

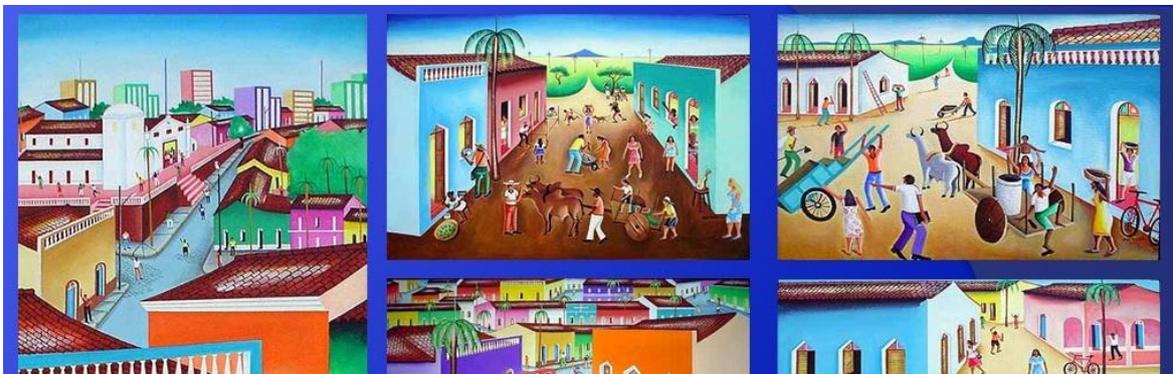
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Anderson dos Santos Romualdo**

**“DOCE OU ATROZ, MANSO OU FERROZ”:  
OS CURRÍCULOS REALIZADOS/INVENTADOS NA RELAÇÃO COM A(S)  
DIFERENÇA(S) NO COTIDIANO ESCOLAR**

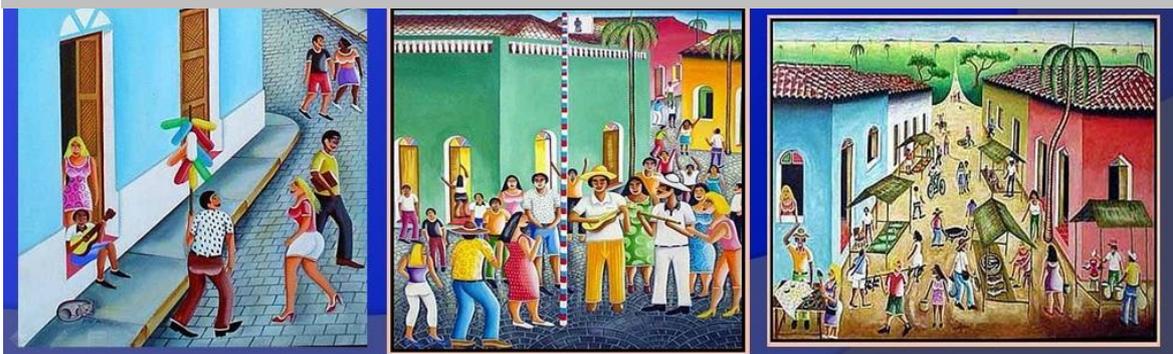
Juiz de Fora  
2011

ANDERSON DOS SANTOS ROMUALDO



“DOCE OU ATROZ, MANSO OU FERROZ”:

OS CURRÍCULOS REALIZADOS/INVENTADOS NA RELAÇÃO COM A(S)  
DIFERENÇA(S) NO COTIDIANO ESCOLAR



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, da linha de pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Pacheco Marques.

Juiz de Fora  
2011

Romualdo, Anderson dos Santos.

“Doce ou atroz, manso ou feroz”: os *currículos realizados/inventados* na relação com a(s) diferença(s) no cotidiano escolar / Anderson dos Santos Romualdo. – 2011.

123 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Currículos. 2. Cotidiano. I. Título.

CDU 371.214

ANDERSON DOS SANTOS ROMUALDO

**'DOCE OU ATROZ, MANSO OU FERROZ': OS CURRÍCULOS  
REALIZADOS/INVENTADOS NA RELAÇÃO COM A(S) DIFERENÇA(S) NO  
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



---

Dr<sup>a</sup>. Luciana Pacheco Marques (orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



---

Dr<sup>a</sup>. Léa Stahlschmidt Pinto Silva  
Programa de Pós- Graduação em Educação, UFJF



---

Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Esteban  
Programa de Pós- Graduação em Educação, UFF

Juiz de Fora, 24 de agosto de 2011.

À celebração da escola como *espaçotempo* da(s) diferença(s). A todos(as) aqueles(as) que ainda acreditam nesse sonho possível. A todos(as) aqueles(as), esperançosos(as) nessa utopia (inédito viável). A todos(as) aqueles(as) que aceitaram o convite a este complexo mergulho.

## SAUDAÇÕES ETERNAS

Viver intensamente a pesquisa foi o meu movimento durante esses dois anos de estudo e pesquisa no mestrado. Por vezes deslizante, outras ásperas. Faz parte! Formar-me professor foi o meu objetivo de vida e foi isso que busquei ao longo de quatro anos de graduação nos quais teorizei mais e vivenciei menos. Faz parte! Viver na/com a escola: uma experiência caótica, tempestiva, feliz, deslumbrante e enriquecedora. Vivo/sinto/aprendo. Faço/refaço.

Essa tem sido uma jornada laboriosa, confesso. O caminho seria mais difícil se não tivesse ao meu lado pessoas que realmente se fazem especiais. São inúmeros os estímulos, as atenções, o incentivo e o companheirismo. Apoios e diálogos nessa primeira fase foram muitos, no sentido de me acompanhar nos primeiros mergulhos na pesquisa. Discursos contrários também existiram. Faz parte! Tive receio no início, parecia perdido.

A atenção e a parceria da professora Luciana Pacheco Marques, minha orientadora, foram essenciais para a concretização deste trabalho. Amiga desta e de outras vidas. Companheira que sabe o que fala, pois também mergulha na escola básica.

A construção do grupo Estudos do Cotidiano foi a propulsão para o mergulho mais a fundo em uma infinita teia de *saberesfazeres* tecidos de dentro da escola. Às companheiras e companheiros o meu muito obrigado. Tem sido fundamental.

Outro grande *espaçotempo* de estudos foi o grupo de Orientação Coletiva, onde estudamos, refletimos sobre a pesquisa dos pares. Em especial, agradeço à minha querida amiga Graciele, pois sem ela muitas reflexões e chamadas de atenção não seriam possíveis. Foi a minha “co-orientadora”. Muitos ósculos e amplexos antecipados.

Isso tudo só foi possível também porque dialoguei muito no silêncio de minha sala com vários autores, que com suas pesquisas traziam novidades dessa emaranhada tessitura de conhecimentos. Em especial à professora Maria Teresa Esteban que do silêncio de minha sala e dos livros passará a ser presença nesta defesa. Convite prontamente aceito e o meu coração a mil.

Convivendo na academia conhecemos muitas pessoas, que para além da titulação superior mostram-se verdadeiramente humanas: professora Léa Stahlschmidt Pinto Silva, que fez parte de minha graduação e reservou um tempo para a apreciação deste trabalho. Sinceros agradecimentos.

Às pessoas amigas que me acompanharam: nas escolas São Vicente de Paulo e CAIC Santa Cruz onde eu trabalho – incentivos e apoios. Obrigado! No ciclo de amizades – muitas perguntas e muitas ajudas, críticas também. Obrigado! Aos meus alunos – prova de que é possível pensar *com*, de fazer *com*, de agir *com*. Muito obrigado! Professor Carlos Alberto Marques, saudades e presença viva.

A concretização de um sonho/esperança só é mais completa quando os anjos que cuidam estão, para o que der e vier, do nosso lado. Mãe Riete, Pai Romualdo, irmão Sanderson, irmã Adriana, sobrinhos João Lucas e Ruan Pablo. “Eita” família que me faz ver bem além do horizonte.

Nem sei se agradecer a Deus é possível perto de minha pequenez. A poética da música diz tudo: “Por isso uma força me leva a cantar; por isso essa força estranha no ar; por isso é que eu canto, não posso parar; por isso essa voz tamanha”.

Ósculos e amplexos!

*A Diferença*

*O que eles chamam de nossos defeitos é o que nós temos de diferente deles. Cultivemo-los, pois, com o maior carinho, esses nossos benditos defeitos (QUINTANA, 2006, p.93).*

*Dos tipos humanos*

*Os extrovertidos são julgados normais. Quanto aos introvertidos, chegam a submetê-los a tratamento. Mas para curá-los de quê? De não poderem ser chatos como os outros? (QUINTANA, 2006, p.231).*

*As almas e as coisas*

*Nós seremos almas quando nos despojarmos de tudo, dizem... Mas que seremos nós sem os nossos pertences, os nossos achaques, todos os nossos inclusives? Nós somos o que temos e o que sofremos. E a coisa mais melancólica deste e do outro mundo é um cachorro sem pulgas (QUINTANA, 2006, p.353).*

## RESUMO

A partir da compreensão do efêmero, das incertezas e da complexidade é que construí a presente dissertação. É fruto de minhas indagações perante a escola e à(s) diferença(s) dos(as) educandos(as). Pretendi, então, mergulhar no cotidiano escolar (re)visitando as práticas pedagógicas materializadas nos *currículos realizados/inventados* problematizando as diversas formas de *serestarparecer* dos sujeitos. A *pesquisa com o cotidiano* de base epistemológica da *complexidade* muito me ajudou a compreender as *ondulações, as intempéries, as calmarias vividas/sentidas...* O período Atual me permite tal compreensão na medida em que navega sobre o caos/ordem, certezas/incertezas rumo a um processo de diálogo com as diversas culturas. “Navegar é preciso”, diz Fernando Pessoa. Tal viagem não se fez sozinha e desacompanhada, pelo contrário, muitos foram os sujeitos e os diálogos que transitaram durante as observações nas salas de aula e dos encontros que realizei com as professoras. Tive como *locus* os *espaçostempos* da Escola Estadual São Vicente de Paulo (Juiz de Fora/MG) que mostrou o quão dinâmico e complexo é o seu processo de enfrentamento de situações com seus educandos(as). Assim, as palavras das professoras dos 5º anos do Ensino Fundamental foram peças essenciais de todo esse mergulho, na medida em que houve construções e desconstruções de pensamentos e práticas com as *individualidadescoletividades* que constituem os seus educandos(as) – *sujeitos encarnados e praticantes*. No diálogo com as professoras pudemos observar como os sujeitos se constroem/desconstroem com grande mobilidade; como os sujeitos são anulados/exaltados; como os sujeitos são estereotipados; enfim, como a(s) diferença(s) constituem os sujeitos. Para além de estabelecer um pensamento determinista, visualizamos que quando um currículo é “carrancudo”, a(s) identidade(s) são consideradas fixas e a(s) diferença(s) são negadas. Em contrapartida, quando um currículo é realizado/inventado, a(s) identidade(s) são consideradas móveis e a(s) diferença(s) são vividas. Portanto, essa pesquisa fez com que eu fosse *caçacaçador* de mim mesmo e das práticas pedagógicas com a(s) diferença(s).

**Palavras-chave:** cotidiano, currículo, diferença.

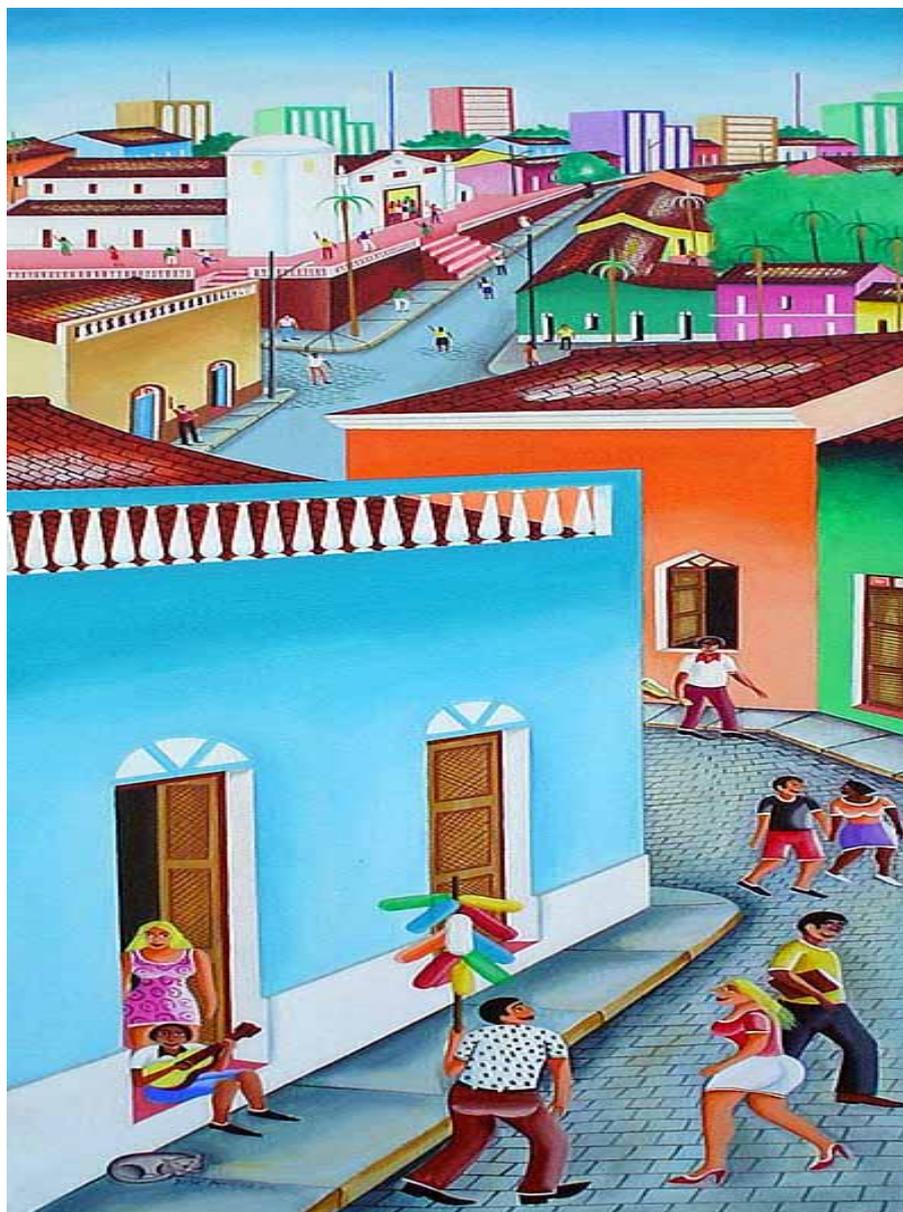
## ABSTRACT

It was from the understanding of the ephemeral, the uncertainty and complexity that this dissertation was built. It is the result of my inquiries before the school and the difference(s) among students. I intended to dip in school life (re)visiting teaching practices embodied in the *curricula made/invented* various forms of questioning *to be/seem/to be* of the subjects. The *survey of the everyday* basic epistemological *complexity* much helped me understand the *waves, storms, calms the lived/ experienced...* The contemporary period allows such understanding as it navigates over the chaos/order, certainty/uncertainty towards a process of dialogue with different cultures. “Sailing is needed”, says Fernando Pessoa. This trip was not done by itself and without company, on the contrary, there were many subjects and conversations carried out during observations in classrooms and meetings with teachers. I had as a *locus* the *space-times* of the State School São Vicente de Paulo (Juiz de Fora/MG), which showed to me how dynamic and complex is its process of facing the situations with their students. Thus the words of the teachers of the 5th year of Elementary School were essential parts of this diving, as there were constructions and deconstructions of thoughts and practices that constitute *individualities/collectivities* of their students – *incarnated subjects and practitioners*. Through the dialogue with the teachers we observed how subjects are constructed/deconstructed with high mobility; how subjects are canceled/exalted; how subjects are stereotyped; finally, how difference(s) constitute the subjects. In addition to establishing a deterministic thinking, we see that when the curriculum is strict, the identity(ies) are considered fixed and difference(s) are denied. In contrast, when a curriculum is made/invented, the identity(ies) are considered in their movements and difference(s) are experienced. Therefore, this research made me become hunter and hunted of myself and of pedagogical practices with the difference(s).

**Keywords:** everyday life, curriculum, difference.

## SUMÁRIO

<b>1 “POR TANTO AMOR, POR TANTA EMOÇÃO A VIDA ME FEZ ASSIM...”: OS DILEMAS DE UMA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 As artimanhas dos <i>currículos realizados/inventados</i> com o cotidiano escolar na relação com a(s) diferença(s) .....</b>	<b>18</b>
<b>2 “NADA A TEMER SENÃO O CORRER DA LUTA, NADA A FAZER SENÃO ESQUECER O MEDO”: OS DESAFIOS DE UM <i>ESPAÇOTEMPO</i> COTIDIANO .28</b>	
<b>3 “ABRIR O PEITO À FORÇA, NUMA PROCURA; FUGIR ÀS ARMADILHAS DA MATA ESCURA”: QUE SE TEÇA A COLCHA DE RETALHOS .....</b>	<b>54</b>
<b>4 “PRESO A CANÇÕES, ENTREGUE A PAIXÕES QUE NUNCA TIVERAM FIM”: O CARÁTER MULTICOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS .....</b>	<b>84</b>
<b>5 “EU, CAÇADOR DE MIM”: UM ETERNO DIÁLOGO COM A ESCOLA .....</b>	<b>104</b>
<b>6 “VOU ME ENCONTRAR LONGE DO MEU LUGAR”: COM QUEM DIALOGAMOS .....</b>	<b>112</b>
<b>7 ANEXOS .....</b>	<b>120</b>



**1 “POR TANTO AMOR, POR TANTA EMOÇÃO A  
VIDA ME FEZ ASSIM...”:  
OS DILEMAS DE UMA PESQUISA**

# 1 “POR TANTO AMOR, POR TANTA EMOÇÃO A VIDA ME FEZ ASSIM...”: OS DILEMAS DE UMA PESQUISA

*E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
[...]  
E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,  
sua incoerência,  
seu ódio – e agora?  
(CARLOS DRUMMOND)*

A história da educação em minha vida sempre pulsou de forma intensa. Minha família, meus amigos(as), meus professores(as), meus educandos(as) foram os *sujeitos encarnados* (NAJMONOVICH, 2001), que, com seus limites, devires e incompletudes, possibilitaram esta movimentação. Os *espaçostempos* (ALVES, 2008) nos quais transito foram palco das concretudes/inconcretudes, certezas/incertezas, ordem/desordem, formação e construção de novos pensamentos, que até hoje refletem em minhas ações cotidianas. Compreender esse movimento dentro do *locus* escolar público foi um dos motivos que me levou à pesquisa, nascida das indagações com o cotidiano escolar.

