não entrar em lugares perigosos e até morrer por motivo nenhum (A14).

Eu respeito o meu pai e a minha mãe porque eles me dão o respeito (A15).

Para que elas gostem da gente (A19).

As pessoas precisam respeitar os mais velhos, a nossa mãe, nosso pai, nossa tia, obedecer à professora e aos nossos amigos. Respeitar é ser respeitado por si mesmo (A22).

O princípio para o trabalho com as diferenças é a questão do respeito mútuo, fugindo da lógica da tolerância e da convivência harmoniosa. Mouffe (2003, p. 19) ajuda a compreender a construção do respeito quando discute o processo democrático pluralista. Para a autora, o respeito é construído dentro da lógica de consenso conflituoso, que revela as negociações e a luta hegemônica.

Sua aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar. Este é um pluralismo que valoriza a diversidade e o dissenso e não tenta estabelecer uma esfera pública a partir da sua eliminação, uma vez que reconhece neles a real condição da possibilidade de uma vida democrática a ser conquistada.

No que se refere ao respeito aos mais velhos, aos familiares e ao professor, percebe-se uma relação de exterior constitutivo e da necessidade de diálogo. Como destaca Hall (2000, p. 110), as possibilidades relacionais são essenciais para compreender a construção identitária, que implica o

[...] reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o "significado" positivo de qualquer termo - e, assim, sua "identidade" - pode ser construído.

A construção do respeito recai sobre o reconhecimento e a aceitação da diferença, do respeito que devemos aos outros e que os outros também nos devem, que permitem a construção de novas práticas de negociação e diálogo.

#### **4.5.4.9 Por que sou diferente?**

**Leitura:** *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr. Panda Books, 2007.

**Sinopse:** O livro trabalha com as diferenças de cada um de maneira divertida, simples e completa, abordando assuntos que deixam os adultos de cabelos em pé, como adoção, separação de pais, deficiências físicas e preconceitos raciais, entre outros.

#### **Objetivos:**

- Valorizar as diferenças como forma de constituir a identidade;
- Estimular atitude de respeito e consideração pelo jeito de ser de cada um;
- Trabalhar a questão da inclusão social e educacional;
- Criar atitudes que valorizem o respeito às diferenças.



### Atividade

**proposta:** Por que sou diferente?

Assumir as suas diferenças era a proposta desta atividade. A negação da sua identidade e a necessidade de ter como elemento comparativo o “outro” foram as questões mais recorrentes nas produções textuais.

Novamente aparecem questões que envolvem

aceitação do corpo, da raça, da etnia, como demonstram os trechos a seguir:

Eu sou moreno, você pode ser negra, mas as meninas gostam de mim, porque eu sou bonito (A2).

Porque eu não tenho a mesma cara, o mesmo rosto, olhos e cabelo [...] Meus irmãos são muito diferentes de mim, minha tia tem cabelo branco, olhos azuis e a boca também. Ela torce pro Vasco e eu pro Flamengo. Ela mora em Copacabana e eu em Ipanema. Meus irmão são: um branco e outro pardo, um tem olho azul e outro verde. Todo mundo é diferente (A14).

Eu sou diferente da Bia porque ela é branca, eu sou morena e não somos da mesma mãe e pai. Ela tem olhos verdes e eu tenho olhos castanho-escuros, eu tenho cabelo preto e ela tem cabelo louro (A23).

Eu sou diferente porque não conheci a minha família, não conheci o meu pai (A24).

Eu sou diferente porque eu não igual as outras pessoas. Elas não têm olhos verdes e não têm cabelo encaracolado (A25).

Porque sou diferente da minha mãe. Porque sou preto e as pessoas são brancas e bonitas. Eu não gosto de bater, brigar e apanhar (A30).

Não conhecer a família é uma diferença cultural cada vez mais presente nas escolas de camadas populares, muitos alunos são criados por outros familiares, pois os pais faleceram, abandonaram-nos ou estão presos. Esse novo perfil de família também inclui as famílias adotivas, as separadas, as de novos casamentos e os meio-irmãos, mães/pais solteiros, o que requer que a criança aceite sua condição. Entretanto, a escola atual ainda não conseguiu estabelecer uma relação de respeito às diversas formas de paternidade e de maternidade.