A movimentação escolar é algo que sempre me interessou e me instigou a desenvolver pensamentos crítico-reflexivos. Quando educando e sempre envolvido nas atividades extra-curriculares, já adentrei, de certa forma, no dinâmico processo escolar. Auditórios, programação de festas, reivindicações da turma, ajuda aos colegas foram umas (muitas) tarefas que percorreram o meu crescimento. Muitas dessas atividades que não foram tão bem sucedidas me suscitaram novas indagações e, assim, procurava alguns referenciais

para compreender melhor toda essa tessitura social. Trabalhar com pessoas é um desafio.

As leituras realizadas durante a primeira fase de estudo do mestrado me possibilitaram uma nova visão do complexo *espaçotempo* escolar que, para além da crítica pela crítica, mostraram-me a problematização das situações cotidianas. Assim, muitas indagações começaram a fazer parte desse processo, indagações que não são preocupação substancial da escola e sim nascidas de meus questionamentos sobre o *espaçotempo* escolar. Utilizei aqui a conexão *sobre*, pois o começo desta pesquisa pulsava sobre um questionamento distante da escola e dos sujeitos, diferentemente do desenvolvimento final deste trabalho, na qual a pesquisa *com* o cotidiano me possibilitou o diálogo *com* a escola.

Sempre estive ligado às práticas escolares que remetiam a novas construções do conhecimento que os professores(as) faziam perante determinada metodologia. Algo nesse entremeio entre prática, teoria e vivência, na minha visão, estava em desencaixe. Começaram a surgir alguns *nós* para as minhas reflexões diante de uma visão de escola e de dinâmica escolar bem distanciada das teorias que apreendi durante a minha graduação. Os *fiões* foram nascendo.

Entrando no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2002, iniciei um olhar bastante negativo da instituição escolar que sempre frequentei. As aulas iniciais da graduação serviram para a problematização do processo *ensinoaprendizagem* e como denúncia de alguns tipos de práticas – apesar de algumas aulas da própria faculdade serem executadas de forma tradicional e verticalizadas. Paradoxo?! Talvez.

Uma das coisas de que me lembro também é que, apesar de um cunho tradicional presente na postura de alguns professores(as), nós, educandos(as), conseguíamos, de uma forma que só o(a) educando(o) sabe fazer, modificar a dinâmica das aulas de modo a contagiar o maior número de parceiros(as). Estar na escola tornava-se bem mais agradável. Quando cito as práticas tradicionais, faço referência às metodologias de ensino que pensam no sujeito padrão e homogêneo,

*Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação*  
(FERRAÇO, 2003, p. 160).

não valorizando as diversas formas culturais. São típicas da pedagogia bancária (FREIRE, 2008), que verticalizam e hierarquizam as relações. Ao invés da crítica pela crítica, prefiro, neste trabalho, problematizar tal pedagogia e entendê-la como parte do *espaçotempo* escolar.

No decorrer do curso superior, atuei em dois projetos acadêmicos que aumentaram minhas expectativas e me instigaram a estar num movimento de ruptura paradigmática da ordem social. Em 2003, estive como bolsista no projeto de treinamento profissional “Faz-de-conta”, promovido pelo Núcleo de Educação Especial (NESP) da Faculdade de Educação, coordenado, na época, pela professora Luciana Pacheco Marques, que visava fazer um trabalho em uma creche de um bairro da periferia de Juiz de Fora que utilizasse e valorizasse a ludicidade como recurso de aprendizagem de crianças. Esse trabalho foi conduzido através de uma proposta pedagógica levando em conta a perspectiva histórico-cultural, nas bases vigotskianas e freireanas, como constituinte de todo o processo. Uma história: desde 2000 o Núcleo de Educação Especial vinha vivendo o dilema que é a passagem da Educação Especial para a Educação Inclusiva, refletindo sobre a diversidade humana, rumo à valorização e convivência de todos com todos. O núcleo passou a ser denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) em 2008, processo que se afigurou um pouco difícil de ser assimilado por parte das pessoas que compunham tal núcleo.

A imersão nessa realidade de carência material me fez repensar um pouco na grande responsabilidade que a educação tem para/com a formação de todos os indivíduos. Assim, mais uma vez a situação dessa creche me fez repensar na estrutura da escola básica para receber a diversidade de crianças, principalmente as carentes economicamente, pois, enquanto elas estavam numa creche que tinha um planejamento que valorizava essa heterogeneidade, ao irem para a escola regular, a situação poderia mudar, pelos próprios moldes do Ensino Fundamental.

No mesmo ano, fui “raptado” pelo professor Carlos Alberto Marques, a quem carinhosamente chamávamos de Beto, para atuar como bolsista de Iniciação Científica do CNPq (2003-2006), tendo me

dedicado ao desenvolvimento da pesquisa “Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da inclusão”, financiada pelo CNPq e PROPESQ/UFJF, no mesmo núcleo de pesquisa – NESP. O tal trabalho, que teve como proposta o estudo dos pilares epistemológicos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault, objetivou fazer uma reflexão acerca do(s) movimento(s) de ruptura com as práticas sociais e educacionais que constituíram o pensamento Moderno rumo ao princípio da diversidade almejado na Atualidade, isto é, a valorização de todos como agentes históricos e do mundo. Ao longo deste trabalho iremos falar de Atualidade como *espaçotempo* de uma série de transformações nos modos de ser e estar no/com o mundo, isto é, do tempo em que vivemos hoje. Alguns autores irão denominá-lo como Pós-Modernidade (LACLAU, 1992; HABERMAS, 1980; HALL, 2000, SANTOS, 1989 e outros) ou de Modernidade Líquida (BAUMAN, 1998, 2001) para designar as mesmas rupturas históricas pretendidas. Por influência do professor Carlos Alberto Marques, optamos por Atualidade.

Vibramos juntos. O maior sonho do professor Beto foi realizado em 2009, isto é, a concretude de nossa pesquisa através da publicação em livro intitulado “Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault” (MARQUES; MARQUES, 2009).

Uma notícia: em 3 de maio de 2009 o corpo físico do professor nos deixou, porém o pensamento esperançoso continua presente entre nós e pulsante com sua continuação através de bolsistas e educandos(as). Deixou-nos, assim, com o legado de pensar a diversidade. Ainda que arraigados a preceitos da Modernidade, sua lembrança continua a nos desafiar a pensar no sujeito na Atualidade.

Afinado às discussões acerca da diversidade, objetivei, em 2007, continuar meus estudos em um curso de especialização, organizado pelo próprio núcleo de pesquisa. Concomitantemente se deu a minha entrada na escola pública, agora como professor. O pensamento foi a mil... o coração palpitou mais depressa... E agora, eu sou professor... reproduzir ou criar? Eis várias questões!

*A diversidade implica, é claro, no reconhecimento e no respeito pelo que faz de uma pessoa um ser diferente de todos os demais [...]. Todavia, pressupõe, também, a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 233-234).*

Com o curso de especialização em “Educação e Diversidade”, decidi ver a processualidade da “Escola para todos? Afinal, de quem estamos falando?” (ROMUALDO, 2009), objetivando entender o processo de democratização da educação com a entrada das massas populares na instituição escolar, bem como suas raízes e sua cultura. Os movimentos sociais a partir da década de 1960 impulsionaram um novo debate na sociedade instaurando as discussões sobre a diversidade humana. No entanto, essa entrada trouxe um certo desconforto para os(as) professores(as) que, até então, vinham se baseando numa pedagogia centrada em sujeito universal e padrão. O insucesso escolar fez parte desse processo também, à medida em que se enchiam os bancos escolares e não se (re)significava a prática pedagógica. É assim o confronto entre a escola Moderna e a escola Atual.

Para verificar o que constitui uma educação para “todos” e quem são esse “todos”, no curso de Especialização, utilizei a pesquisa qualitativa, na modalidade da Análise de Discurso, através de entrevista aberta com quatro professoras das redes municipal e estadual. Pude constatar, assim, um discurso calcado nas discussões da inclusão apenas de pessoas com deficiência em contexto escolar, esquecendo-se da heterogeneidade humana presente nas instituições escolares. É possível pensar numa escola para *todos* no *espaçotempo* Atual?

Muitas vezes, o(a) professor(a), ao adentrar o espaço escolar, é encoberto de normas, planejamentos, avaliações vindos de forma verticalizada e sem discussão. E isso causa desconforto e dificuldades para a ação docente, pois se esquece de que o(a) mesmo(a) professor(a) possui formações singulares e, por imperativo social, deve adequar a sua prática para seus(as) educandos(as).

Passados dois anos de experiência profissional, que foram primordiais para o meu crescimento como *professorpesquisador* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), e continuando meus estudos acadêmicos, intencionei aprofundar algumas indagações que tocavam a escola em seu currículo, pensando na diversidade. Decidi arriscar-me no mergulho *com* o cotidiano escolar.

Quando assumi na rede estadual de ensino a regência de turmas, o conhecimento adquirido na formação inicial foi posto à prova. Um currículo formalizado estava diante de mim e dos meus pequenos(as) educandos(as). “E agora, José?”, já dizia Carlos Drummond de Andrade, foi a pergunta que me fazia e repetia constantemente. Qual seria a forma de trabalhar? De antemão, a resposta será uma constante busca de mim mesmo, até porque as receitas não existem e a minha forma de trabalhar difere da de *Fulano*, *Beltrano* ou *Ciclano*. O caminhar nos ensina o que temos condição de aprender.

A cada ano, a cada turma, a cada dia as situações ocorrem de forma diferenciada. Práticas que deram certo hoje, amanhã já não dão certo ou simplesmente precisam ser (re)criadas. Além disso, observamos que a relação dentro do *espaçotempo* escolar é *intereducante*, ou seja, ao passo que estou ensinando, estou aprendendo e enquanto estou aprendendo, estou ensinando também. É a complexidade do processo *ensinoaprendizagemensino*, no qual a construção do conhecimento é dinâmica e compartilhada.

Foi na busca *com* o cotidiano escolar que algumas indagações foram dinamizadas e as redes foram melhor compreendidas sem pretender, contudo, agir/pensar/fazer uma ação *sobre* o cotidiano. Para isso, fez-se necessário entender o que o global influencia no local e vice-versa.

Por estar diante de um emaranhado de situações e, pretendendo, compreender um pouco o cotidiano, é que objetivei e consegui entrar no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Uma explicação: até então, vinha me embasando nas discussões do núcleo de pesquisa que usava o termo *diversidade* para compreender os seres humanos. Durante a pesquisa de mestrado, somado às minhas leituras iniciais, identifiquei-me com o conceito filosófico de *diferença*, que melhor se encaixou na linha que estava pesquisando. Assim, a partir deste ponto, irei utilizar o conceito de diferença – no plural e singular – em toda esta dissertação.

No capítulo 3, tal conceito era melhor defendido, mas, de antemão, penso ser importante destacar que, por diferença(s), entendo a complexa constituição do ser humano que, em meio às relações, constitui-se como um ser *individualcoletivo*, isto é, ao mesmo tempo em que possui especificidades que o diferencia dos demais, as singularidades, é também um ser que se forma coletivamente através de combinados culturais e relações com o outro.

### **1.1 As artimanhas dos currículos realizados/inventados com o cotidiano escolar na relação com a(s) diferença(s)**

*Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem  
direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando  
Que se faz o caminho...  
[...]  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Ainda haverá  
Enquanto houver sol...  
(SÉRGIO BRITO)*

Assumi o meu interesse em pedir licença à escola, aos profissionais da educação e aos(as) educandos(as) para refletir sobre os processos instituintes, sobre o microcosmo dos currículos, que, nesta pesquisa, transcenderam a ordem do estabelecido e formalizado. As ações prescritivas da escola, concretizadas em documentos oficiais e currículos formais, não entendem/sentem/veem os sujeitos *individuaiscoletivos* e suas manifestações. Posso perceber que há um reforço das políticas públicas com vistas à normatização, hierarquização, gestão e funcionamento estrutural das escolas. O conhecimento científico passa a ser mais uma vez valorizado e desfocado das intenções dos indivíduos.

Não quero aqui defender o *laissez faire* e tornar mais dificultoso o movimento escolar, já que, no imaginário social, tudo se tornou difícil e externo à escola. Penso na concatenação de tudo isso.

Na escola convivemos com movimentos regulatórios e emancipatórios concomitantemente, questão que será melhor esclarecida nos escritos a seguir.

A superação e ampliação desse debate requerem um viés epistemológico que reflita bem as questões que estão sendo apresentadas ao longo deste texto. Em se tratando do currículo, os ideais do período Moderno foram e são muito fortes, pois tendem a universalizar um homem padrão, normatizá-lo e corroborar com uma sociedade dualista, onde opressores e oprimidos coexistem, formando nos dominados corpos dóceis.

Fato que se confirma é que todo o processo gestado na escola tem como mola propulsora o currículo, seja ele na sua vertente mais formalizada, seja na vertente vivenciada/realizada/praticada. É através da construção curricular que percebemos as ideologias que veiculam nas práticas cotidianas, ou seja, percebemos a(s) intencionalidade(s), o(s) ocultamentos(s), o(s) esvaziamento(s) erigidos a partir de determinado modelo e concepção.

Cabe ressaltar, todavia, que o currículo deve ser compreendido como um todo-dinâmico presente na escola e em pleno movimento, desde a ação administrativa até as falas ocultas proferidas cotidianamente. Essa característica invisibilizada do currículo nos impulsiona a descobrir que existe algo para além de tudo isso. Sendo o currículo uma *pista de corrida*, este possui desafios entre o que é formal e o que é *realizado/inventado*.

A ótica de compreensão do currículo como produção do cotidiano foi o nosso grande interesse nesse mergulho, ou seja, compreender as artimanhas dos interstícios curriculares com a(s) diferença(s), visto que o currículo, em sua faceta “carrancuda” (formalizada), não dá conta da complexidade social. Noutras palavras, a escola deve ser entendida como *espaçotempo* onde “acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!” (FERRAÇO, 2007, p. 76).

Tomamos como base para nossas reflexões o pensamento de Freire e Horton (2003), quando nos incitam a pensar a sociedade sob nova ótica e com novos olhares, dizendo-nos que “o caminho se faz

*Corpos adequados à produção capitalista, pois aceitam a separação entre a força e o produto de seu trabalho. (VAZ, 1997, p. 79)*

*O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação etc, em que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc, que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 22).*

caminhando”. E é nesse percurso desejante, sinuoso, incerto, inseguro que nos propomos a pensar *com* a escola e seus *saberesfazeres* construídos.

Para melhor compreender onde estávamos entrando, fez-se necessário (re)visitar outros mares de pesquisa já realizadas no interior de algumas escolas brasileiras, cujos afluentes oscilam entre uma e outra perspectiva; que se nutrem de referenciais teóricos próximos; que deságuam sobre novas terras e fazem nascer novos ideais.

Fazemos referência à busca por aproximações com o nosso tema de pesquisa que se debruçaram sobre o currículo escolar, bem como na sua relação com a(s) diferença(s). Para isso, fizemos um recorte nessa infinita teia de conhecimentos brasileiros resgatando os trabalhos dos últimos cinco anos correntes disponíveis, isto é, de 2004 até 2008. Buscamos, assim, nas bases indexadas da internet e direto das fontes, algumas dessas aproximações e obtivemos a seleção de alguns trabalhos.

As buscas “em alto mar” foram feitas através de alguns *ciberespaços*: banco de teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Grupos de Trabalho (GT) de Currículo (GT12) e Educação Especial (GT15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e revistas indexadas na biblioteca eletrônica do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), no período citado acima.

Esse mergulho inicial foi bastante minucioso, pois nos atentamos para as pesquisas que buscaram no chão da escola as possíveis respostas aos questionamentos dos autores. Os trabalhos pautaram-se basicamente sobre a possibilidade dialógica com a diferença realizada através das práticas curriculares. Confirmaram, no entanto, que a escola é um campo de constantes tensões e conflitos numa trama social bastante complexa e, por vezes, excludente. Essa última ideia presente nos trabalhos faz parte do processo de assujeitamento ao qual diversas pessoas, por serem consideradas *outsiders* (forasteiras), foram confinadas e/ou segregadas do convívio

com os demais, considerados os “donos da terra” e do saber/poder – os *insiders* (estabelecidos) (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Berino (2004), Corsi (2007), Rodrigues (2007), Barreiros (2006) reconhecem que hoje vivemos numa sociedade globalizada e multicultural, mas que ainda oscila no paradigma da ciência moderna, na medida em que categoriza e trabalha na ótica da manutenção das desigualdades, tanto implícita quanto explícita, nos discursos. Assim, Meyrer (2007) vê a relação entre currículo e a educação contemporânea povoada de paradoxos, destacando que o “projeto educativo da Modernidade sempre esteve em afinidade com uma imagem dogmática, moral e ortodoxa do pensamento” (p. 29).

Entender o outro como sujeito cultural, praticante, vivo é, segundo Rodrigues (2007), algo difícil de conceber, porém impossível de não se ver.

Advém daí a necessidade da crítica e reformas no pensamento contemporâneo, o que foi bastante exaltado nas pesquisas de Barreiros (2006), Almeida (2005), Corsi (2007), Meyrer (2007) e Silva (2007). A escola é habitada por um grande fantasma que assombra seus corredores e que tem sua permanência no tipo de sociedade em que estamos inseridos: o fracasso/insucesso escolar. Entendendo o currículo como a cultura escolar, os(as) autores(as) propõem a desconstrução das categorias existentes, rumo a uma prática plural, em que exista o reconhecimento e questionamento das diferenças. O currículo deve ser o espaço de diálogo entre as diferentes culturas, tendo como ensejo a construção de uma escola pública democrática e inclusiva. Os estudos sobre a cultura são o ponto chave de todos esses trabalhos acadêmicos supracitados.

A poética entoada na dissertação de mestrado de Meyrer (2007) causou-nos um encanto peculiar: a forma de escrita, a apresentação do problema e o desenvolvimento da pesquisa – tudo isso escrito de forma poética e encantadora. Ao definir currículo, a autora nos mostra frente a frente o que é realizado cotidianamente.

Pensando no currículo escolar, Silva (2007) entende que a constituição de uma pedagogia crítica faz-se necessária, na medida em

*A educação [...] apoiou-se no pressuposto de que cada um sabe o que significa pensar e que, sendo o pensamento um exercício natural, apenas uma boa vontade do pensador basta para que, de fato, se pense. Munida de moral, a educação decidiu sobre vidas. Julgou o que era o bem e o mal, o puro e o impuro; definiu quem era forte e quem era fraco, o possível e o impossível; identificou o rico e o pobre, o vitorioso e o fracassado; fez-se voz e negou a vez, aprovou e reprovou. E tudo isso, calcada num currículo representacional, cuja primazia é o senso comum como cogitatio natura universalis. Currículo que habita as cartilhas, os livros didáticos, currículo que dita as regras de convivência e a uniformização (MEYRER, 2007, p. 29).*

*Ora sereno. Ora tempestuoso. Por vezes, estratificado, molar. Por outras, liso, molecular. Ora território, superfície de inscrições. Ora espaço liso, por onde irrompem linhas que escapam, que fogem. Eis o currículo escolar, este campo paradoxal, povoado por diferentes forças – ativas e reativas – , em constante embate. Zona de turbulência, de intenso movimento e, por isso mesmo, prenhe de criações (MEYRER, 2007, p. 4).*

que algumas vozes foram silenciadas pelo empoderamento da classe hegemônica, sendo os sujeitos dessas vozes impedidos de participar da constituição de um processo mais democrático de apropriação do conhecimento e de formas de estar *no/com* o mundo (FREIRE, 2008).

O currículo é capaz de configurar em que plano simbólico, cultural e político onde estão representados os sujeitos. Daí nossa preferência em (re)visitar a escola adentrando as suas práticas realizadas e inventadas. As práticas com a(s) diferença(s) são o desafio de nossas problematizações, pois, ao afirmar a presença do *outro* diferente de mim e dos demais na sala de aula, novos contornos devem ser feitos para atender a todos envolvidos nesse processo. Indagamos também como a prática curricular entende/compreende a(s) diferença(s) humana(s), visto que os jargões pedagógicos nos dizem que temos que valorizar as diversas culturas. Estamos nos lançando a pensar como *os currículos realizados/inventados* (FERRAÇO, 2004) fazem a diferença numa proposta em que o conhecimento emancipa e a educação liberta (FREIRE, 2008).

O currículo possui como aspecto o trabalho com o conhecimento a partir de uma perspectiva cultural, o que conduz a uma aprendizagem relacionada com uma visão de mundo baseada nos trâmites hegemônicos construídos ao longo do período Moderno. Sabendo das transformações às quais foi feita referência no início deste trabalho e tendo como concreto um indivíduo real e pós-moderno, passamos a (re)pensar o currículo desenvolvido no cotidiano escolar.

Pesquisando com o cotidiano escolar, percebemos inúmeros *saberesfazeres* sendo produzidos pelos(as) professores(as) e educandos(as) sem a preocupação de sistematização e hierarquização que outrora eram exigidos. Tais práticas constituem, assim, o conjunto das ações desenvolvidas que, por vezes, burlam as orientações oficiais e criam/recriam metodologias. Os sujeitos praticantes aproveitam-se de todas as “brechas intersticiais do social” (PAIS, 2003), que são exatamente as invisibilidades/ocultamentos, que derrubam com o discurso hegemônico que tem as teorias como fé inabaláveis.

*[...] é importante termos a visão do currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também e principalmente de o vermos como “fazendo coisas às pessoas”, sendo visto em suas ações, como aquilo que fazemos e em seus efeitos, o que ele nos faz. Assim, o currículo está longe de ser um mero instrumento ingênuo e preocupado apenas com o que os alunos vão saber e construir sob o aspecto cognitivo, mas as ideologias são trabalhadas e repassadas constantemente através dele, que é corporificado pelas mãos do professor, que na maioria das vezes não consegue enxergá-lo desta maneira (SILVA, 2007, p. 24).*

Essas brechas intersticiais, difíceis de captar sob uma análise dogmática e “carrancuda” (termo cunhado por mim e que será recorrente em todo trabalho, cujo significado representa a face formalizada da escola), são o que compõe o vasto conjunto dos *currículos realizados* (FERRAÇO, 2008a), englobando o caráter *enigmático*, “bem evidenciado no seu duplo sentido: literal e secreto, visível e invisível, mundano e transparente. A ambivalência da realidade social é, afinal, o fundamento da própria sociologia” (PAIS, 2003, p. 55-56).

O currículo pensado na dimensão das redes de *fazeressaberes* dos sujeitos cotidianos implica, necessariamente, um outro discurso sobre a educação. Alves (2002), ao dialogar com um grupo de professores(as), entendeu que há a circulação de não apenas um currículo na escola e, sim, a existência de vários currículos em pleno movimento.

A escola é, portanto, constituída “por tanto amor, por tanta emoção” e os currículos, sejam eles “carrancudos”, sejam eles *realizados/inventados*, fizeram-me sentir “Eu, caçador de mim”.

É nesse território de incertezas, contradições, caos, movimentos que pedi licença para adentrar com mais reflexividade e com uma visão de pesquisa já bastante modificada, após as leituras preliminares e as observações feitas na qualificação.

As redes de *fazeressaberes* tecidas dentro da própria dinâmica escolar foram essenciais para a compreensão de nossa proposta de pesquisa, ou seja, essas redes nos possibilitaram problematizar o fenômeno da(s) diferença(s) no currículo escolar. Objetivamos, assim, mergulhar nos enredamentos existentes na organização curricular, problematizando as práticas docentes perante as diversas formas de *serestarparecer* dos sujeitos escolares.

Para melhor compreender os caminhos desta pesquisa, foi preciso pensar sob a ótica das professoras, na qual percebemos que, no atual contexto no qual estamos inseridos, é que residiam as problematizações relativas à(s) diferença(s). A educação escolar passa a *verentendersentir* a(s) diferença(s) humana(s); o ser humano, pelas suas

*“Pensar com” é produzir uma outra forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos (PÉREZ, 2003, p. 97-98).*

características; ao sujeito múltiplo; ao ser plural. Fomos acostumados a trabalhar com um sujeito padrão, idealizado, dentro do suposto padrão de normalidade, isto é, todos aqueles sujeitos que se diferenciavam no modo de aprender e pensar eram considerados como *outsiders* (forasteiros), como, por exemplo, sujeitos com algum tipo de deficiência, negros, homossexuais etc.

As leituras que realizamos para melhor compreender as ondas que invadem o cotidiano escolar nos apontaram para a existência de um sujeito complexo, que é composto não só de *individualidades*, mas também de *coletividades*. Augé (1994), falando-nos de uma impossível dicotomização entre o sujeito individual e o coletivo diz que “a individualidade absoluta é impensável” (p. 23).

Como já mencionado, entendemos a escola como uma das partes da complexidade social, que constantemente reinventa suas práticas e ações com os sujeitos. O cotidiano escolar é um *espaçotempo* privilegiado para a pesquisa com o cotidiano das temáticas envolvendo as práticas pedagógicas. A “*arte de fazer*”, como nos diz Certeau (2003), é a constante movimentação do cotidiano, na medida em que “as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’” (OLIVEIRA, 2005, p. 51).

“E se o outro não estivesse aqui?” (SKLIAR, 2005). Este foi o questionamento basilar para nosso viés de compreensão acerca da(s) diferença(s). O referido autor nos revela a necessidade de vivência plena com o outro multicultural, isto é, aquele com quem nos relacionamos e que é constituído de uma cultura diferente da que consideramos como hegemônica.

Nesses termos, pensar na(s) diferença(s) no contexto em que tecemos nossas redes de *saberesfazeres* não é nada fácil, de simples conceituação. Implica, todavia, a mudança de postura e de práticas. E aí visualizamos a escola como palco privilegiado das múltiplas manifestações da diferença, *sujeitos praticantes* em constantes (re)invenções do cotidiano.

*O outro maléfico. O outro como invenção maléfica. Os outros sempre como produtos do vínculo entre nós e eles. As narrativas (talvez impossíveis e/ou irreconciliáveis) da(s) relação(ões) empáticas como o outro. A irrupção do outro, sua volta, a negação de um retorno agradável e confortável de nós mesmos com a mesmidade. A instauração da relação com o mesmo. O outro irredutível. E seu rosto? E sua expressividade? São reféns de nosso rosto e de nossa expressividade?* (SKLIAR, 2005, p. 200).

Para dialogar com a escola, muitos caminhos foram necessários para melhor compreender/apreender os “entrelugares” que se entrecruzam em meio a *caçacaçadores* (FERRAÇO, 2003) de si mesmos. Adentrar os portões da escola requer astúcia, requer “abrir o peito à força, numa procura”, compreendendo como, de fato, as práticas pedagógicas se processam, fugindo, assim, das “armadilhas da mata escura”. Tal diálogo não se pode fazer sozinho e mesquinho, a empreitada reside justamente na comunhão de vozes. Daí a nossa defesa em “decifrar o pergaminho” (ALVES, 2008) com a *pesquisa com o cotidiano* – nossa base teórico-político-epistemológico-metodológica.

Um ambiente movediço é aquele em que tudo acontece ao mesmo tempo com todos. A escola, sob a perspectiva dos paradigmas da Atualidade, é um desses *espaçostempos* (ALVES, 2008) em que a não linearidade, a subjetivação, a identificação, a *individualidade/coletividade*, a(s) diferença(s), a complexidade fazem seu campo. É preciso, no entanto, fugir e descobrir o que nos faz sentir “eu, caçador de mim”. Constitui-se assim o campo de estudo sobre a(s) diferença(s), que vê as diversas formas de *ser/estar/parecer* dos indivíduos em diversos contextos e *espaçostempos* sociais. Entendemos a Atualidade como o período de transição dos paradigmas sociais, onde ainda estamos expostos às dualidades, categorizações e quadriculamento dos *espaçostempos*, enfim um período de ruptura para a constituição de novas formas de *serestar* da sociedade.

A cultura ordinária da escola (CERTEAU, 2003) tem revelado às propostas de pesquisas com o cotidiano o quão efêmeras têm sido as suas representações e práticas, impulsionadas sempre por movimentos caóticos, que, para além da desordem, configuram um novo olhar sobre as pesquisas nas/das escolas. Essas *caças não autorizadas* (CERTEAU, 2003) vêm dos “mergulhos, mortes/ressureições, idas e vindas” (p. 102).

Neste ponto penso ser importante chamar a atenção para algo que, provavelmente, já tenha sido percebido pelo leitor. No texto, opto por usar ora a primeira pessoa do singular, ora a primeira pessoa do plural. Ao fazê-lo, mais do que recurso estratégico para me

aproximar do leitor e convidá-lo a refletir junto comigo, penso que esteja coerente como a postura epistemológica que me move, acreditando que esta pesquisa é fruto da participação conjunta de vários sujeitos que me acompanharam, que, de certa forma, escreveram-na junto comigo. Assim, para a organização deste relatório de pesquisa mergulhamos, primeiramente, na poética musicada em “Eu, caçador de mim”, que como já dissertado nas linhas anteriores, é o que a *pesquisa com o cotidiano* intenciona com esse processo de *buscas e caças* a um *espaçotempo* cotidiano. Sendo assim, a abertura de cada capítulo vem acompanhada de imagens. Através de buscas pela plataforma virtual localizamos o que queríamos exteriorizar com esse tipo de pesquisa.

As imagens foram retiradas da galeria virtual Pellegrim Galeria de Arte (<http://www.chapadadosguimaraes.com.br/pellegrim>). O artista plástico baiano José Pereira focou sua arte na vida e cotidiano da cidade serrana de Cuiabá (MT). Causou-nos assim, um encanto, pois através de muitas cores e alegria, mostrou-nos que “o importante é o essencial. E o essencial muitas vezes é invisível aos olhos, só é visto pelo coração, como muito sabiamente escreveu o célebre Antonie Saint-Exupéry” (s.n.t.). É, portanto, uma cena estática que impulsiona-nos a um movimento; a um desejo de se tornar realidade, como pretendeu o artista.

Nessa parte introdutória, “POR TANTO AMOR, POR TANTA EMOÇÃO A VIDA ME FEZ ASSIM...”: OS DILEMAS DE UMA PESQUISA, foi feita menção à minha trajetória acadêmica e profissional, bem como o nascimento da pesquisa em mim. Trabalhei, também, com os conceitos de currículo que me acompanharam durante esse processo e nosso embate entre o currículo, denominado por mim, carrancudo com a valorização dos movimentos cotidianos na escola, materializado nos *currículos realizados/inventados*.

No capítulo 2, “NADA A TEMER SENÃO O CORRER DA LUTA, NADA A FAZER SENÃO ESQUECER O MEDO”: OS DESAFIOS DE UM *ESPAÇOTEMPO* COTIDIANO, apresentei a caracterização do espaço pesquisado e os seus sujeitos praticantes, que muito contribuíram para a compreensão desse espaço. Confirmei,

assim, a opção pela metodologia de pesquisa *com o cotidiano* e apresentei alguns casos de educandos(as) que me chamaram a atenção, constituindo assim a(s) diferença(s) encontradas nas salas de aula.

No capítulo 3, “ABRIR O PEITO À FORÇA, NUMA PROCURA; FUGIR ÀS ARMADILHAS DA MATA ESCURA”: QUE SE TEÇA A COLCHA DE RETALHOS, a relação entre identidade(s) e diferença(s) foi explorada e visualizada na prática e nas palavras das professoras da pesquisa. Foi perceptível durante os encontros com as professoras a existência de um paradigma ainda nascente em nossa sociedade, que muito tem a ver com a agonia planetária, com esse ambiente movediço que é a escola. Noutras palavras, há o apontamento para uma *pedagogia da(s) diferença(s)*.

Tanto é que no capítulo seguinte, “PRESO A CANÇÕES, ENTREGUE A PAIXÕES QUE NUNCA TIVERAM FIM”: O CARÁTER MULTICOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS, as práticas das professoras confirmaram o movimento empreendido pelo cotidiano escolar e suas *artes de fazer*. Práticas que ora negam a existência da(s) diferença(s), portanto, engessam a(s) individualidade(s), ora afirmam a existência de alternativas emancipatórias e libertadoras do ser-sujeito, e trabalham na ótica da(s) *individualidade(s)/coletividade(s)*. Isso tudo constituindo a complexidade da ordem social.

Na última parte, ou mesmo o *pontapé inicial* para elucidar a nossa prática, “EU, CAÇADOR DE MIM”: UM ETERNO DIÁLOGO COM A ESCOLA, um importante passo foi observado com essa pesquisa sob o olhar de uma professora. São as minhas (in)conclusões e novos mergulhos dados com a pesquisa, concretizando essa intensa caça de mim mesmo dentro do *locus* escolar.



**2 “NADA A TEMER SENÃO O CORRER DA  
LUTA, NADA A FAZER SENÃO ESQUECER O  
MEDO”:  
OS DESAFIOS DE UM *ESPAÇOTEMPO*  
COTIDIANO**

## 2 “NADA A TEMER SENÃO O CORRER DA LUTA, NADA A FAZER SENÃO ESQUECER O MEDO”: OS DESAFIOS DE UM ESPAÇOTEMPO COTIDIANO

*Descobrimos que a realidade não é inalterável, mas frágil, e creio que essa descoberta (...) é uma das maiores e mais comovedoras do espírito humano. Em dado momento, percebe-se que se pode pôr em dúvida todas as verdades estabelecidas.*  
(MORIN, 1998, p. 153)

Passei mais da metade deste curso de mestrado dialogando com diversos autores e adquirindo embasamento teórico sobre as questões que serão apresentadas neste trabalho. O meu crescimento foi grandioso e o caminho, a princípio, tornava-se mais fácil. Ler as pesquisas já realizadas, as problematizações com o cotidiano escolar e a interface com diversos autores daqui e dali abriram o meu olhar para pensar em minhas indagações sobre currículo e diferença.

Chegou a minha vez. Medo. Desconfiança. Enfrentamento. Primeiros passos. Dificuldades. Tudo parecia estranho, apesar de eu já fazer parte do cotidiano da escola pesquisada há quatro anos como professor. Fui um verdadeiro *conhecido estranho* (SAMPAIO, 2003). Leciono nesta escola há quatro anos e há dois anos convivo mais diretamente com as professoras da pesquisa. Com os termos de compromisso (anexo 1), de autorização (anexo 2) e de consentimento informado (anexo 3) em mãos mais um passo tinha sido dado. Um adendo: Os nomes das professoras e dos(as) educandos(as) que aparecerão nos fragmentos das entrevistas escritos nesta dissertação são fictícios para preservar as identidades, visto que, nos fragmentos de textos, estão explicitados muito pontos subjetivos.

Apesar da proximidade e de uma boa relação com elas, senti-me um pouco deslocado. Diálogos iniciais com as professoras. Mais desconfiança, dessa vez das professoras *sujeitos praticantes*. Mais enfrentamentos meus. Tive, enfim, que “abrir o peito à força numa procura”.

Como a boa educação manda, pedi licença e fui entrando. Confesso que fiquei receoso e com a sensação de estar “sem lenço e sem documento”. Mas resisti e iniciei a tarefa pesquisadora com o cotidiano da escola. Nesse caminho pude *sentir* verdadeiramente o cotidiano escolar através da observação da prática e diálogo com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma pesquisa que me marcou como pessoa e como profissional, pois os encontros que fizemos para discutir as situações observadas por mim em suas aulas foram agradáveis e (in)formadoras. Assim como Reis (2010), “Nesse caminho, encontro riqueza, criação, diversidade e invenção. Vejo a apropriação dos *espaçotempos* escolares nas práticas curriculares das professoras, evidenciando saberes diferentes, imprevisíveis, imprevistos” (p. 99). Verdadeira lição para as pesquisas que entendem/sentem o cotidiano.