A partir dos textos, o outro é visto como objeto do desejo, como aquilo que suprirá a falta constitutiva do Eu, que envolve reivindicações de "pertencimento" (Silva, 2000), definindo que uma pessoa pertence a um ou outro grupo, mesmo com as respectivas diferenças. Envolve questões baseadas na natureza humana, como etnia e relações de parentesco, que são construídas com o tempo, modificando-se com os embates. Envolve relações sociais, diferenças de classe, gênero, individuais, sociais e materiais, como destaca o aluno A14, que, ao se referir sobre sua moradia, reforça o desejo de morar em Ipanema. Envolve, portanto, diferenças e, por vezes, rivalidades, relacionando-se a processos de exclusão/inclusão. Nessa acepção, podemos confirmar que as identidades se estabelecem na relação e na representação – na relação social nos identificamos e através da representação nos enxergamos identificados. A necessidade de se sentir identificado, de ser aceito, foram questões que recorreram à produção do livro, demonstrando como os alunos modificam suas identidades culturais em função do modo como se apropriam e recriam o discurso.

#### **4.5.5 O dia do escritor na escola... um novo olhar sobre a produção cultural dos alunos**

Por estar sempre distante e mostrar-se apenas nas palavras impressas nos livros que escreve ou nas entrevistas feitas em revistas ou na televisão, o escritor parece um artista. Essa distância torna-se mais intrigante para as crianças, que costumam pensar que todos os escritores, famosos ou não, são seres distantes da sua realidade. Por isso, fazer os alunos se transformarem em autores é possibilitar uma experiência única, que envolve autoestima, valorização do

processo de leitura e escrita e produção cultural. Diante da dimensão cultural, os alunos demonstraram interesse pelo produto final – o livro – por dois motivos: pela possibilidade de ver seu trabalho valorizado pela escola, por professores e colegas de turma e pela premiação final.

Pela falta de motivação e pelos inúmeros fracassos com o processo de leitura e escrita, muitos alunos tiveram resistência maior ao trabalho de produção literária. Para romper essa barreira inicial, os livros escolhidos tinham uma linguagem mais próxima da realidade dos envolvidos; entretanto, muitos perguntavam: “O livro vai ser publicado?”, “Vai vender no *shopping*?”, “Vamos ganhar alguma coisa?”, “Quem vai avaliar a nossa produção?”.

A lógica da competição e a preocupação com como seria valorizada a produção eram as questões mais recorrentes; em decorrência, os próprios alunos propuseram uma premiação. Dentro de um processo democrático, foram sugeridos três tipos de premiação: um livro, um jogo e uma mochila. Na votação, a mochila recebeu cerca de 25 votos, dentre os 30 alunos; apenas 1 voto para o livro e os outros para o jogo. Outra questão que merece destaque é que não bastava qualquer mochila, mas “uma de *shopping*”; inclusive indicaram algumas das possíveis lojas. Canclini (1997, p. 54) ao trabalhar a relação consumo-cultura, destaca que o consumo ganha dimensão cultural ampla e envolve nossas necessidades, nossos sonhos, em que “consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos [de significá-lo] de usá-los”.

A avaliação foi realizada pela professora regente e envolveu os seguintes critérios: ter participado de cerca de 80-90% dos encontros e produções textuais (fato este de grande importância, visto que o número de faltas é bem grande na referida turma), coesão e coerência textual, criatividade e reflexão. Após a primeira triagem, a professora me apresentou um bloco de livros que estavam aptos para receber a premiação. A premiação foi ampliada até o quarto lugar com um *kit* escolar. Dentre os escolhidos, quatro foram os vencedores: A21, A25, A23 e A28, na ordem de premiação.

Minha vida, minha história... resignificou, para muitos alunos, um olhar para dentro, para suas diferenças, um diálogo consigo e com o outro, numa tentativa de tratar as diferenças sem indiferenças, problematizando a produção

cultural, os modos de ver o outro e o mundo, assim como as formas como narram as diferenças, num processo híbrido. A produção dos livros, como prática curricular, pode ser vista, na acepção de Macedo (2006b, p. 289-290) como

[...] espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descoleccionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder.

## CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS...

Cabe destacar que o processo de escrita da tese não é simples questão acadêmica, nem somente um pré-requisito a que nos submetemos para obter o título de doutor, mas sim uma escolha que implica toda nossa história de vida num misto de desejo, prazer e convicções. Nesse misto estão subjacentes alguns caminhos trilhados no decorrer da minha formação como professora-pesquisadora na área curricular nos últimos 11 anos. Caminhos nem sempre claros, nem sempre fáceis, por onde transitam as decisões, os diálogos e as angústias, principalmente diante da “síndrome da folha em branco”, da necessidade da escrita para mim e para o outro. Na incerteza de ser compreendida, dada a multiplicidade de sentidos e articulações construídas ao longo do texto; mas na certeza de ser lida, sabendo do risco de que os significados ficarão por conta do leitor.