Estou imerso no cotidiano da Escola Estadual São Vicente de Paulo desde 1991. Fui estudante nesta escola os oito anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio. Depois realizei lá os estágios do curso de Pedagogia durante dois anos. Assumi a regência de turma, no final de 2006, e permaneço até os dias atuais nesta mesma instituição. Quer imersão mais profunda que essa?

Pela formalidade de uma dissertação de mestrado, realizei dois percursos para elaboração deste material: o primeiro referiu-se às anotações em um caderno de campo durante nove dias de observações nas três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, período no qual realizei algumas *capturas* e *caçadas* diante de algumas situações surgidas. O segundo movimento foi o de expor todo o material *capturado* para as três professoras das turmas, através de diálogo em torno dessas observações, o que rendeu cinco encontros coletivos. Este relatório que constitui esta dissertação de mestrado foi construído a partir das palavras ditas pelas professoras nestes cinco encontros entremeadas às teorias.

Fato é que tais problematizações e reflexões que serão encontradas nesta dissertação não são fruto de apenas nove dias de observações e cinco dias de encontros com as professoras, mas

*Ao acreditar na não passividade e não massificação dos seres humanos, nas suas potencialidades e condições de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem por meio de astúcias sutis e táticas silenciosas, Certeau (1996) nos proporciona outra condição de entendimento para as ações dos sujeitos de nossa pesquisa: ao invés de alienação, resistência. Ao invés de limitação, criatividade. Ao invés de conformismo, subversão (FERRAÇO, 2008b, p. 111).*

resultado de toda essa minha trajetória de estudo e trabalho nesta instituição de ensino, por isso a intensidade desse trabalho.

*Só para nos situar...* O bairro Borboleta fica localizado em uma das partes periféricas da cidade de Juiz de Fora e possui tradição alemã, por ter sido habitado, inicialmente, por famílias alemãs que vieram trabalhar na Companhia União Indústria. Atualmente a tradição germânica permanece com comidas típicas, festejos e construções antigas, apesar de não mais intensa.

A Escola Estadual São Vicente de Paulo iniciou seu funcionamento na residência de imigrantes alemães. Em 1915, ainda com espaços restritos, ganhou sede própria. Em 1984, depois de passar por reformas, mudanças de local, desmoronamento (a escola era toda de madeira), um novo prédio foi inaugurado com instalações mais amplas para atender à comunidade do bairro que se tornou significativa e bem mais diversificada.

Com o crescimento do bairro, o perfil dos(as) educandos(as) atendidos pela escola foi sendo modificado. Na década de 1990, várias famílias com carência material e de moradia foram se instalando nos terrenos em volta da escola. A ocupação das famílias desses terrenos trouxe uma profunda mudança no perfil dos(as) educandos(as), que, com histórias de vida e culturas bem diferenciadas (as famílias eram provenientes de outros bairros da cidade), constituíam o novo *corpus social* nascente.

A escola conta hoje com uma estrutura muito boa para o atendimento aos 730 educandos(as) matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conta com 10 salas de aula com amplo espaço, 1 sala de vídeo (com TV e aparelho de DVD); 1 refeitório em conjunto com a cozinha, que teve sua reforma em 2008 e ganhou vasilhames e eletrodomésticos novos; 1 biblioteca, que possui o acervo mais organizado e rico que eu, particularmente, já observei em escolas, tendo também 7 computadores recebidos do governo estadual para introduzir os(as) educandos(as) no projeto de informática e para servir como ferramenta de pesquisa na internet; 1 secretaria que abrange duas salas para as secretárias, 1 sala para o contador, uma sala para a

supervisão, um quartinho de arquivos, um banheiro e uma sala da direção. Possui, ainda, uma sala para os(as) professores(as) com dois banheiros, TV, geladeira e forninho (comprados com dinheiro arrecadado dos(as) professores(as)), 1 pátio que serve para as aulas de Educação Física, pois ainda não possuímos espaço para as tarefas de esportes. Além disso, os arredores da escola possuem uma área verde com árvores frutíferas (que em alguns momentos são “atacadas” pelos(as) educandos(as)). Além dos computadores com internet como um recurso que está movimentando as aulas de alguns professores(as), a escola adquiriu recentemente um notebook e um *data show*, o que tem sido novidade para as aulas. Enfim, é uma escola que possui limitações, mas que possui possibilidades para uma aula mais equipada pedagogicamente. A escola possui ao todo 80 profissionais divididos em professores(as), secretaria, direção, supervisão e pessoal de apoio (serviços gerais). Funciona nos três turnos: matutino – anos finais do Ensino Fundamental; vespertino – anos iniciais do Ensino Fundamental; e noturno – Ensino Médio.

A(s) diferença(s) na escola foram tornando-se mais visíveis e, de vez em quando, escutamos palavras saudosistas e fatalistas dos sujeitos: “A escola antigamente era tão boa!”; “Hoje os alunos não respeitam mais”; “Depois da vinda dessas famílias a situação ficou mais difícil”. E, eu, como morador do bairro, vi toda essa situação acontecer. Estudei nessa escola de 1991 a 2001. Vi pessoas entrarem, pessoas saírem, projetos nascendo, projetos morrendo, união e separação. Vi educandos(as) se promovendo e também sendo excluídos. *Vivi* a complexidade de onze anos de idas e vindas. O amor também cresceu. Daí o meu ânimo e alegria na produção de conhecimento desse cotidiano escolar, agora não mais como educando, mas como *professorpesquisador*. Vivo, assim, numa constante caça de respostas às minhas indagações. Pesquisar esse cotidiano em especial fez de mim *caçacaçador*. Decidi manter os nomes da escola e do bairro verdadeiros.

Escolhemos as turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental pelo fato de maior proximidade com as professoras e o grau de investimento

– *eu penso o cotidiano enquanto me penso;*  
– *eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano;*  
– *eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano;*  
– *esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros...*  
– *mas eu também sou esses outros;*  
– *sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão;*  
– *sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje;*  
– *mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão* (FERRAÇO, 2003, p. 160).

das práticas cotidianas com a(s) diferença(s) que pudemos encontrar. As três turmas pesquisadas funcionavam no turno vespertino e possuíam 5 professores(as): 3 professoras regentes de turma, que passavam mais tempo com os(as) educandos(as) e lecionavam os conteúdos básicos – professora Jaqueline com Matemática e Artes; professora Edna com Língua Portuguesa e Literatura; e professora Regina com conteúdos de História, Geografia e Ciências –; 1 professora de Educação Religiosa e 1 professor de Educação Física, que constituem a parte diversificada do currículo, sendo que os dois últimos não participaram desta pesquisa. As turmas divididas em A, B e C e selecionadas sob critérios aleatórios, no geral, e por comportamento no decorrer do ano para alguns educandos(as), possuem características bem diversificadas e construídas pelos(as) próprios(as) educandos(as). Além disso, as professoras dividiam os conteúdos trabalhados:

*Professora Regina: \_ Agora a turma B é uma carência fora de sério, aquela turma, né? Ontem eu entrei, estava dando aula, aí a Letícia me chamou, que a mãe vem morar no bairro agora... ela te contou isso?*

*Professora Edna: \_ Aquela sala é vítima dessas coisas, né? A própria eleição do desfile, as três meninas que foram escolhidas... eu falei até para a Regina, foram as...*

*Professora Jaqueline: \_ As menos populares.*

(...)

*Professora Edna: \_ As que a gente menos imaginava, as menos populares. São as mais simples, as mais carentes talvez, entendeu? E elas foram sorteadas para o desfile. Aquilo causou um impacto... aquela sala lá, ela é a sala da diversidade, né?*

*Professora Regina: \_ Com certeza. É verdade.*

*Professora Edna: \_ Lá vive tudo quanto é coisa da diversidade.*

(...)

*Professora Jaqueline: \_ Todo conflito e todo preconceito eu acho que está lá também.*

(...)

*Professora Regina: \_ É verdade.*

*Professora Jaqueline: \_ A B e acho que a C também.*

*Professora Edna: \_ Agora a A já tem uma interação, né gente? Ela tem uma interação, não tem problema nenhum.*

Para além dos encontros de pesquisa de mestrado, eu e as professoras *abrimos o peito e o coração* e, mesmo estando juntos desde o início do ano letivo de 2010, e estando já em meados de setembro, uma não conhecia a fundo a prática da outra. Risos, tristezas, fragilidades, sensibilidades, vontade de mudança, indignação, experiências, astúcias, inexperiências. Sujeito-mãe, sujeito-professora, sujeito-pesquisadora, sujeito-mulher. *“Eu estou gostando tanto desses momentos. A gente entende melhor a nossa prática, não é? Talvez falte isso aqui na escola. Momento das professoras”* (Professora Edna).

Os fragmentos que serão apresentados neste trabalho trazem as palavras das professoras, fazendo parte de um percurso de problematização dos episódios observados por mim e (re)significados pelas professoras, o que foi preponderante para a concretização deste trabalho. Entendemos por fragmentos os recortes que fizemos das suas falas para que pudessem ser apresentadas nesta dissertação. Foram as partes mais significativas e reveladoras das experiências de minhas parceiras.

*Pesquisar com o cotidiano* reside na escuta de múltiplas vozes, sem pretender, contudo, classificá-los e rotulá-los teoricamente. É a espontaneidade com rigor profissional, que representa a valorização da experiência.

As palavras das professoras deram sentido e forma a este trabalho, na medida em que elas são o espelho de suas ações. Tanto é que encontrarmos, nos fragmentos aqui transcritos, um ser docente complexo e plural que convive com alegrias, tristezas, ânimos e desânimos com a *arte de fazer*.

Em relação ao tempo de trabalho dessas docentes, as experiências eram variadas, revelando que o saber da experiência vai sendo modificado pelo *espaçotempo* de trabalho. Além disso, as

*O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.* (LARROSA, 2002, p. 21)

experiências, quando compartilhadas, revelam-se essenciais para o sucesso de um trabalho pedagógico com a(s) diferença(s). As fraquezas de uma se completam com a força de outra.

Foram realizadas, como já explicitado, nove observações, sendo uma vez em cada sala para cada professora. As observações consistiam em basicamente *perceber/sentir* o movimento dos(as) educandos(as) em sala e a prática das professoras em determinadas ocasiões em que eu julgava ser mais interessante para uma posterior conversação. Nos primeiros momentos de observação, muitos(as) educandos(as) da sala já me conheciam, vez que eu sempre confraternizava com eles e elas. Depois tentava fazer observações gerais de toda a sala para poder capturar falas, sensações, modos, movimentos. Tanto é que fiquei atônito com tantos movimentos em sala acontecendo ao mesmo tempo e com todos.

Desprendendo-me um pouco das circunstâncias gerais das salas e que são naturais, de certa forma, o meu olhar foi sendo afunilado e focando em casos mais específicos da turma. Os casos específicos também foram exaltados e confirmaram o meu olhar fixo sobre determinadas situações.

Confesso que me surpreendi em vários momentos dos encontros com as professoras ao sentir o cotidiano pulsante nas suas vozes. Daí a confirmação de que o contato com o cotidiano é essencial se queremos falar *com* ele e não *sobre* ele. Se queremos falar de sujeitos que estão dentro da escola, nada mais justo do que dialogar *com* eles próprios e nos arriscar a encontrar o inesperado.

A escolha da pesquisa com o cotidiano se fez reveladora, à medida em que as leituras que fizemos inicialmente não descreviam e nem compreendiam todas as situações em *locus*. Interessante foi observar que, em cada reunião que fazíamos, algo novo surgia e o velho era ressignificado. As vozes, apesar de serem as mesmas, entoavam palavras mais espontâneas e caracterizadoras do ser docente. Sem tentar conceituar currículo, consegui apreender como o desenvolvimento do currículo era trabalhado por elas e o quão efêmeras são as suas facetas.

*Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barbas. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. [...] O caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas uma série coerente de eventos. 'Decifrar' ou ler' as pistas dos animais são metáforas com rapidez (GINZBURG, 1989, p. 151-152).*

*[...] a metodologia assumida considerou o cotidiano da escola como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/tempo de ações diversas no qual nós, pesquisadores, estabelecemos redes de relações com os que lá estão (FERRAÇO, 2008b, p. 103).*

O meu vínculo afetivo, por momentos, teve que ser distanciado e em outros colocados em proximidade, pois enxergava nas palavras das professoras minhas práticas e aprendia novas formas de trabalho. O cotidiano e a proximidade com os sujeitos me fizeram “caçador de mim”.

No trecho da conversa abaixo temos revelado alguns conceitos e práticas das professoras e que constituem um conhecimento construído a partir das experiências docentes. Uma lógica do senso comum que, segundo Boaventura Santos (2004), dentro do paradigma emergente, deve estar interpenetrado pelo conhecimento científico dando origem a uma nova racionalidade com dimensões libertadoras e integradoras ao mesmo tempo. “Uma racionalidade feita de racionalidades”.

*O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fíável e securizante [...] O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que produza rupturas significativas no real (SANTOS, 2004, p. 57).*

*Professora Jaqueline: \_Porque o currículo é pesado. Igual eu no caso, por exemplo, que é Matemática... é difícil parar para discutir, para ficar... sei lá, para lançar mão... tipo de coisa. Eu tenho até tentado trazer leitura do livro, mas é uma coisa automática, porque eu gosto mesmo de falar. E infelizmente o nosso tempo não permite a gente falar muito.*

*Professora Edna: \_Eu sou um pouco contrária à Jaqueline. Apesar de eu saber que eu tenho que cumprir aquela situação de Português, eu acho que a oralidade também faz parte. Então, se surgir um assunto desse tipo e trazer interesse para a turma, todo mundo quer participar e tudo, eu paro a aula que eu estiver dando e vou conversar sobre isso.*

*Professora Jaqueline: \_Não, parar eu paro. O que foi perguntado foi se daria para a gente trabalhar o número de questões que eles colocam na sala. Eu não faço isso.*

*Professora Edna: \_De trazer algum texto relacionado, essas coisas?*

*Professora Jaqueline: \_Não, tudo bem. Igual aconteceu nesse caso com o Lucas, se depois que aconteceu isso, você vem com um texto sobre direitos, entendeu? É esse tipo de coisa. Isso eu não faço não.*

*Professora Regina: \_Mas já teve coincidência também de na minha aula... estava dando aula de História e trabalhei direitos com eles. Na época que você estava trabalhando, então... tem que saber relacionar uma com a outra.*

*Professora Edna: \_Então eu acho que de repente isso até levanta a vontade deles de falar, né? Mas eu nunca fiz ao contrário não. A partir de um problema, criar uma aula em cima daquele problema, não. Acho que eu nunca fiz isso.*

No trecho a seguir, destaco também uma prática que se mostrou significativa para o educando, visto que a professora trouxe elementos do cotidiano para trabalhar um conteúdo de Matemática. A professora ressignificou os conceitos o linguajar científico, trazendo-nos para mais próximo do educando.

*Professora Jaqueline: \_ Na Matemática assim, eu estou ensinando fração equivalente. Aí para ensinar fração equivalente, eu estava querendo que eles entendessem o que é a palavra equivalente. Aí eu peguei e falei com eles: \_“Ó, o Breno ganhou da mãe dele um caminhãozinho, custou 25 reais, a mãe dele comprou e deu para ele. Tá na caixa, ele não gostou muito, deixou na caixa lá. Aí o outro ganhou uma caminhonete, que também custou 25 reais e ele também não gostou não, está na caixa. Eles encontraram e resolveram trocar, alguém tomou prejuízo?”*

*\_“Não.”*

*\_“Por quê?”*

*\_“Porque custou a mesma coisa, porque estava na caixa, estava novo.”*

*\_“Então, caminhão e caminhonete é a mesma coisa?”*

*\_“Não”.*

*\_“Pois é. Frações equivalentes são frações que não são iguais, né? Mas que tem o mesmo valor. Igual o caminhãozinho e a caminhonete.”*

*Aí tá. Eles entenderam beleza, fizeram os exercícios, no outro dia voltei e falei:*

*\_“Gente, só lembrando. O que é fração equivalente mesmo?”*

*\_“É trocar caminhãozinho por caminhonete”*

*O Henrique, ele agarrou no caminhãozinho.*

*(risos)*

*Professora Jaqueline: \_ Eu falei: “Pois é. O que era o caminhãozinho, o que ele tinha?” Até chegar no mesmo valor, foi outro sacrifício. Mas agarrou no caminhãozinho, quer dizer, a fração mesmo ele largou para lá. Se agarrou naquilo que era dele, palpável... caminhão, caminhonete, troquei, minha mãe comprou, tá na caixa, é brinquedo. Aí ficou, mas a fração...*

*A compreensão de que na dinâmica ensino/aprendizagem os diversos elementos estão conectados entre si produzindo novos elementos deixa evidente a dimensão coletiva do processo de construção de conhecimento e nos obriga a pensar a prática na ótica da interação. Mesmo quando há proposta de trabalho individual sua realização tem uma forte presença e interferência do coletivo e a turbulência é tão pertinente quanto a ordem. Não podemos continuar propondo a prática pedagógica, e o processo de avaliação como um de seus componentes, a partir de uma lógica que, apesar de falar em construção de conhecimentos, reafirma uma relação unidirecional e linear entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento ou entre sujeitos em processo de aprendizagem (ESTEBAN, 2002, p. 173).*

*Anderson: \_ Mas é uma coisa que gravou. Mais para frente vai ter um certo sentido para ele, acho que ele não viu ainda a correspondência, né?*

*Professora Jaqueline:\_ Não. Ainda não, é. Porque eu acho que é abstrato, né? No início eu acho meio complicado, a fração, por mais que ela seja prática, eles não entendem que aquilo representa uma quantidade. Eles têm que ir fazendo mesmo na prática. Mas eu acho engraçado isso que ele ficou só com o caminhão na mente, o resto largou para lá. Mas eu acho interessante tentar ligar mesmo à vida deles...*

No meio das conversas percebi um pouco dos pré-conceitos das professoras presentes e espelhados em suas práticas, o que as remetia a valores culturais específicos. Isso divergia, como foi constatado nas falas, do estilo de vida e de outros valores culturais vindos dos(as) educandos(as). Cabe ressaltar que as professoras possuem valores impregnados nessa lógica social e, às vezes, entendem a condição social dos(as) educandos(as) como deterministas.

O embate cultural moderno e período Atual é algo que suscita reflexões, pois as professoras foram formadas em outro período em que as dicotomizações foram amplamente difundidas e as verdades universais propagadas. Sendo assim, modos corretos de (com)viver cultural e socialmente fazem parte do *status quo* dessas profissionais.

Vários casos de educandos(as) e seu estilo de vida foram relatados nos encontros. Nem todos serão expostos aqui no limite de uma dissertação. Relatarei, no entanto, alguns casos que nos chamaram a atenção em relação à temática deste trabalho.

Um dos casos que mais marcou essa trajetória foi o caso do educando João Carlos que, apesar das tentativas de (re)construção da vida por parte das docentes, apresentava dificuldades circunstanciais. O contexto familiar a que aquele menino estava exposto era de muita carência afetiva e negação, além de viver mergulhado diretamente no mundo dos entorpecentes. O educando, que possui apenas 11 anos, já é dono de sua vida tanto no zelo, quanto nas situações de risco. Assim, as tentativas de resgate do educando pelas professoras pareciam ser em vão, o que lhes vinha causando desânimo.

Vamos acompanhar uma das conversas que tivemos sobre o referido educando e que suscitou muitos sentimentos em todos. Fiz questão de conservar toda a conversa – com exceção de algumas partes desnecessárias, como, por exemplo, de concordância com falas anteriores – pois podemos ver os detalhes e os *indícios e pistas* (GINZBURG, 1989) que vão aparecendo. Um momento muito especial.

*Professora Edna: \_ É. O que piorou o João Carlos nesses últimos tempos foi uma dose de vida real... infelizmente. Dose de vida real. Ele passou as férias com o Lincoln, estava tudo muito maravilhoso. O Lincoln [professor de Educação Física] prometeu que se ele ficar bem na escola, em janeiro leva ele para a praia junto com pai dele. E ele está assim, ficou iludido durante um tempo. Passou aquele tempo, a vida real dele é tão dura, tão dura, que ele falou: “Ah, não quero nem saber”, entendeu? É isso que eu penso dele.*

*Professora Jaqueline: \_ É. Eu entendo que é difícil, que a vida dele é sofrida, dura, que ele enfrenta coisas que menino da idade dele, de qualquer idade, não precisam enfrentar...*

*Professora Regina: \_ Eu também acho.*

*Professora Jaqueline – Só que não é passando a mão na cabeça dele, pura e simplesmente, que as coisas vão se resolver. Ele... eu trato o João Carlos com carinho, com respeito e tudo. Só que eu não posso deixar ele fazer o que ele quiser.*

*[...]*

*Professora Jaqueline: \_ Porque aqui ele é igual aos outros. Eu não posso deixar ele fazer a minha prova na hora que ele quer, porque ele estava aqui dentro, mas estava jogando bola.*

*Professora Edna: \_ Olha a incoerência, o menino sai da sala para beber uma água e simplesmente ele não quer voltar para a sala. Agora, se a gente reclama do comportamento dele e pede para tomar uma providência, a coisa fica... entendeu? Mas eu estou dizendo isso em relação à coordenação.*

*Anderson: \_ Resumindo, então existe um protecionismo desse aluno João Carlos pela escola?*

*Professora Regina: \_ Com certeza.*

*Professora Edna: \_ Existe.*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho que além disso... uma interrogação gigantesca do que eu tenho que fazer com o João Carlos. Se eu tenho que ser ríspida, se eu tenho que ser...*

*Professora Regina: \_ Carinhosa.*

*Professora Edna: \_ Carinhosa. Se eu tenho que ser mãe, se eu tenho que ser a professora, a titia dele, se eu tenho que levar ele para casa... sabe?*

*Professora Regina: \_ Agora ele está falando com a gente de igual para igual, né?*

*Professora Jaqueline: \_ É um ponto de interrogação que ninguém sabe direito como vai agir, para poder chegar num objetivo com o João Carlos. A Rita [supervisora pedagógica] já levou ele para casa, o Lincoln já levou ele para casa...*

*Professora Regina: \_ Conversa, diálogo, a gente tem com ele.*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho que é bom, porque ele vê que casa é diferente daquilo que ele tem, que pode ser diferente.*

*Anderson: \_ Que pode ser de um outro jeito. Eu acho interessante ele ver isso, só que não é a realidade dele e não vai ser. Não vai ser. Então eu não sei até que ponto isso prejudica, piora a situação dele (...)*

*Professora Jaqueline: \_ Ele não aceita as coisas assim, pura e simplesmente. Ele entende, ele entende o que está passando e que aquilo está errado. Então eu não sei se levar ele para casa, levar ele para praia, funciona para ter algum retorno com ele. Para ter algum retorno com ele. Ou também, se colocar ele atrás da porta e xingar ele, se colocar ele de castigo, se deixar ele em casa uma semana... igual já fizeram várias vezes e eu não acho certo também, se vai surtir efeito. Ninguém sabe como é que vai fazer. E todo mundo tem quase certeza que ele não vai dar em nada, a verdade é essa.*

*Professora Edna: \_ Ele é um problema sem solução. Assim, pelo menos para mim.*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho que deve ter alguma solução, eu acho que sempre tem uma solução.*

*Professora Edna: \_ Não, uma solução tem que ter. Mas uma solução que a gente possa tomar, a gente que é professora em sala de aula com ele.*

*Professora Jaqueline: \_ Infelizmente Edna, a gente pode falar o que for, pode explicar o que for...*

*Professora Regina: \_ Sabe o que eu estou sentindo que ele não vai dar em nada.*

*Na educação bancária não há lugar para a diversidade, nem para o questionamento. O pragmatismo ocupa o lugar da esperança. A opressão é legitimada suprimindo-se o direito fundamental de todo homem e mulher de agir em sua própria história. A visão fatalista não percebe todas as potencialidades dos sujeitos. Ao contrário, as diferenças são realçadas, vistas como entraves ao seu desenvolvimento (MARQUES et al, 2009, p. 47).*

*Professora Jaqueline: \_ Infelizmente. Se você acha que vai dar em nada, você vai fazer alguma coisa?*

*Professora Edna: \_ Pode ser que ele dê um pedreiro assim, uma coisa...*

*(...)*

*Professora Jaqueline: \_ Eu também acho que ele não vai dar coisa boa, então como é que eu vou tirar do buraco alguém que eu acho que não vai sair dali?*

*Professora Edna: \_ Mas sabe qual é o problema? O problema de lidar com a situação dele, é que a gente não tem nada que atinja. Esse que é o problema.*

*Professora Regina: \_ Ahã.*

Uma pausa se faz necessária neste ponto. Claramente se percebia haver um clima desanimador entre as docentes, o que comumente acontece quando não se consegue atingir os objetivos conteudistas. Percebi seus olhares cabisbaixos, pensando no caso desse educando. Neste momento, fazendo ponderações e tentando desviar o foco de desânimo, eis que surge um pensamento animador que desencadeou o restante da conversa. Pensar uma prática que leve em consideração o(a) educando(a) real e não o sonhado pela Modernidade é algo ainda em germinação.

*Anderson: \_ (...) Então não está na hora de acabar com isso tudo e começar a formular coisas novas para ele?*

*Professora Edna: \_ Com certeza.*

*(...)*

*Professora Jaqueline: \_ E qual é a coisa nova?*

*Professora Edna: \_ Com certeza. Posso falar uma coisa? Eu acredito muito no ser humano, eu falei que é um problema sem solução, mas eu me expressei mal. Eu não quero dizer que o menino não tem solução e acabou. Não é isso. Estou dizendo que não existe uma solução na realidade que ele está vivendo agora. Mas se houver uma mudança... porque eu tenho muita esperança no ser humano, eu tenho. Eu acho que ele pode ser muita coisa na vida dele sim, mesmo com toda a história dele.*

*Professora Regina: \_ Eu também acho.*

*Professora Edna: \_ Agora, o problema é que a gente não sabe onde que atinge. Não sabe.*

*Anderson: \_ Uma coisa que eu me questiono, a escola, do jeito que ela é formada, ela cabe para o João Carlos? A escola do jeito que ela está hoje, ela cabe para o João Carlos? Uma escola diferente, uma escola que trabalharia mesmo com coisas manuais, daria?*

A mesma professora que tinha dado um parecer fatalista sobre o educando, diante das demais reações de suas parceiras, fez um retorno em sua fala e ponderou:

*Professora Edna: \_ Com certeza. Ele é um menino que tem boa vontade de ajudar. Se você falar com ele assim: \_ “Ó João Carlos, me ajuda a levar esses negócios lá para cima” ele vai, pega tudo, leva junto com você. \_ “Quer que busca mais, tia? Quer que eu faça isso?” - ele tem disposição de ajudar. É um menino prático, ele está querendo fazer as coisas. Então, se ele tivesse alguma orientação nesse sentido, talvez ele ficasse melhor, entendeu? Agora a escola não é inclusiva, né? Vamos falar a verdade, não existe escola inclusiva, eu não conheço nenhuma. Existe interação... né?*

*Professora Jaqueline: \_ Aqui, nos moldes que está, o que você pode fazer são atividades esparsas, não é um currículo que tenha esse gancho principal.*

(...)

*Professora Jaqueline: \_ Atividades. E como isso é isolado... ele também não entra nessa também não, de atividades práticas. Ele também não gosta de entrar não.*

*Professora Edna: \_ Mas podia ser diferente, né?*

*Professora Jaqueline : \_ Porque não é o modelo, não é uma coisa que é só ali.*

(...)

*Professora Jaqueline: \_ Então ele entra, mas logo, logo, ele desinteressa. Começa a provocar os outros e arruma outra coisa para fazer. Mas não sei se fosse uma coisa assim, da prática mesmo da escola, se fosse o cotidiano da escola... se daria certo. Poderia dar.*

A situação do educando David também foi discutida pelas dificuldades na aprendizagem. Seu estilo de vida era bastante parecido com o do educando acima citado e se complementava por problemas de alcoolismo dos familiares, cujo resultado fora o falecimento de sua mãe recentemente. Acompanhemos:

*Professora Edna: \_ O David, né? O David também é um caso muito sério. Melhorou demais pelo que o pessoal conta dele e o David perdeu a avó que criava, logo em seguida perdeu a mãe que era drogada, né?*

(...)

*Professora Edna: \_ Aí eu tive uma conversa com ele, sabe? Ele estava muito revoltado. Tinha dia eu ele dava surto de revolta e eu deixava para lá. Sabia que estava revoltado, já vi que alguma coisa atingiu. Um dia eu falei com ele, falei assim: “Ô David, eu sei que a sua vida é difícil, é dura. Mas Deus não deixa ninguém, continuar vivo sem razão não. Você tem uma razão de existir, você tem o porquê estar aqui, o porquê de estar na sua família... você sofreu tudo isso? Sofreu. Foi horrível? Eu não posso nem imaginar, porque não aconteceu comigo. Eu não sei o que você passa, mas para você estar aqui ainda, tem uma razão muito especial. Você ainda vai ser alguém muito melhor na sua vida e isso eu tenho certeza.” Aí o que aconteceu? Essas semanas eu dei um vídeo para trás aí, um livro que chama “Tudo bem ser diferente”, não sei se você já ouviu falar? Aí fizeram um slide e eu passei para os meninos. Ele assistiu aquele slide e teve uma hora que ele falou assim: “Tudo bem falar dos seus sentimentos.” O David me fez uma redação, claro que ele não fez nos moldes acadêmicos, né? Mas ele revelou ali para mim, que tudo bem a gente passar por certas coisas na vida, mas é importante que a gente esteja vivo. Se a mãe não está mais junto, é porque Deus achou melhor tirar ela do sofrimento... então quer dizer, alguma coisa amoleceu dentro do menino. Ele era duro, ele era duro.*

*Professora Regina: \_ Ele era duro demais. Melhorou muito.*

*Professora Edna: \_ Então quando ele mostrou essa redação, eu fiquei assim: “Graças a Deus, atingi em algum momento esse menino.” Agora, o João Carlos, nunca tive um retorno daquilo.*

*Professora Regina: \_ Ele nada atinge.*

*Professora Edna: \_ Não atinge. Eu não vejo nada que possa atingir aquele menino, dar uma sensibilidade para ele. Eu já cansei de falar para ele: “Você é inteligente,*

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).*

*“você vai ser um bom menino”, nada atinge. Não tem nada. Ai a gente...*

*Professora Regina: – A gente vai perdendo as esperanças, né?*

Neste caso, atingir a mudança no educando retornando-o ao padrão sonhado é que fortalece as esperanças das professoras. Mas que práticas podemos construir que considerem as formas diferenciadas de ser e estar no mundo dos(as) educandos(as) que povoam nossas salas de aula? Que (re)significações os(as) sujeitos-professores(as) precisam fazer para se dar conta dessas práticas? Mas são estes os(as) reais sujeitos-professores(as) com os quais nos encontramos na construção desta pesquisa. Estes e não outros que povoam nossas escolas. Entendo que, de uma forma sutil, os encontros realizados suscitaram muitas indagações e reflexões sobre as práticas cotidianas com a(s) diferença(s).

Percebemos, no entanto, que as professoras ainda não encontraram um caminho em suas práticas pedagógicas para enfrentar determinadas situações. É um desafio desse período de transição, que é a Atualidade, para/com a(s) diferença(s), configurando-se num movimento social denominado Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva surge como um apelo social para a união das pessoas e a reconstrução de um mundo mais pleno e humanizado. É justamente a flexibilidade de práticas e as formas de tratamento acessíveis a todos que concretizarão essa utopia. Para além de apenas incluir as pessoas fisicamente, a inclusão põe em discussão os preceitos modernos e exige de nós a transformação nos modos de agir/sentir.

O paradigma da inclusão defendido por Marques (2001) refere-se à construção de uma sociedade justa e democrática onde a convivência de todos com todos é um *inédito viável*, uma esperança possível. As experiências de todos os sujeitos devem ser valorizadas e ser transformadas em potencialidades para a aprendizagem. A criação de alternativas emancipatórias busca a visibilização do que foi invisibilizado pela lógica hegemônica, ou seja, tornar visível os sujeitos

*A diversidade implica a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Diz Sousa Santos (2002) “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. O que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão da diversidade (MARQUES, 2009, p. 110).*

*Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. (FREIRE, 1992, p. 206).*

com suas culturas e contextos sociais específicos. Isso é um desafio para se pensar na constituição dos currículos em tempos de globalização (OLIVEIRA, 2010).

Não existem, portanto, fórmulas curriculares para o trabalho com a(s) diferença(s). Ainda existem resistências no imaginário escolar sobre esse projeto social nascido com base na igualdade de oportunidades de acesso. Tudo parece difícil de concretizar. Porém, isso tem modificado bastante as escolas em todos os aspectos, mesmo que as atitudes ainda sejam isoladas. Só de mexer com as “mentes”, os primeiros passos estão sendo dados.

Acompanho o movimento que essa escola vem fazendo há 4 anos com a temática inclusão e vejo um certo temor povoando a realidade escolar. Porém, quando se vê que não adianta o lamento, pois o processo já acontece, algumas práticas vêm sendo construídas. É isso que acredito que devemos celebrar com o trabalho voltado para a(s) diferença(s), isto é, a possibilidade de criação de alternativas emancipatórias do sujeito.

As professoras ainda dialogaram sobre uma terceira educanda, Mônica, que, segundo elas, tornara-se um tipo de educanda que não estava conseguindo atingir seus objetivos. A educanda demonstrou, durante todo o tempo das observações, apatia em relação ao que estava sendo trabalhado em classe. Às vezes prestava atenção nas explicações, mas rapidamente divagava nos pensamentos. A realidade da garota, como relatado nos trechos abaixo, era bastante difícil e o seu desânimo com os estudos estava se agravando.