No desenvolvimento desta pesquisa, optamos por uma abordagem metodológica que compreendesse o currículo como produção cultural, em que os conhecimentos e os poderes pudessem ser compreendidos como campo da significação, cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado que envolve a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. Aproximando esses conceitos da análise curricular, trata-se de acompanhar a política na sua feitura – que não se encerra no currículo escrito nem se desloca para o currículo vivido, mas exige a articulação entre as suas diferentes dimensões, num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluidas; ainda que exija também momentos de fechamento, revela o caráter de negociação na/com a diferença, articulação que exige mobilização política (MACEDO, 2006).

Se olharmos o currículo como um processo político, de relações de poder, como espaço de negociação, compreenderemos então que os discursos dominantes são também vistos como possibilidades para a enunciação de diferentes vozes, o que implica uma rearticulação e uma reescrita das identidades. Assim, pensamos que, à medida que concebemos a cultura curricular como lugar enunciativo, assumimos, na acepção de Bhabha (1998, p. 248) o processo “dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do

momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural”.

O currículo como campo da política está fundamentado em três eixos teóricos: práticas articulatórias, significante vazio e hegemonia provisória. Esses conceitos ajudam a compreender os diferentes significados que envolvem as políticas e práticas curriculares, principalmente se assumirmos que nas cadeias discursivas coabitam objetivos que não se coadunam essencialmente, mas que, por meio de práticas articulatórias, legitimam saber e poder.

A partir das análises, assumimos uma concepção de currículo centrada na negociação na prática social (HALL, 2003) – uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações. Nas palavras de Laclau (1993, p. 10): “Se a política é o conjunto de decisões adotadas em um terreno indecível – ou seja, um terreno no qual o poder é constitutivo –, o social só pode consistir das formas sedimentadas de um poder que tem apagado os traços de sua própria contingência”. Ao assumirmos que o discurso político está circunscrito ao terreno da contingência, numa lógica pautada nos sentidos contextuais em que cada palavra é enunciada e no significado que esta ganha a cada vez que é pronunciada, estaremos também assumindo que a tarefa política envolve momentos enunciatórios, díspares interesses e múltiplas relações de força.

A indecibilidade presente no texto curricular, produto de instabilidade que acontece na escrita e no momento da leitura, torna a reformulação mais indecível, o que para Derrida (2004) gera maior probabilidade de desconstruí-lo, de o decompor em seus elementos básicos e descobrir afirmações que, por assim dizer, estavam dissimuladas. Quer dizer uma coisa mas também pode ser outra; indecível. Na percepção do autor, o indecível gera um tipo de impasse quando se pretende fixar aprioristicamente qualquer tipo de conhecimento, pela indeterminação, pelo inacabamento e pela disseminação que geram sempre novos sentidos, dada a fluidez das relações sociais. Uma maneira de desconstrução que, segundo Ceia (2009<sup>26</sup>, p. 2), implica compreender que:

---

<sup>26</sup> *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <http://www.fcsb.unl.pt/edtl>. Acesso em 28/11/2008.

Desconstruir um texto não é procurar o seu sentido, mas seguir os trilhos em que a escrita ao mesmo tempo se estabelece e transgride os seus próprios termos, produzindo então um *desvio* [*dérive*] asemântico de *différance*. Todo o signo só significa na medida em que se opõe a outro signo, por isso se pode dizer que é essa condição da linguagem que constantemente diferencia e adia os seus componentes que concede significância ao signo.

Os documentos curriculares analisados encontram-se dentro do campo da possibilidade-impossibilidade, visto que em alguns momentos aproxima o professor pelo processo de identificação e, em outros, retoma os discursos hegemônicos, norteados de relações de poder e de direcionamento pedagógico presentes na maioria dos documentos curriculares. Podemos assumir essa relação de possibilidade-impossibilidade como também um indecível que, segundo Derrida (2004), está atrelado à questão da produção de sentido, pois o indecível impossibilita a idéia de significado imanente.

No processo de análise documental, outra questão que merece destaque é o caráter ambivalente entre o pedagógico e o performático – a força da tradição e a necessidade de dialogar com a contemporaneidade, promovendo assim o entendimento dos documentos como incompletos, um movimento de falta que precisa ser selecionado e ressignificado pela escola, pelos professores, pelos alunos para então ganhar sentido. Esse autor ajuda a compreender os textos curriculares como um *jogo*, num movimento que amplia interminavelmente o domínio da significação, em vez de limitá-lo ou reduzi-lo. Em outras palavras, significa não mais ver a Multieducação como uma camisa-de-força, numa posição hierárquica que restrinja seu potencial de execução, mas proporcionar uma ampliação de significados e saberes que são também articulados nesse processo hibridizante.