*Anderson: \_ Percebo uma menina na sala que não prestava atenção na aula, nem ao menos se interessava. Ficou mexendo na caneta, desmontava e montava, sopra, balança na cadeira... essa aqui é a Mônica.*

*Professora Edna: \_ Nossa! Eu ia falar...*

*(...)*

*Anderson: \_ É um peixe fora da água.*

*Existem aqueles imbuídos do desejo de mudança: o oprimido e todos os que acreditam e percebem a utopia não como algo irrealizável, mas como o que Paulo Freire denomina de “inédito viável”.*

*Ao visualizar o inédito viável como um sonho, uma utopia, como algo que se concretiza no cotidiano, o homem e a mulher começam a desvelar a sua libertação como realidade possível de ser alcançada. O estar no mundo significa empenhar-se em ações, reflexões e lutas. O homem e a mulher oprimidos, abstratos, a-históricos, passam a fazer parte do mundo, com uma percepção consciente, crítica e participativa, o que representa sua vocação ontológica (MARQUES, et al, 2009, p. 62-63).*

*Professora Edna: \_ Todo mundo já ouviu falar de hiperatividade, é lógico.*

*(...)*

*Professora Edna: \_ Será que essa menina não tem hiperatividade mental não? Porque ela fica muito longe. A hiperatividade mental, ela é o seguinte, a criança enquanto isso, ela está assim... igual, você está dando aula, ela está olhando ali fora assim : “Olha lá que legal, uma árvore ali fora” e de repente olha para a professora: “Olha, não sei o quê...” e aí vai. Eu já li alguma coisa sobre isso, sabe?*

*Professora Jaqueline: \_ Ah, não sei gente. Não sei.*

*Professora Edna: \_ Tem hora que eu penso isso.*

*Professora Jaqueline: \_ Português ela é boa, né?*

*Professora Edna: \_ Mais ou menos, ela é boa quando ela concentra.*

*(...)*

*Professora Edna: \_ Ah, eu não sei ajudar ela não. Não sei mesmo.*

*Anderson: \_ Por quê?*

*Professora Jaqueline: \_ Ela não vem, não vem.*

*Professora Regina: \_ É verdade.*

*Professora Jaqueline: \_ Você vai ajudar... Você chama ela para ajudar, ela vai, te agrada, né? Mas você vê que ela não está fazendo assim...*

*Professora Edna: \_ Por prazer.*

*Professora Regina: \_ Está contrariada, né?*

*Professora Jaqueline: \_ É. Ela quer acabar aquilo logo, para ela voltar para o canto dela, entendeu?*

*Anderson: \_ Ela interage com os colegas?*

*Professora Jaqueline: \_ Com o grupo dela... assim, tem as amizades dela, mas não é uma interação constante não.*

*(...)*

*Professora Regina: \_ Sabe o que eu tenho impressão? Tenho impressão que a Mônica tem complexo de inferioridade. Eu acho que ela sente muito isso diante das crianças.*

*Professora Edna: \_ Eu já percebi um pouco disso. Você sabe que ela é prima do João Carlos? Sobrinha do João Carlos...*

*Professora Regina: \_ Você imagina, nessa idade ter complexo de inferioridade.*

*Professora Jaqueline: \_ Eu não sei se ela tem complexo. Eu não sei, eu não entendo muito ela não.*

*Professora Regina: \_ Eu não sei, é difícil. Difícil a gente tentar falar o motivo, né?*

*Professora Jaqueline: \_ Mas ela muda muito o grupo dela de conversa, né? Assim, igual o João Carlos saiu da sala, ontem ela estava com a Kátia...*

*Professora Regina – Ela é muito... sabe? Tirando o João Carlos, que ela conversa tanto...*

*Professora Jaqueline: \_ Ela não arruma confusão, ninguém arruma confusão com ela, ela vai ficando assim...*

A ideia de não conseguir atingir algum educando(a) é recorrente nas palavras das docentes. Tal ideia esbarra-se com a padronização do modelo cartesiano, segundo o qual as pessoas deveriam se adaptar às regras sociais. Na Atualidade, esse processo é inverso, ou seja, as práticas é que devem ser adaptadas para as diferenças. Como a história de vida de cada educando(a) convive com práticas sociais diferenciadas, residem aí as problematizações pedagógicas. Avaliações e currículos padronizados não cabem aos sujeitos da diferença, a um mundo em constantes transformações.

O modelo social Moderno, que nos constitui, não encontra espaço dentro dos paradigmas Atuais. Trabalhar um currículo para a(s) diferença(s) torna-se um imperativo pedagógico, pois senão, daqui a pouco, não haverá formação de professores(as) que dê conta dessa realidade social. Penso também que as formações pedagógicas iniciais (cursos de graduação) não dão conta de todo esse cenário, pois é na luta com o cotidiano, nas *artes de fazer* (CERTEAU, 2003) que as coisas vão acontecendo e as (re)criações acontecem.

O currículo em sua faceta “carrancuda” não irá *sentir* em quais momentos as negociações com o cotidiano devem ser

*[...] se assumimos cada pessoa como tendo diferentes possibilidades de invenção e partilha de significados relacionadas a diferentes histórias de vida, diferentes percursos de formação, diferentes condições sociais e econômicas, não há como atribuir ao aluno ou aluna, em particular, a responsabilidade pela não correspondência ou coincidência entre o sentido dado pelos professores, pelo livro didático ou pelo texto curricular a um determinado tema, e os sentidos inventados pelos alunos (FERRAÇO, 2008a, p. 20).*

*Assim, nossa idéia de currículo, isto é, aquilo que é efetivamente realizado no cotidiano escolar através de redes de representações e ações (FERRAÇO, 2008b, p. 113).*

*realizadas/inventadas*. O currículo nomeado por mim de “carrancudo” refere-se a toda formalização especificada em documentos oficiais, que vem regendo as escolas. É “carrancudo” porque não comporta o diálogo e as “fugas” do cotidiano; não entende as individualidades; não trabalha com a(s) diferença(s). Somos levados, no entanto, a trabalhar com as possibilidades de (re)criação, que constitui a outra face do currículo. É aquilo que os(as) professores(as) sabem fazer e fazem dia-a-dia, denominadas por Ferraço (2000), em sua tese de doutoramento, *currículos realizados* ou a força e densidade humana no cotidiano. Cumpre ressaltar que, em se tratando de práticas pedagógicas com a(s) diferença(s), não podemos nos fechar ao singular do currículo e sim trabalhar com a pluralização de possibilidades. Assim, preferimos o trabalho com os *currículos* e, cabe ressaltar que mesmo sendo “carrancudo” possui um valor importante para as classes populares, bem como para a ascensão social dos mesmos.

A situação da educanda Mônica – e tantos outros – exige das professoras outra lógica curricular que não faça a educanda refém de uma identidade fixa como um sujeito moderno. As leituras que estamos realizando para melhor compreender o cotidiano escolar nos têm apontado para a existência de um sujeito complexo, que é composto não só de *individualidades*, mas também de *coletividades*. Mas a conversa sobre a educanda não parou por aí:

*Professora Edna: \_ Mas, por exemplo, eu dei um trabalho em dupla e falei com eles assim: “Então, gente, o trabalho vai ser andar em mesas para fazer as atividades, você vai pegar a sua dupla e vai.” Cada um correu e fez a sua dupla, a Mônica sobrou. Sobrou a Mônica e o Marcus Vinícius. Eu coloquei os dois para trabalhar juntos.*

*Professora Jaqueline: \_ Saiu?*

*Professora Edna: \_ Aí que está, saiu porque a Mônica tomou a frente. Aí é onde eu acho que ela também não é tão desligada do mundo. Ela fez as atividades. O João Lucas já é mais... entendeu? Aí depois eu dei uma outra atividade: “Até que vocês formaram uma dupla boa”, brinquei assim com eles. Porque eles estavam entregando resultado. O João Lucas tem vontade de entregar, ele*

*Cada um desses sujeitos individuaiscoletivos está atravessado pelos vínculos sociais que lhes são comuns. Aceitando o convite de Augé (1994, p. 26) de duvidarmos das identidades absolutas, simples e substanciais, tanto no plano coletivo quanto individual, estamos considerando que nossos objetos de estudo são de autoria e propriedade de todos os sujeitos individuaiscoletivos com os quais temos estabelecido vínculos cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004, p. 81).*

*pode não saber fazer, mas ele quer te entregar. Ele se esforça. E a Mônica, por sua vez, faz quando pede, né? “Não tem jeito, vou ter que fazer, então eu vou fazer.”*

*Professora Jaqueline: \_ Comigo ela faz muito pouco. Muito pouco. Tarefa nunca fez, nunca fez. Já até falei isso aqui. Antes ela falava, todo dia ela falava uma desculpa diferente comigo. Eu falei: “Mônica olha, você está mentindo, eu sei que você está. Você não faz por alguma razão que eu não sei, então assim, você não fez, não fez. Não precisa e inventar desculpa não, porque fica pior.” Ela parou de me dar desculpa. Ela só me mostra o caderno sem fazer, eu coloco lá que não fez, pronto e acabou. Mas pelo menos ela não fica mentindo para mim. Todo dia ela tinha uma coisa diferente para falar de por que não fez o dever. Eu não sei por que ela não faz, não sei se não tem tempo, se na casa dela não tem hora para ela fazer isso... eu não sei o que é.*

*Anderson: \_ Mas vocês já fizeram alguma intervenção com a família dela?*

*Professora Jaqueline: \_ Não.*

*Professora Regina: \_ Quando ela estudou comigo na primeira série, eu chamava muito a família.*

*Professora Edna: \_ Eu já chamei também.*

*(...)*

*Professora Edna: \_ Infelizmente os pais dela são muito idosos, não são muito novinhos não. Eu já chamei o pai, achei que ele era o avô... aí ele chegou: “Sou o pai da Mônica, o que está acontecendo?” Nem lembro mais o que foi não, o que aconteceu. Se foi tarefa que ela não fez, não me lembro. Aí eu falei que ela estava com dificuldade, que tinha que estudar em casa e tal. Aí o pai falou: “Então tá, tudo bem. Nós vamos ver sim. Olha lá, hein menina.” Mas aquela coisa assim...*

*Anderson: \_ Humilde, né?*

*Professora Edna: \_ É. Tadinho. Ele chama atenção como se ele fosse avô dela, não como se fosse pai.*

*(...)*

*Professora Regina: \_ Ela tem sobrinhos da mesma idade.*

*Professora Edna: \_ É, ela falou. Os sobrinhos dela estudam aqui à noite. Então é meio fora mesmo. Não sei, de repente ela vive num mundo muito adulto, né? Não sei.*

*Professora Regina: \_ De repente deixaram, esqueceram da Mônica, né?*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho que na verdade a gente não conhece a Mônica, né?*

*Professora Edna: \_ Não.*

*Professora Regina: \_ Também acho.*

A família também é fator essencial num processo de escolarização. Não quero aqui transferir o cunho pedagógico da formação dos(as) educandos(as) da instituição escolar para a familiar. Por diversas vezes, o fator família foi citado nos encontros com as professoras. Este tem sido um recurso comumente usado pela escola para estabelecer parcerias para o desenvolvimento do processo *ensinoaprendizagem*. Percebemos, assim, uma situação de desânimo da educanda quanto à escola, apesar de não faltar às aulas.

*Professora Edna: \_ Então, ela fica apática demais.*

*Professora Jaqueline: \_ Eu caprichei, né? Caprichei na sala. Agora, se você for dar uma atividade prática, ela não muda muito esse esquema não. Ela participa, ela participa da atividade, ela te entrega o resultado...*

*Professora Regina: \_ É.*

*Professora Jaqueline: \_ Mas ela não muda muito a interação dela com os outros e contigo não.*

*Anderson: \_ Fica naquela, né?*

*Professora Jaqueline: \_ É. A atividade de medir esforços, ela resolveu ficar com a Kátia, elas fizeram. Fizeram direitinho, eu vi que estava fazendo, me chamaram para conferir e tudo, mas não é... sabe? Não empolga.*

*Professora Regina: \_ Ela não demonstra alegria em momento nenhum, não é?*

*(falam juntos)*

*Anderson: \_ Uma pessoa triste?*

*Professora Regina: \_ Eu acho ela meio depressiva.*

*Professora Jaqueline: \_ É. Sei lá, eu acho ela estranha.*

*(...)*

*Professora Edna: \_ Não tem uma matéria que ela tem vontade ué.*

*Professora Regina: \_ Não tem.*

*Professora Edna: \_ Que ela fala assim: “Eu gosto dessa matéria, eu vou participar.” Eu não sinto isso nela.*

*Professora Regina: \_ Agora, quando eu trabalhei... igual a Jaqueline falou que trabalhou. Quando eu trabalhei dupla na minha sala, ela pediu para ir sozinha.*

*Anderson: \_ Ela não gosta de fazer...*

*Professora Regina: \_ Tem muita dificuldade.*

*Professora Jaqueline: \_ É. Agora ela não reclama não.*

*Professora Edna: \_ Eu tenho um certo problema, tem hora que eu corto a liberdade, tem hora que sou ditadora mesmo. Igual nessa atividade, era para fazer em dupla e não tem jeito de fazer sem dupla.*

*Professora Jaqueline: \_ Isso aí não. Eu só aceito mudar a minha orientação, só assim, é em dupla mas eu sei que vai sobrar um. Aí você põe um trio, um só. Senão aquele grupo ia ser sozinho. Aí, não tem grupo nenhum... mas se a orientação é dupla, é dupla. “De quantos, tia?”*

*(risos)*

*Professora Jaqueline: \_ Vitor e Léo, Chitãozinho e Xororó... dupla sertaneja, de dois.*

*(risos)*

*Professora Regina: \_ Imediatamente quando fala em dupla, ela levanta e vai na mesa.*

Após esse quadro da educanda e sua situação conflitante discutida pelas professoras que anseiam mais desejo e vontade na execução das atividades em sala, qualidades foram exaltadas. Afinal de contas, o humano é feito de potencialidades também.

*Professora Jaqueline: \_ Eu tive uma visão diferente depois, por exemplo. A Mônica é muito fraca comigo, super fraca, aí eu achava que ela era fraca com todo mundo. Aí ela mandou carta. Ela escreve bem, né?*

*Professora Edna: \_ Bem. Escreve bem.*

*Professora Jaqueline: \_ Escreve bem. Assim, uma carta grande, uma carta com coerência, me fez perguntas que ela queria fazer... assim, tudo direitinho. Me surpreendeu.*

*Professora Edna: \_ Que na sala ela não demonstra, né?*

*Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível (FREIRE, 2008, p. 136).*

*Professora Jaqueline: \_ É. Tímida, você chama ela fica quieta, você pergunta ela não responde. Aí na carta, assim... ficou grandona, perguntando... nossa! Milhões de coisas. Não dava nem para responder.*

(...)

*Professora Jaqueline: \_ Nossa! Você gosta disso, daquilo? Eu gosto daquilo outro. Nossa! E vai perguntando, perguntando e perguntando... Nossa Senhora! Mas assim, tinha sentido, poucas palavras tinham erro. Me surpreendeu.*

Falar em potencialidades é falar do ser humano que, de uma forma mais visível ou não, demonstra habilidades e competências no desempenho de tarefas. As professoras da pesquisa, mesmo convivendo em incertezas e dificuldades com alguns educandos(as), veem possibilidades de (re)criação. Tanto é que recentemente, já fora do ambiente de pesquisa, a professora Jaqueline veio até mim e me disse que, a partir de tudo o que fora relatado nas reuniões comigo, algo novo surgiu. Isso estará detalhado no capítulo das considerações finais deste trabalho.

Boaventura Santos (2004) permite-nos vislumbrar um horizonte de possibilidades concretas, o que transforma as práticas educacionais em práticas vivas recheadas de *gostos, sabores, cheiros, toques* intensos, praticada por seus sujeitos complexos. Perceber a instituição escolar sob a égide do paradigma emergente descortina as invisibilidades e abre possibilidades de atuAÇÃO, transformAÇÃO e imaginAÇÃO.

Atingir tudo isso e ressignificar as práticas nos tempos atuais é um desafio que muitos ainda não têm condições de perceber, pois fomos formados na lógica cartesiana do paradigma da Modernidade. Embora tenha tido suas contribuições para a nossa formação, não dá conta do momento vivencial atual. As professoras em questão ponderaram essa dificuldade.

Diante de tudo isso, vimos as professoras serem constantemente interrogadas sobre suas certezas, convicções e

experiências. Percebemos medos, ausências, valores universais. As professoras são constantemente questionadas sobre suas *artes de saberesfazeres*, pois “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”. É preciso “abrir o peito à força numa procura” para enfrentar novas situações cotidianas. Daí a necessidade de movimentos constantes de (re)significação de suas práticas, além de um intenso movimento curricular.

*“Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi  
um dia  
Tudo passa  
Tudo sempre passará  
A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito  
Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente  
Viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo  
No mundo”  
(LULU SANTOS/  
NELSON MOTTA, 1983).*



**3 “ABRIR O PEITO À FORÇA, NUMA PROCURA;  
FUGIR ÀS ARMADILHAS DA MATA ESCURA”:  
QUE SE TEÇA A COLCHA DE RETALHOS**

### 3 “ABRIR O PEITO À FORÇA, NUMA PROCURA; FUGIR ÀS ARMADILHAS DA MATA ESCURA”: QUE SE TEÇA A COLCHA DE RETALHOS

*Enquanto você  
Se esforça pra ser  
Um sujeito normal  
E fazer tudo igual...  
Eu do meu lado  
Aprendendo a ser louco  
Maluco total  
Na loucura real...  
Controlando  
A minha maluquez  
Misturada  
Com minha lucidez...  
Vou ficar  
Ficar com certeza  
Maluco beleza  
Eu vou ficar  
Ficar com certeza  
Maluco beleza...  
(CLÁUDIO ROBERTO;  
RAUL SEIXAS).*

As relações com a(s) diferença(s) no *espaçotempo* escolar tem se revelado como desafios contínuos, se a concepção de indivíduo estiver dentro dos pressupostos do pensamento complexo (MORIN, 2007), que entende o sujeito em suas múltiplas facetas e hibridismos culturais.

Ao assumirmos os(as) educandos(as) como *autores, produtos e produtores* do currículo escolar, enfatizamos o movimento empreendido pelos sujeitos no cotidiano escolar e as facetas erigidas a partir disso. Isso requer um olhar para um sujeito não-homogêneo que, para além de suas *individualidades/subjetividades*, forma também uma *coletividade* que biológica, histórica e socialmente contribuem para a preservação das infinitas teias humanas. Najmanovich (2001), ao traduzir-nos que os sujeitos cotidianos da contemporaneidade são seres *encarnados*, revelam-nos que este *corpo vivencial* é multidimensional, que é material e energético, sensível e mensurável, pessoal e vincular, real e virtual.

Estamos diante de uma trama social composta de uma infinidade de elementos e que redefine a estrutura do mundo físico. As

*O sujeito não é o dado biologicamente, mas construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando. Agora, não devemos confundir o sujeito com a “subjetividade”. Esta é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade (NAJMANOVICH, 2001, p. 93-94).*

redes de interações dos mundos físicos e social configuram um “efeito borboleta”, onde um simples bater de asas pode ocasionar um verdadeiro tornado. Assim são as relações na sala de aula.

Ao assumirmos a existência desse sujeito complexo, estamos assumindo também que a cultura é produzida por ele seja modificando ou sendo modificado com vistas à adaptação. Daí resulta o aspecto efêmero das mudanças e as incertezas que formam a ordem social.

Nosso olhar para a(s) diferença(s) é sempre apressado e desinteressado pelas diversas formas de significações: “Um olhar que não tem paciência em contemplar a diversidade e que, por isso, encobre a vida vivida. Um olhar que torna os sujeitos desencarnados” (FERRAÇO, 2004, p. 78). No entanto, o paradigma da complexidade contempla os discursos plurais e confia no outro que, com suas *micro-resistências*, fundam as *microliberdades* e, segundo Certeau *apud* Giard (2003), “sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas” (p. 20).