Essa questão entre o pedagógico e o performático é recorrente também na Escola Alagoas, que preconiza um trabalho de reconhecimento e conservação da tradição em relação à qualidade de ensino que a instituição desenvolve nos 76 anos de existência, mas que precisa dialogar com os novos sujeitos, suas necessidades, suas múltiplas culturas, reconhecida na preocupação de tornar a escola um bom lugar para todos, um espaço de respeito às diferenças, que, mesmo revelando que não apaga os conflitos e os diálogos, assume a lógica da convivência como forma de trabalho.

No que se refere à seleção e organização dos conteúdos, os documentos convivem com a ambivalência entre o universalismo – marcas da tradição, dos conteúdos universalmente consagrados – e o relativismo – presente no diálogo com as múltiplas culturas da contemporaneidade, representado pelo discurso de que as vozes dos alunos precisam ser “aceitas” na prática curricular. No entanto, volta-se para a discussão da realidade do aluno como ponto de partida, demonstrando a fragilidade no trabalho com o diálogo e a negociação com as diferenças.

Os documentos, analisados a partir do conceito de práticas articulatórias, buscam legitimar conhecimentos e valores, mas segundo Laclau (2005) não há possibilidade de fechamento total da estrutura dos sentidos, uma vez que todo conceito deixa de ser totalmente definível, já que sua determinabilidade depende das ressignificações construídas por cada sujeito. Para o autor, qualquer tentativa de estabelecer um consenso permanente acerca de questões políticas é, no limite, impossível, não passando de um arranjo hegemônico precário, histórico e contingente. Ciente dessa contingência das estruturas, a Secretaria Municipal de Educação elabora estruturas conceituais móveis, utiliza uma variedade de exemplos, imagens e ações do dia-a-dia da escola como estratégias discursivas que, por meio das identificações, aproxima de diferentes demandas, criando pontos nodais.

Ao redor desse ponto nodal, Laclau e Mouffe (2004) destacam o caráter provisório da hegemonia, que ganha materialidade na articulação social, numa condição de mútua existência e dependência. Nesse sentido, a SME/RJ assume a possibilidade de diálogo no documento, num discurso agonístico, em que os adversários, a partir do consenso conflituoso, estabelecem parâmetros comuns na disputa. Cabe destacar que não é uma simples soma de palavras e interesses, mas uma consequência política articulatória que envolve decisões acordadas na coletividade.

No que se refere às questões identitárias e às diferenças culturais, o movimento conceitual presente tanto nos documentos analisados como na Escola – cultura/pluralidade/diversidade/diferença – aparece como um significante vazio, cujo discurso é assumido por todos os envolvidos como fundamental para uma prática pedagógica de qualidade, democrática e participativa. Esse discurso,

contudo, foi sendo preenchido ao longo dos documentos por concepções que ora descambam para a diversidade, ora para a diferença individual, com soluções que passam pela boa vontade e pela ação voluntária do professor.

Em nossa acepção, a lógica do *nós* é assumida nos documentos por duas vertentes: o compromisso social do professor e a possibilidade de participação dos sujeitos. No que se refere ao compromisso, acaba por fixar, via enunciações, as práticas hegemônicas, tornando um consenso indiscutível a responsabilidade requerida para o professor. Sobre a participação, a questão da coletividade ganha a tônica, pois os discursos dizem que a cultura da escola, do aluno, do professor, da comunidade e do entorno precisam fazer parte da prática pedagógica.

Outro aspecto que, na nossa acepção, pode ser compreendido como um significativo vazio é a questão da qualidade, bastante recorrente no discurso da Escola Municipal Alagoas, discurso que reside justamente em renunciar à identidade diferencial para representar a coletividade e que, ao unir as múltiplas diferenças por ela agregadas em torno de uma luta comum, adquire significados, força e poder (LACLAU, 2005). Uma qualidade que reforça a importância do trabalho coletivo para manter as marcas da tradição que a escola produz ao longo da sua existência.

Por mais que apontemos limites e lacunas nos documentos analisados, é inegável o aspecto audacioso que marca a política curricular assumida pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – Multieducação, principalmente por envolver questões culturais. Entretanto, com base nas análises, constatamos um amplo movimento articulatório de demarcar forças nas práticas hegemônicas em relação aos conceitos de identidade e diferença cultural. Em vários momentos percebemos um trabalho dentro da lógica do binarismo, da tolerância, do acolhimento da diversidade, da convivência e do estereótipo. No que se refere ao trabalho empírico, essas questões também aparecem no projeto político-pedagógico, nas práticas cotidianas e nos discursos produzidos pelos alunos nas produções textuais. Em outras palavras, a SME/RJ assume a importância do trabalho com a cultura e o respeito às diferenças, mas faz delas uma pedagogia da diversidade, que, na acepção de Skliar (2003a, p. 203), serve

[...] como pluralização do eu mesmo e do mesmo; uma pedagogia que

hospeda, que alberga, mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do albergue. Uma pedagogia que reúne, no mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade para com o outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem. Uma pedagogia que não se preocupa com (e que se aborrece com) a identidade do outro, mas que repete (até ficar farta) somente a ipseidade do eu.

A partir das análises do capítulo Quando a diferença produz história... Ou quando a História produz as diferenças..., é possível argumentar que os discursos produzidos pelos alunos trazem marcas de uma identidade híbrida, que refletem os pontos nodais como definidores do sujeito, que refletem as marcas históricas e contextuais da sociedade, da família e da própria escola, constituindo uma “celebração móvel”: “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2001, p. 13). Dentro das relações entre escola e as diferenças culturais, as marcas identitárias demonstram dificuldade em lidar com a diferença e revelam aderência ao discurso da igualdade, que efetiva a escola como uma cultura social de referência.

Espaço em que o aluno revela a necessidade de se sentir identificado, de ser aceito, de ser reconhecido, de ter parâmetro de conduta, onde ser diferente nem sempre garante o reconhecimento, mas que reforça sua incapacidade em aprender e em respeitar. A partir das produções textuais dos alunos, percebemos que as diferenças culturais são muitas vezes representadas por autoestimas destruídas, como demonstra o perfil da turma 1305, em que a escola passa ser um espaço segregador entre “eu” e “outro”, cuja demarcação “se manifesta pelo não-reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, ‘inferiores’, por diferentes características identitárias e comportamentos”. (CANDAU E MOREIRA, 2003, p.163).

Em suma, podemos argumentar que esse processo de identificação é marcado nos alunos pelo discurso do estereótipo, que para Bhabha (1998) é um mecanismo discursivo que produz uma falsa representação de uma determinada realidade, servindo de controle e permissividade, dada a fixidez de sentidos atribuídos aos sujeitos. Apesar da conjuntura discursiva mutante presente nas relações sociais, o ato de estereotipar é assegurado pelo processo de repetição, que acaba por anular o reconhecimento da diferença, estabelecendo hierarquias e

marginalizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. Estado e ensino religioso. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28. **Anais**. 2004.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Estado-nação e multiculturalismo. **El Ghibli**. Revista online di litteratura della migrazione. 2004. Disponível em: <[http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id\\_1-issue\\_00\\_03-section\\_6-index\\_pos\\_1.html](http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id_1-issue_00_03-section_6-index_pos_1.html)>. Acesso em: 10 jan. 2008.

ÁLVARES, Claudia. Teoria pós-colonial: uma abordagem sintética. **Revista de Comunicação e Linguagens** -Tendências da cultura contemporânea. Lisboa: Relógio de Água, n. 28, p. 219-232, out. 2000.

ANDRE, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos do CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.

APPADURAI, Arjun. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE, Mike (org.). **Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University, 1997.

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BARRETO, Elba S.S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_. **Como viver junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERINO, Aristóteles de Paula; BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. Conflitos urbanos e políticas da diferença. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 141-151, dez. 2007.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. A questão do 'outro': diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

BLANCO, Cristina Lopez. A relação texto-imagem na publicidade online. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-34, 2003.

BONAMINO, A. M. C. ; BRANDÃO, Zaia . A crise dos paradigmas e a questão curricular. In: ENDIPE, 7., 1994. Rio de Janeiro. **Anais...** 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London; New York: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 7-14.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias Et Letras, 2006.

BRANDÃO, Zaia; BONAMINO, Alicia M. C. ; A crise dos paradigmas e a questão curricular. In: ENDIPE, 7.1994. Rio de Janeiro. **Anais...** 1994.

BUGMANN, Sandra Regina Cláudio. Entre contos e encantos num planeta letrado: estudo sobre uma festa escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd,30. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT14-3081--Int.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2008.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 159-188.

BURBULES, Nicholas; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: Continuando a conversação. In: Silva, T.T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.173-204.