Os estudiosos da questão da(s) identidade(s)/diferença(s) na perspectiva dos Estudos Culturais nos revelam que estamos vivenciando uma “crise de identidades”, que se configura como um processo de mudanças nas formas de *versentirpensar* os sujeitos. Hall (2006) analisa o cenário como se as verdades modernas construídas em torno da concepção de sujeitos estivessem sendo postas à prova, isto é, o olhar fixo, imutável e determinista não possui respaldo na realidade vivida.

Durante as minhas observações nas aulas das professoras, pude perceber que nem todas as vezes o sujeito que outrora estava “apagado” estava realmente “apagado”, quero dizer, os sujeitos são feitos de momentos que devem ser respeitados e compreendidos pelos(as) professores(as).

Em um momento, a já citada educanda Mônica parecia apática ao desenvolvimento das tarefas; noutro, em situação adversa, estava liderando o grupo de amigos. Temos aí a chave de um pensamento que não é problematizado nas reuniões pedagógicas das professoras: a questão da identidade e diferença dos(as) educandos(as). Como já

falado anteriormente, os encontros com as professoras se configuraram como pontes entre o saber e o fazer pedagógico.

Diante do cenário explicitado nos episódios observados por mim e nas palavras das professoras durante o período inicial de observações, encontramos, no movimento dinâmico e caótico da escola, *pistas, indícios – leituras possíveis e reveladoras* – (GINZBURG, 1989) e práticas vividas pelos sujeitos que nos possibilitam a apreensão de sentidos construídos nos cotidianos.

Relendo o material construído – na verdade, revivi e renovei minha memória, são possíveis algumas leituras e reveladas subjetividades presentes no *modus vivendi* dos(as) educandos(as). Tais enunciações só foram possíveis com o desocultamento do que estava invisível. E por falar em invisibilidade, muitos foram os pontos ressaltados durante os encontros com as professoras e que se configuraram em fragmentos de vida de cada educando(a).

Mesmo assim corremos o risco de não captar toda a intensidade da vida cotidiana, pois a sala de aula é um verdadeiro *ambiente movediço* de negociação complexa e de identidades não-aprisionadas, o que gera uma pluralidade de experiências e atuações. Ao longo dos encontros, entendemos que os sujeitos *individuaiscoletivos* deixam suas marcas com os seus *fazeressaberes* (FERRAÇO, 2007).

Acreditando no pressuposto levantado acima, entendemos que a construção de um currículo *realizado/inventado* se faz no movimento cotidiano desses sujeitos da complexidade. É, assim, um sujeito que *biosociohistoricamente* faz o cotidiano e inventa formas de *serestarparecer* no/do/com o mundo. Um sujeito que, ao adentrar na escola, cria/recria, forma/transforma, tece... Constrói/desconstrói, estrutura/deseestrutura, envolve-se... Inventa/reinventa, revela/encobre, usa/abusa, pesquisa... Dá força/dá vida; faz sozinho/faz no coletivo, participa... Ensina, aprende, conhece, decifra... Narra, dialoga, compreende, sonha... Enfim, um sujeito *visível/invisível* que, ao mergulhar, *sente* o efêmero, o caos, a ordem/desordem; que, ao mergulhar, pratica *saberesfazeres* que constituem a construção do conhecimento; que, ao mergulhar, compõe sua existência ora

*São estas brechas intersticiais do social que a sociologia da vida cotidiana persegue. Muitas vezes acontece-nos, a nós sociólogos, andarmos num céu carregado de nebulosidade teórica. Desçamos ao inferno da vida cotidiana e logo vemos como inabaláveis tidas como inabaláveis caem nas dúvidas do purgatório. Mas para isso é necessário que, a nível dos paradigmas dominantes da sociologia, consigamos também abrir necessárias brechas epistemológicas. Porque não há nada que se deva excluir do conhecimento sob o pretexto da “anonimidade”, da mesma forma que não é necessário privilegiar apenas aquilo que mais chama a atenção, aquilo que passa por estável ou reputável numa sociedade. Que vasto mundo por explorar nos espera no conjunto dos pequenos acontecimentos quotidianos, nas interacções mais fluidas, na multidão das relações e condutas mais vulgares. À sociologia de “arroteia” (que trabalha com arados) saibamos, pois, contrapor uma sociologia escavadora dos detalhes cuja “pouca importância” só aparentemente será proporcional à sua “débil relevância” (PAIS, 2003, p. 48-49).*

regulando-se, reproduzindo ora resistindo, emancipando-se, libertando-se.

Vamos acompanhar abaixo o desdobramento de um episódio através das palavras das professoras. Vejamos como a externalização de sentimentos do educando Lucas, de 10 anos, mobiliza as professoras e demais educandos(as). Para nos situar, o referido educando do 5º ano possuía um histórico de várias agressões físicas a colegas de turma toda vez em que era contrariado de alguma forma. A mãe sempre foi à escola e relatou que o menino tomava remédios para se controlar de crises nervosas e que seguia um tratamento neurológico. Eu mesmo já presenciara um momento de alteração no seu comportamento na escola, e me espantei com a expressão dos seus olhos. Atualmente, o educando vem tentando se controlar e diminuiu substancialmente seus momentos de alteração. Um curto parêntese: fui chamado, certa vez, por uma professora do 2º ano que, afoitamente, queria que eu a ajudasse a controlar o educando Lucas, pois ele queria entrar em sua sala e bater em um menino de 8 anos que, supostamente, tinha mexido com ele na hora do intervalo. Lucas misturou lágrimas, rancor e sentimento de injustiça pelo colega. Contive-o, enfrentei-o carinhosamente e, aos poucos, ele foi se acalmando. Que sufoco! O educando ficou conversando comigo e resolveu voltar para a sala de aula, mais calmo. Voltando à questão:

*Anderson: \_O aluno Lucas levanta-se e mostra o caderno com atividades para a professora. Ele diz: “Ah, tia, eu não sei se está certo não!” Esse mesmo aluno não fica por muito tempo sentado, vai à carteira de outro aluno e pergunta: “Você já apanhou de cinto?” Eles iniciam, e começam a conversar. Eu entro na conversa e pergunto: - “Vocês estão falando de cinto?”*

*Aluno 1: \_ É*

*Anderson: \_ Você já apanhou de cinto?*

*Aluno 2: \_ Eu já, um montão de vezes.*

*Anderson: \_ Você gosta?*

*O aluno balança a cabeça na negativa. Dentro dessa situação aí, o que vocês podem falar? Qual seria a intervenção de vocês, qual seria a prática de vocês nesse aspecto? Podem ficar à vontade para falar.*

*Professora Jaqueline: \_ Eu não lembro bem se essa época que você pegou, se foi quando ela [a mãe] bateu nele com o fio de telefone.*

*Professora Edna: \_ Ah, é, pode ser isso; que ele contou na sala.*

*Professora Jaqueline: \_ Há pouco tempo... foi na época da festa junina, que eu lembro que ela bateu nele com o fio de telefone e proibiu ele de dançar festa junina.*

*Professora Jaqueline: \_ Então, foi mais ou menos nessa época. Eu lembro que perguntei o que ele fez. Na verdade...*

*Anderson: \_ Como ele chegou até você? Como você...*

*Professora Jaqueline: \_ Ele falou que não ia dançar. Eu estava falando, pegando as autorizações e ele falou: “Eu não vou dançar mais não”. Eu falei assim: “Por quê?”, ele: “A minha mãe me proibiu. Ela me deu um a coça”. Eu falei: “Porque, Lucas, ela te bateu”. Eu não lembro direito o que foi, mas foi uma coisa que ele não tinha motivo para apanhar. Era um negócio de telefone celular, eu acho que ela queria que ele pegasse o carregador, ele pegou errado... uma coisa idiota, uma coisa boba. E eu na hora, eu nem tive muita reação, porque como é que eu ia falar: “Ah, então você tem que se comportar”... porque você logo espera que o aluno vai falar assim: “Ah, eu bati na minha irmã. Ah, eu aprontei na escola”, aí você fala assim: “Mas também, né? Ela bateu, mas você fez isso”... uma coisa assim. Aí ele vai e me surpreende com uma história que ele não merecia ter apanhando nada, nada, nada, nada. Ele não merecia nem ter ficado de castigo. Era uma coisa assim, parecia que a mãe estava estressada e deu uma descontada forte nele. Aí proibiu ele de dançar. Eu acho que era para ele levar uma coisa em algum lugar... era uma coisa pouca, uma coisa boba. Que ele levou errado ou não levou... ele não era para ter apanhado não. E ela deu de fio, ele mostrou e ele tinha marcas no braço. Ele tinha marcas de arranhão no braço, nós até falamos com a Rita depois. Nós falamos para a Rita que ele tinha apanhado...*

*Professora Edna: \_ Aconteceu na minha aula também, a mesma coisa. Falou para a sala toda.*

*Anderson: \_ Ele falou para a sala toda?*

*Professora Edna: \_ É, que ele tinha apanhado. Falando alto.*

*Professora Jaqueline: \_ Ele fala mesmo: “Tomei uma coça. Tomei uma coça ontem.”*

*[...]*

*Professora Edna: \_ Então, antes de ele falar alguma coisa comigo, eu falei assim... ele veio pedir para ir no banheiro e tudo e eu falei: “Não, vai assentar no seu*

*Todos nós começamos nossa aprendizagem quando nascemos. Os bebês, que não vão à escola nem compreendem ensinamentos verbalmente apresentados, aprendem, a todo momento, novas formas de estar em contato com o mundo [...] Nesse processo, aprendem formas de estar no mundo compatíveis com o meio sociocultural no qual estão inseridos, ou seja, tornam-se membros da comunidade de entorno e como tais são reconhecidos, na medida em que desenvolvem suas habilidades e formas expressivas inscritos no mundo cultural que os cerca (OLIVEIRA, 2002, p. 37).*

lugar”. Fiquei meio brava com ele e na verdade era com ele que eu tinha que ter um pouco de cuidado, porque ele tinha passado por esse momento. E pode ser que eu tivesse ajudado se eu tivesse entendido, mas eu não entendi. Então foi uma situação muito...

*Professora Jaqueline:* \_ Agora, ele já me contou...

*Professora Regina:* \_ Não, eu só ia comentar o seguinte, eu estou aqui pensando, o que eu faria se eu estivesse participando dessa conversa. Eu penso que talvez eu tentasse conversar com ele mais individualmente e se realmente foi uma situação igual ela está contando ou que foi injusta... eu acho que eu levaria ao conselho da escola, à coordenação e tentaria falar com essa mãe.

*Anderson:* \_ Você acha que é seu trabalho fazer uma intervenção naquele momento, para aquele aluno naquela situação?

*Professora Regina:* \_ Eu acho que eu não ia deixar passar assim, não sei. Igual essa coisa... é complicado. Porque você vai também se envolver, a mãe pode se aborrecer, não sei. Mas talvez eu tentasse, falasse com alguém... se o pessoal da escola achasse que não deveria se chegar à mãe, a gente podia só conversar. Mas eu acho que seria um caso de chamar a mãe na escola, num caso desses. Eu acho muito sério, né? Esse caso do fio é um caso muito sério. Acho que deixar passar... por isso que o Lucas fica desse jeito aí, não respeita ninguém também. Eu acho que ele desrespeita a gente porque ele busca apoio, ele busca assim: “Elas vão me ajudar se eu falar”, entendeu? Então, se ele ver que a gente não está ajudando ou qualquer coisa, ele chama a atenção da gente. Até a gente chamar a mãe, até... para ver se a mãe..

*Anderson:* \_ A escola seria uma válvula de escape para ele, para extravasar isso, né?

*Professora Regina:* \_ Com certeza. Com certeza.

*Professora Jaqueline:* \_ Eu não vejo isso não. Esse Lucas que dá esse trabalho não me dá. Ele é muito atencioso comigo, muito carinhoso comigo, ele conversa sempre, eu nunca precisei chamar a atenção dele. Eu não sei se é pelo fato dele ir bem na minha matéria, que ele vai, termina rápido...

Percebemos, nos excertos acima, que as professoras ficam sensíveis à situação do educando e buscam, à sua maneira, orientar o educando e refletir qual tem sido o papel das famílias na educação de seus filhos.

A arte da convivência entre docentes e discentes envolve uma série de fatores sociais, emocionais e vivenciais que requerem a compreensão de que as relações na sala de aula compreendem as múltiplas identidades que, na realidade, são fabricadas na relação com a(s) diferença(s). Compreender essa questão é imprescindível para a construção de um currículo sob a cunha da diferença. “A identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2005, p. 40), pois é na presença do outro que somos constituídos. *Quem é este outro? O que ele constitui em mim?*

É como se a ordem social, conforme nos disserta Woodward (2005), fosse mantida por oposições binárias: os *insiders* – que são os pertencentes – e os *outsiders* – os forasteiros, aqueles que tentam transgredir a cultura local. Aqui se concentra outra questão ainda não pertencente às problematizações pedagógicas como um todo. Assim como as diferenças podem se constituir como outras possibilidades de *ser sujeito*, também podem representar as *negativizações humanas*. Explicarei.

Ao parabenizar o(a) educando(a) que atende ao padrão de “bom” educando(a) e vai ao encontro das expectativas que nós professores(as) temos, conseqüentemente, marcamos a existência de um “mau” aprendizado para outros. Desenvolvemos, assim, um processo de exclusão e marginalização dos(as) educandos(as) *outsiders*, que não cumpriram com as metas estabelecidas para um determinado padrão de aprendizagem.

Silva (2005), ao discutir tal questão, incita-nos a pensar que a identidade e a diferença são processos de produção simbólica e discursiva, sujeitas às relações de poder, não sendo simplesmente definidas, mas impostas. Possuem, pois, o poder de definir a(s) identidade(s) e marcar a(s) diferença(s).

Como professores(as) de escolas públicas entendemos que as situações sociais vivenciadas por nossos(as) educandos(as) tornam-se um desafio para a educação da Atualidade. Além de formar culturalmente um sujeito (sobre)vivente desse sistema excludente e desigual, a escola esbarra-se com um meio social bem mais poderoso

*Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2005, p. 81).*

que os valores professados por ela. Temos, dessa forma, a confirmação de que uma outra vertente curricular se faz necessária para atender a essa demanda.

Mais à frente, em uma conversa, as professoras me revelaram um pouco mais da vida do educando.

*Professora Regina: \_ Mas ele já me relatou esse ano, que ele toma remédio sozinho. Ele que dosa.*

*[...]*

*Professora Jaqueline: \_ O Lucas comenta que ele toma remédio. O Lucas se cuida desde a primeira série. Ele que arrumava comida, que ele vinha para a aula... ele tomava banho, ele se arrumava, pegava a mochila dele e chegava aqui na hora. Arrumado e limpo.*

*Professora Regina: \_ E agora a irmã. Ele cuida da irmã.*

*Anderson: \_ Cuida da irmã. Eu já presenciei assim, dentro do ônibus ele cuidando da irmã. Ele desce até o centro, não sei por que ele desce até o centro, né? E depois traz a irmã.*

*Professora Regina: \_ É, porque agora ele mora em São Pedro. É. Aí ele desce para a cidade e vai para São Pedro.*

*Professora Edna: \_ E eu quero falar o seguinte, em relação a essa situação da mãe bater... eu trabalho com um livro didático aqui da escola, orientação da nossa coordenadora e os textos são muito bons. No bimestre passado, a gente estava tratando justamente sobre os direitos da criança e surgiram muitos textos relacionados a abuso... abuso em termos de trabalho, em termos de bater na criança, enfim. Então teve uma discussão na sala, a gente conseguiu fazer isso nas três salas uma discussão muito boa, muito rica... então assim, quando falava que a mãe batia demais e tudo, eu tive oportunidade de falar com ele, que isso não era justo, não precisava apanhar dessa maneira. Corrigir é o papel da mãe e do pai, mas bater com uma agressão muito profunda... no caso de cinto, de coça, isso não pode. Isso é errado, mãe não pode fazer isso. Mesmo ela sendo a mãe, não pode. Eu tive esse momento de intervenção com ele, tá?*

*Anderson: \_ Uhum.*

*Professora Jaqueline: \_ E essa noção de direitos eles não tinham.*

*Professora Regina: \_ Não têm não, eles têm com o professor.*

*Professora Edna: \_ É verdade.*

*Professora Regina: \_ Eles têm essa noção com o professor. O professor não pode ter esse tipo de abuso, agora com a mãe não.*

*Professora Edna: \_ É.*

*Professora Regina: \_ Eu tive um aluno que me falou o seguinte, que a mãe vai trabalhar e deixa ele com a irmã de dezesseis. Fala para ele que cada um tem as suas tarefas, aí a irmã simplesmente fala para ele assim: “Você faz tudo, senão você vai apanhar” e ele tem que fazer tudo. Eu falei: “Ela está abusando de você. Acho que você ajudar a sua mãe não custa, mas você fazer tudo na casa enquanto a irmã fica fazendo unha? Não pode”*

*Anderson: \_ Então, você como professora, tem esse posicionamento mais crítico. Enfrentou uma situação, até mesmo entrou na vida daquele menino, para poder fazer uma intervenção.*

*Professora Edna: \_ Eu fiz. Eu acho que eu sou um pouco abusada. Mas eu tenho coragem de fazer isso. Inclusive eu já chamei o Lucas, já conversei com ele diretamente, falei o que tinha para falar, ele contou uma história diferente para mim do que para a Jaqueline. Para a Jaqueline foi o celular, para mim foi um trajeto que ele fez a pé, da casa dele... da casa da avó dele até onde eles estão morando em São Pedro. E a mãe bateu nele por causa disso, ele não poderia ter ido a pé. Aí eu chamei ele na mesa, ele falou alto para todos ouvirem, depois eu falei: “Fica aqui na minha mesa que eu converso com você”. Aí conversei com ele, perguntei por que a mãe tinha batido e ele: “Ah, porque ela não queria de forma nenhuma que eu fosse”. Comecei a falar com ele para ele evitar esse tipo de coisa que aborrece a mãe dele, para ele não fazer, comecei a ter um dialogo com ele assim.*

*Anderson: \_ Então assim, você faz a intervenção mais individualizada?*

*Professora Regina: \_ Ahã.*

*Anderson: \_ Você sente a situação, escuta a situação e faz uma intervenção mais individualizada? Ou você faz mais o coletivo, trabalha mais assim...*

*Professora Edna: \_ Depende do momento. Igual eu estou te falando, no bimestre passado eu tive oportunidade de trabalhar o coletivo, porque era um texto que todos tinham acesso, foi na aula. E o objetivo inclusive, daquele capítulo, era exatamente trazer essa discussão para a sala: o que você acha, o que você não acha, um fala, outro fala... então assim, eu tive oportunidade de discutir nesse momento. Mas em situações desse tipo assim, igual essa situação de cinto, né? Eu chamo do lado de fora da sala. Normalmente eu faço isso, quando tem alguma confusão, algum conflito ou alguma coisa em casa, eu*

*A complexidade do ser humano e de suas práticas traz inevitavelmente a turbulência como um de seus aspectos centrais. Por muito que se tente isolar os sujeitos e disciplinar seus movimentos e processos há conexões, às vezes invisíveis, interações, aparentemente silenciosas, e realimentação, para alguns, imperceptível, que atuam na produção das respostas, gerando ordem e turbulência (ESTEBAN, 2002, p. 173).*

*chamo a criança: “Vamos ali fora um pouquinho”. Eu tiro da sala, converso e devolvo para a sala.*

Ao pensar nas múltiplas identidade(s)/diferença(s) presentes no cotidiano escolar, o(a) educador(a) não deveria permitir-se à escuta dessas múltiplas vozes encarnadas e que configuram as *artes de fazer e ser dos sujeitos*? Tanto é que, por diversas vezes, escutamos nos *intervalos pedagógicos* – em que a presença do(a) educando(a) não é “permitida” – que *“a diversidade é muito grande na sala de aula” ou, então, “eu não dou conta desses educandos diferentes na sala”...*

Na realidade, o que acredito que aconteça é que existem na escola *sujeitos praticantes professores(as)* trabalhando com *sujeitos praticantes educandos(as)*, cada qual com suas peculiaridades e características que lhes são próprias e, ao mesmo tempo, que são individualidades, são também coletividades, uma espécie de *eu plural*. E, além do mais, Bauman (2005) já nos diz que “as identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter” (p. 96).