BURITY, Joanildo A. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos**. Relatório de pesquisa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

BURITY, Joanildo A. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. Disponível em:  
<<http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>>. Acesso em: 01 mar. 2007.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da Interculturalidade. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-68, maio/ago. 2003.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola**: as festas escolares em São Paulo (1890-1930). REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30. 2007. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3441-Int.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2009.

CAPUTO, John. **Deconstruction in a nutshell**: a conversation with Jacques Derrida. New York: Fordham University, 1997.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 fev. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São. Paulo: Moderna, 2000.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO/CÂMARA DE POLÍTICAS SOCIAIS. **O pensar pedagógico**: reflexões: caderno I: elementos essenciais para a construção de uma escola democrática de qualidade. Rio de Janeiro: CME-Rio, 2004.

COVAS, António. **O processo de “glocalização” e a reterritorialização dos espaços. Seis teses a propósito.** Disponível em: <<http://www.sier.org/sier2/pdf/glocaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Exploração: um ensaio de sociologia interpretativa.** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **Gramatologia.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Margens da filosofia.** Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **¡Palabra! Instantáneas filosóficas.** Madrid: Trotta, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Papel-máquina.** São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DONALD, James. Liberdade bem regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão das fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-88.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z.** Conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LE COMPTE, M., GOETZ, J. et al. **Handbook of ethnography in education,** 1992.

\_\_\_\_\_. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. (ed.). **La investigación de la enseñanza.** Barcelona: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. Qualitative research on teaching. In: WITTROCK, M. (ed.) **Handbook of research on teaching.** 3.ed. New York: Macmillan, 1986.

\_\_\_\_\_. Research Currents: learning and collaboration in teaching. **Language Arts,** 1989.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks.** New York: Grove Press, 1967.

FARIA, Nalu, NOBRE, Miriam. “**Gênero e Desigualdade**”. São Paulo: Cadernos Sempre Viva, 1997.

FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. **Programa de educação de jovens e adultos (PEJA/RJ)**. REUNIÃO DA ANPEd, 29. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2008.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel/Sesc, 1997.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola. Reunião Anual da ANPEd. 30. **Anais...**, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT133285--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 27, no. 95, p. 495-520, 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **A Página da Educação**, 2005. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3443>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso. 13. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FRIEDMAN, Susan S.(2002). O falar da fronteira, o hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. Tradução de João Paulo Moreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/biography/friedman.html>>. Acesso em: 20 nov. 2003.

GARCIA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p 24-46.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: ANPEd / Autores Associados, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Paulo C. Identidade e exílio: fundamentos para a Compreensão da Cultura. **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-42, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Rodrigo. Diálogos entre a literatura contemporânea e o pensamento de Jacques Derrida. **Revista de Letras**, São Paulo, v.48, n.1, p.65-84, jan./jun. 2008.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**. identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesc, 2003.

\_\_\_\_\_. Estudios culturales: dos paradigmas. **Revista Causas y azares**, n.1, 1994.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 103-133.

HEUSER, Ester M. D. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 69-98.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz T. da, (org.). **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-131.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACLAU, Ernesto. **New Reflections on the Revolution of Our Time**. London, Verso, 1990.

\_\_\_\_\_. Power and representation. In: POSTER, Mark (ed.). **Politics, Theory and Contemporary Culture**, New York, Columbia University Press, 1993. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/laclau 7.htm>>. Acesso em: 20 maio 2006.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre los nombres de Dios. In: LACLAU, Ernesto (org.). **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

\_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR., A.; BURITY, Joanildo. **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

\_\_\_\_\_. Conferência de abertura. **Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social**. 2005. Disponível em: <[www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2006.

\_\_\_\_\_; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

LOCATELLI, Iza. **Ouvindo as vozes dos professores durante o percurso da multieducação**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. (coords.) **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Ed., 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Donaldo. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem fronteiras**. v. 4, n. 1, p. 101-114, jan/jun 2004.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**. O caso da multieducação com ênfase nas ciências. Projeto de Pesquisa – CNPq 2008-2010, 2007 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2006, v. 11, n. 32, pp. 285-296, 2006c.

\_\_\_\_\_. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da multieducação. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Arlete Pereira Moura. (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005, v. 1, p. 107-138.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. CD-ROM.

MARTINEZ, M. H. **Cultura no singular ou cultura no plural?** as reformas educativas no Brasil e na Argentina nos anos 90. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000.

MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 2, p. 18-32, mai/ago. 1996.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2367--Int.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

McLEOD, J. **Beginning postcolonialism**. Manchester: Manchester University, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. São Paulo: Moderna, 2008. Disponível em: <[http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/em/artigos/2008/igualdadee-diferencas-na-escola-2013-como-andar-no-fio-da-navalha/html2pdf\\_form](http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/em/artigos/2008/igualdadee-diferencas-na-escola-2013-como-andar-no-fio-da-navalha/html2pdf_form)>. Acesso em: 01 out. 2008.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais**: projetos globais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 1538, ago. 2002.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Ed., 2002.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: necrose. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1992.

\_\_\_\_\_. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p.11-26, out. 2003.

\_\_\_\_\_. **La nueva lucha por el poder**. 2002. Disponível em: <[http://www.politica.com.ar/Filosofia\\_politica/La\\_nueva\\_lucha\\_por\\_el\\_poder\\_Mouffe.htm](http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/La_nueva_lucha_por_el_poder_Mouffe.htm)>. Acesso em: 25 jan.2007.

\_\_\_\_\_. **The democratic paradox**. London: Verso, 2000.

\_\_\_\_\_. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**. [online] n. 25, p. 11-23, 2005.

\_\_\_\_\_. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: LAMAS, Marta. **Cidadania e feminismo**. Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999. p. 29-47.

MULTIRIO; SME/RJ. **O mundo cabe na sala de aula**: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: Multirio – SME/RJ, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, n.24, p.161-170, dez. 2006.

ORTIZ, Renato. Entrevista. **Comunidade Virtual de Antropologia**. n. 10, 2000. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/entr/entr10.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERUZZOLO, Adair Caetano. **A circulação do corpo na mídia**. Santa Maria: UFSM, 1998.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRYSTHON, Ângela F. Estudos culturais: uma (in)disciplina? **Comunicação e Espaço Público**. Brasília: UnB, v. 6, n. 1-2, p. 134-141, 2003.

RANQUETAT Jr., César A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. v. 1, n. 1, p. 163-180, fev. 2007.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo das charges da Folha de S. Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. As duas vias da mundialização. São Paulo: **Folha de S. Paulo**, 30 jul. 2000.

SACRISTAN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**. Salvador: EdUFBA/Pallas, 2003.

SANTOS, Boaventura S. **Do pós-moderno ao pós-colonial**: e para além de um e do outro. Portugal: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2005.

SANTOS, Josadac Bezerra dos. Pós-estruturalismo, religião e democracia: notas sobre aportes teóricos do deslocamento do político para a subjetividade. **Sociedade e cultura**, v. 7, n. 1, p. 37-47, jan./jun. 2004.

SCHÄFFER, Margareth. **Psicanálise, subjetividade e enunciação**. Reunião Anual da ANPEd, 25., 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL E EDUCAÇÃO. **Documento preliminar**: 1. ciclo de formação. Rio de Janeiro: SME, 2000. Fasc. 1.

\_\_\_\_\_. Indicação 3/2007. **Os ciclos no ensino fundamental**: aspectos históricos, políticos e pedagógicos. Rio de Janeiro: Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: núcleo curricular básico (reformulação). Rio de Janeiro: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: relações de ensino. Rio de Janeiro: SME, 2007. (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: o ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: SME, 2008. (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: o ensino de Ciências. Rio de Janeiro: SME, 2008. (Temas em Debate).

SECRETARIA MUNICIPAL E EDUCAÇÃO. **Multieducação**: o ensino de Teatro. Rio de Janeiro SME, 2008. (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: O ensino de Educação Física. Rio de Janeiro; SME, 2008. (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: o ensino de Matemática. Rio de Janeiro: SME, 2008. (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: o ensino de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: o ensino de Geografia. Rio de Janeiro: SME, 2008. (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: o ensino de Música. Rio de Janeiro: SME, 2008. (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: PEJA I e II. Rio de Janeiro: SME, 2007.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: trocando idéias. Rio de Janeiro: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: princípios educativos e núcleos conceituais. Rio de Janeiro: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: leitura e escrita. Rio de Janeiro: SME, 2003 (Temas em Debate).

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: leitura e escrita: a multieducação na sala. Rio de Janeiro: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: sala de leitura. Rio de Janeiro: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: refletindo sobre ciclos. Rio de Janeiro: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: educação infantil. Rio de Janeiro: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: mídia educação. Rio de Janeiro: SME, 2005.

\_\_\_\_\_. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução 560, de 1996**. Dispõe sobre o funcionamento das salas de leitura nas unidades escolares oficiais da rede municipal de ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SIMON, Roger; GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa ; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SIQUEIRA, Holgonsi; PEREIRA, Maria Arleth. O sentido da autonomia no processo de globalização. **Revista Educação**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/ind-ex.autonomia3.html>>. Acesso em: 01 out. 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

\_\_\_\_\_. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos. Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b.

SOUZA, Elaine. **Avaliação**: a pedagogia da reflexão? Reunião Anual da ANPEd, 27. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t054.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

THOMPSON, Edward P. As peculiaridades dos ingleses. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). **E. P. Thompson**: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1998. v. 2, p. 57-106.

TYLOR, Edward Burnett. La ciencia de la cultura. In: KAHN, J. S. (comp.): **El concepto de cultura**: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama, 1975 [1871], p. 29-46.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 52, p. 5-9, nov. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 5-15, 2003.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru: EDUSC, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Península, 1980.

WUNDER, Alik . "A passagem de um vazio" em fotografias de escolas. **Revista Com Ciência**, v. n. 101, p. 1-5, 2008.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

## MULTIEDUCAÇÃO – NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO

		PRINCÍPIOS EDUCATIVOS			
		MEIO AMBIENTE	TRABALHO	CULTURA	LINGUAGENS
<b>C O N C E I T U A I S</b>	<b>I D E N T I D A D E</b>	Identificar-se como pessoa de um grupo social, de uma comunidade, de uma região, do país e do mundo, entendendo as relações que se estabelecem no meio ambiente físico, cultural, social e político.	Compreender o trabalho como atividade fundamental do ser humano, entendendo a atividade produtora como constituinte da própria identidade pessoal na transformação da sociedade.	Reconhecer a existência de diferentes grupos culturais com suas manifestações específicas, identificando-se como membros de determinado grupo social, cultural, étnico, respeitando a diversidade e pluralidade de outras identidades.	Perceber as influências das múltiplas linguagens gestual, oral, escrita, visual, plástica, musical, tecnológicas na constituição da identidade individual e cultural, apropriando-se delas de forma crítica.
	<b>N Ú C L E O S</b>	<b>E S P A Ç O</b>	Analisar os diferentes modos de ocupação do espaço físico, discutindo questões relativas à qualidade de vida e à melhor forma de ocupação desse espaço pela sociedade de modo a torná-la mais justa e mais humana, em todo o planeta Terra.	Identificar as modificações ocorridas no espaço físico e social através das atividades produtivas do homem, considerando que modos diferentes de produção criam novos espaços e nova qualidade de vida.	Reconhecer que grupos humanos têm características distintas, diferentes de um lugar para outro, mas que trazem o sentido do universal que os faz integrantes da humanidade, provocando responsabilidades mútuas neste planeta.

		<b>PRINCÍPIOS EDUCATIVOS</b>			
		<b>MEIO AMBIENTE</b>	<b>TRABALHO</b>	<b>CULTURA</b>	<b>LINGUAGENS</b>
<b>C O N C E I T U A I S</b>	<b>T E M P O</b>	Analisar as transformações ocorridas ao longo do tempo, no meio ambiente físico, social e cultural entendendo que as intervenções do homem modificam este meio e o próprio homem, o que exige postura crítica a respeito.	Entender os modos de produção e as relações de trabalho estabelecidas entre os homens, em diferentes tempos históricos e as conseqüências presentes e futuras deste fato.	Vivenciar criticamente a pluralidade cultural existente em seu tempo sendo capaz de questionar a imposição de padrões culturais e de compreender a possibilidade de convivência dinâmica, reconhecendo as diversidades que compõem a nação brasileira e suas relações com outros países.	Estabelecer interação com as linguagens de seu tempo, analisando criticamente o poder das tecnologias de comunicação, tornando-se não apenas um receptor, mas, um produtor de significados.
<b>N Ú C L E S O S</b>	<b>T R A N S F O R M A Ç Ã O</b>	Compreender as relações de interdependência entre os seres, desenvolvendo ações orientadas para a transformação do meio ambiente físico, social e cultural que garantam condições mais plenas de vida cidadã para todos.	Incorporar princípios éticos que promovam mudanças fundamentais, criando-se uma nova relação que integre trabalho/ produção/ prazer/ qualidade de vida, favorecendo um leitura crítica e uma ação transformadora sobre a relação trabalho/ exploração/ consumismo.	Reconhecer que os homens criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos e que nesta atividade cultural eles constroem e transformam sua própria identidade, o sentido do tempo, do espaço, do trabalho, da ética e da estética.	Compreender o papel das linguagens como instrumentos de mediação transformadora no diálogo do homem consigo próprio, com os outros homens e com o mundo e que estas linguagens transformadoras podem ser dirigidas à maior compreensão entre grupos sociais, cidades, estados e países em busca da paz e da convivência digna e construtiva.