Pelo que estamos observando nos fragmentos apresentados nesta dissertação, os(as) educandos(as) oscilam suas maneiras de fazer e ser e, por vezes, surpreendem os(as) professores(as). Isso corrobora a tese de que a identidade não é fixa, imutável e determinada, o que enfrenta às postulações deterministas e padronizadoras do ser sujeito. Além disso, essa constatação vai de encontro com o que a maioria de nós, educadores(as), desejamos para o sucesso de nossa prática pedagógica: um sujeito padrão e ideal.

Silva (2009), em seus estudos, ainda nos fala da presença de dois movimentos constituintes do processo de produção da identidade. Diz-nos que, de um lado, “estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade” e, de outro, “os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (p. 84). Quanto mais estabilizada e fixa for a identidade dos nossos(as) educandos(as), menores serão os problemas de aprendizagem ou seja lá qual for. Se são formados sujeitos dóceis e passivos, mantém-se a ordem. Essa é uma afirmação do paradigma da Modernidade.

*O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas* (HALL, 2005, p. 15).

O momento Atual tende a impulsionar nossas reflexões para esse segundo movimento que é o de desestabilizar as identidades. Assim, as ideias de movimento e de deslocamento fazem parte desse novo paradigma, entendendo que “as metáforas da hibridização, da miscigenação, do sincretismo e do travestismo também aludem a alguma espécie de mobilidade entre os diferentes territórios da identidade” (p. 86).

Os(as) educandos(as) que observamos durante o percurso do mestrado, ao som das vozes das professoras, são os sujeitos que fugiram dessa padronização da Modernidade e configuraram a turbulência para as professoras – ou melhor dizendo, para qualquer educador(a). A sensação que temos dessa e de outras situações discentes é que abriram uma caixa com os “outros”, que assustaram nossos “eus”. Traduzindo: perceberam a existência na escola de múltiplas diferenças, abalando a suposta segurança em que o “eu” vivia. E isso realmente mexe com as estruturas e impele a mudanças.

Como já foi levantado, os *outsiders* não conviviam socialmente, isto é, estavam vivendo em guetos de isolamento, quadriculados e desqualificados culturalmente. No momento em que as diferenças puseram os pés para fora de suas (in)seguranças, começou um novo processo de julgamentos e veladas aceitações. *Outsiders*: aqueles que não cabem no meu/seu/nosso todos. Afinal, “quem cabe no seu todos?” Cláudia Werneck (2002) nos questiona e nós refletimos.

Silva (2009), ao trabalhar a questão da identidade e diferença, diz que estes são processos sociais que surgem em meio ao fator cultural e aí reside sua questão principal neste texto. São termos interdependentes e criaturas da linguagem, ou seja, são produzidas em meio a processos de interação histórico-social, repletos de significação. A identidade “ser educando(a)” imputa várias outras significações. O que podemos chamar de *individualidadescoletividades* é a confirmação da(s) diferença(s).

Contudo, parece-nos recorrente estabelecermos critérios para selecionar e dividir os sujeitos a partir de suas diferenças. “Nós” de um

*O uso multifacetado da palavra TODOS na cultura, na mídia, nas universidades, no dia-a-dia de TODOS nós, também na fala dos governantes, dos que legislam, nos documentos etc.*

*Estamos cercados de TODOS TOTALmente distintos entre si.*

*De que TODOS estamos falando agora?*

*Pare e reflita sobre o seu TODOS.*

*Quem está nele?*

*Ou quem apenas se ajeita nele?*

*Como agir para que TODOS sejam um TODOS, somente?*

*Um TUDO sem exceções! (WERNECK, 2002, p. 26).*

lado e “Eles” de outro, estão formadas as turmas. Uma das professoras ainda fala:

*Professora Edna: \_ Ah, mas eu não acho que é todo mundo que tem que ter a mesma característica não. Eu acho que ainda bem que nós somos diferentes, não é?*

A Atualidade é o *espaçotempo* em que nossas certezas e seguranças estão sendo indagadas e o trabalho na/com a(s) diferença(s) impulsiona-nos a refletir sob outro viés paradigmático. O pensamento complexo ajuda-nos a pensar a questão.

Vamos acompanhar um trecho da conversa que demonstra o que as professoras entendem por identidade e como elas lidam com tal questão:

*Professora Edna: \_ Eu acho que é tão complicado. A gente tem que trabalhar tanto essa coisa da diversidade na escola e não dá tempo da gente trabalhar tanto assim. A gente tem que tentar trabalhar o máximo, mas você vê... olha só...*

*Professora Jaqueline: \_ Mas a diversidade é muito diversa.*

*Professora Edna: \_ É.*

*Professora Jaqueline: \_ Não tem só um diferente, tem um monte de coisas diferente.*

*Professora Edna: \_ É, eu sei. Mas as pessoas se respeitam, né? Eu acho que... igual, de repente para ela, o problema é que é ela [aluna Celeste] junto com a Renata. A Renata é uma menina muito vaidosa.*

*Professora Jaqueline: \_ É verdade.*

*Professora Edna: \_ Então ela não é uma menina de inteirar com a outra, sabe? “Ah, que bom que você também é representante.” Não. Ela quer competir.*

*Professora Jaqueline: \_ A Renata, a popularidade dela, é em cima da beleza. Não é em cima do que ela faz.*

*Professora Edna: \_ É.*

*Na ciência, no entanto, a complexidade surgira sem ainda dizer o seu nome, no século XIX, na microfísica e na macrofísica. A microfísica desembocava não apenas numa relação complexa entre o observador e o observado, mas também numa noção mais do que complexa, desconcertante, da partícula elementar que se apresenta ao observador, ora como onda, ora como corpúsculo. Mas a microfísica era considerada caso limite, fronteira... e esquecíamos que esta fronteira conceitual dizia respeito de fato a todos os fenômenos materiais, aí compreendidos os de nosso próprio corpo e de nosso próprio cérebro. A macrofísica, por sua vez, fazia depender a observação do local do observador e complexificava as relações entre tempo e espaço concebidos até então como essências transcendentais e independentes (MORIN, 2007, p. 33-34).*

*Professora Regina: \_ É.*

*Professora Edna: \_ E eu já vi as caras dela por aí, até fora da escola. O jeito dela é de ficar seduzindo as pessoas. Ela não é uma menina de bater papo, ela é sedutora.*

*Professora Jaqueline: \_ É.*

*Professora Edna: \_ Isso às vezes incomoda, né?*

*Professora Regina: \_ É verdade.*

*Professora Edna: \_ E a Celeste já é amiga de todo mundo.*

*Professora Regina: \_ A Celeste já é popular.*

*Professora Edna: \_ Já é popular. Mas ela piorou depois dessa época de representante.*

*Professora Regina: \_ Olha só, em amizade assim, você vê que as pessoas gostam da Celeste, respeitam a Celeste. Assim, ela tem um carisma, né?*

*Professora Edna: \_ É.*

*Professora Jaqueline: \_ É. Ela tem o carisma dela. A Renata não tem o carisma, mas é pela beleza. As pessoas votam nela pela beleza, os meninos acham ela mais bonita, então... as meninas querem ser amigas. E a Natasha piorou por conta disso, vou falar com ela. Vou falar assim: “Aqui, saiu da frente, foi bater papo com a Renata, perdeu média.” Perdeu... raspou, né? Foi por quatro pontos, mas perdeu. E não tinha perdido. Vou falar: “Foi bater papo com a Renata”. Na hora que eu entregar as notas. Ela fica doida com as notas dela, nossa! Vou falar: “Você fica batendo papo com a Renata lá atrás, aí a nota.”*

*Professora Edna: \_ Ela que pediu para ir lá para atrás.*

*Professora Jaqueline: \_ “Olha o resultado” Porque a Renata se vira. Eu não acho ela brilhante também não.*

*Professora Regina: \_ Não. Não é. Ela é uma aluna que todo mundo devia ser que nem ela.*

*Professora Jaqueline: \_ É. Responsável, que dá conta.*

*Professora Edna: \_ Uma aluna que dá conta, que faz as suas atividades que tem que fazer mesmo, não é brilhante, não é o melhor... Exatamente. Acho que todo aluno devia ser que nem ela. Assim, não estou dizendo que ela é o melhor não... melhor mesmo é o Ruan, né? Menino bom mesmo.*

*Professora Jaqueline: \_ É.*

*A formação do eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada (o sentimento dividido entre amor e ódio pelo pai, o conflito entre o desejo de agradar e o impulso para rejeitar a mãe, a divisão do eu entre suas partes “boa” e “má”, a negação de sua parte masculina ou feminina, e assim por diante), que são aspectos-chave da “formação inconsciente do sujeito” e que deixam o sujeito “dividido”, permanecem com a pessoa por toda vida. Entretanto, embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e “resolvida”, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma “pessoa” unificada que ele formou na fase do espelho. Essa, de acordo com esse tipo de pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da “identidade” (HALL, 2005, p. 37-38).*

*Professora Edna: \_ Camila da turma A, né? Tem alunos ali brilhantes. Mas eu estou dizendo de alunos assim, que tem que ser aluno normal, que copia matéria, que faz exercício... mas que não é o melhor. Não fica em casa estudando, entendeu? Tira a nota que tira sem estudar.*

*Professora Regina: \_ Dá conta do serviço.*

*Professora Edna: \_ Não é? Eu acho que a maioria tinha que ser assim. Não é mais que obrigação. Eu acho.*

Nos discursos das professoras é perceptível o pensamento moderno, que teorizou um sujeito padrão e considerado homogêneo, coabitando com uma realidade de processos contraditórios e híbridos. Carvalho (2008) alerta que os educadores que assumirem uma postura de tolerância das diferenças pura e simplesmente correm o risco de aprofundar ainda mais o processo de exclusão do *outro*. Se a opção é pelo conhecimento-emancipação, toda a prática centrada nas identidades e diferenças deve ser problematizada e refletida no coletivo escolar. Problematizar o sujeito – como um corpo (des)encarnado – e o lugar da enunciação curricular faz-se necessário para entender o movimento da complexidade.

O corpo, sob o prisma do paradigma da Atualidade, é aquele que é móvel e não se prende a pré-definições e normatizações; é aquele que extravasa a ordem *espaçotemporal* e transgride o estabelecido. É nesse ínterim que falamos da(s) diferença(s), que nada mais é do que um emaranhado de humanidades. Um corpo biopsicosocial complexo.

Najmanovich (2001) diz-nos que o ponto de partida para compreender a existência desse corpo com seus limites, devires e incompletudes é a afirmação da “corporificação do sujeito”. Isso significa que devemos nos conscientizar de que possuímos “nossa peculiar fisiologia, nossa experiência biológica, nossa sensibilidade diferencial” – o “*torcimento do espaço cognitivo*”; que essa aceitação implicaria que “todo conhecimento humano se dê de uma perspectiva determinada”; que “*o conhecimento implica interação, relação, transformação mútua, co-dependência e co-evolução*”; que sempre teremos um “buraco negro” que não podemos ver. Enfim, que “Só

*Evidentemente, devemos trabalhar as diferenças socioculturais no currículo escolar buscando o princípio organizador e o princípio articulador no movimento da sala de aula, do cotidiano escolar em suas relações com ações sociopolíticas e culturais mais amplas. [...] observa-se, entretanto, que a produção de um currículo escolar que considere e incentive a alteridade, ao contrário do que a retórica fácil pode induzir, implica um complexo processo de reestruturação da cultura e da organização da escola em todas as suas dimensões. Envolve, portanto, um complexo processo de produção de diferentes relações pedagógicas e sociopolíticas no âmbito do currículo concebido e praticado (CARVALHO, 2008, p. 108-110).*

podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo. Um sujeito encarnado paga com a incompletude a possibilidade de conhecer (p. 23)”.

Observamos alguns indícios da dificuldade das professoras em considerar o *outro* em suas práticas pedagógicas e problematizar o jargão escolar de que “a realidade do(a) educando(a) deve ser valorizada”:

*Anderson: \_ Vocês acham interessante essa prática? Igual a Jaqueline falou, né? Assim, tem essa dificuldade por causa do currículo oficial da escola, né? Do Brasil. Para tentar trabalhar esses conteúdos.*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho interessante.*

*Professora Regina: \_ Não, eu também acho.*

*Professora Edna: \_ Interessante eu acho também, mas eu encontro um pouco de dificuldade.*

*Professora Regina: \_ Você parte da realidade, né? Do aluno.*

[...]

*Professora Jaqueline: \_ É, você pensar sobre isso é uma coisa mais demorada, mas eu acho que deve ser uma experiência boa para eles. E para a gente também.*

*Professora Edna: \_ É. Interessa mais, né?*

*Anderson: \_ Então vamos pensar... toda prática então deveria ser voltada assim, a partir mesmo dessa realidade dos alunos? Porque a gente escuta muito falar: “A partir da realidade dos alunos”, aquela coisa toda. Só que a gente já vem com o currículo pronto, né?*

*Professora Regina: \_ Exato.*

*Anderson: \_ Vocês acham então que seria um movimento... o desejável, né? Seria um movimento que partisse dessa demanda dos nossos educandos, para a gente formular a nossa prática?*

*Professora Jaqueline: \_ Pode ser um ponto de partida. Eu acho que não é só desenvolver o currículo em cima da vivência do aluno não.*

*Anderson: \_ Então você diz da gente trabalhar o currículo, o conhecimento científico, o oficial, com esse senso comum, que é a prática dos alunos, que é a*

O “corpo vivencial” não alude a substância alguma, não tem um referente fixo fora de nossa experiência como sujeitos encarnados. *Nosso “corpo vivencial” é antes de tudo um limite fundamental e trama constitutiva de um território autônomo e, por sua vez, ligado não extrinsecamente ao entorno com o qual vive em permanente intercâmbio* (NAJMANOVICH, 2001, p. 24).

*vivências dos alunos? Você acha então que seria intercalar esses dois?*

*Professora Edna: \_ Intercalar seria interessante.*

*Professora Regina: \_ Aí eu concordo. Seria muito interessante.*

*Professora Edna: \_ Mesmo porque, eu acho que os conteúdos que a gente vai ensinando, vai trabalhando com eles, eles só vão criando mais sentido para o aluno, se ele faz uma inferência com a vida dele ou com as coisas que ele vive. Porque também, se você fala de coisas e não dá oportunidade para eles nem questionarem ou nem acrescentarem o que eles vivem... aquele conhecimento vai passar em branco para eles.*

Entender que a cultura dos(as) educandos(as) é imprescindível para o currículo é uma grande dificuldade que encontramos na construção de uma base curricular que mais se adéque à realidade discente. O conhecimento se pensado sob a ótica da emancipação deve estar voltado para a imersão do(a) educando(a) no mundo e concomitante à construção desse mesmo mundo. Como já mencionado, na escola encontramos uma teia muito bem trançada e, acima de tudo, feita por múltiplos tecelões, resultando, daí, dificuldades estruturais e conceituais que acabam se perdendo no cotidiano.

As professoras, apesar disso, resguardam suas práticas em alternativas curriculares que mais favoreçam a compreensão de determinado conteúdo, pois, em diversos momentos durante as conversações, percebi indícios de que o(a) educando(a) é um sujeito praticante do cotidiano e tecelão de suas redes. Os esforços mencionados por elas indicam que elas sabem das realidades do *corpus* discente e que as alternativas devem ser tentadas. O ser-professora se vê, na minha opinião, instigado a enfrentar desafios, mesmo sabendo que pode correr o risco de “remar contra a maré” – isso não é um pessimismo pedagógico. Isso só é possível se o(a) docente for comprometido e abrir-se à percepção, à sensibilidade do que ocorre em seu cotidiano.

Por que os Conselhos de Classe ou Reuniões Pedagógicas tornaram-se espaço privilegiado para o apontamento dos(as)

educandos(as) com diferenças em aprendizagem mais latentes? Um breve parêntese: certa feita, uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental dessa escola pesquisada levantou uma inquietação no grupo e que me fez refletir em conjunto. Ela fez a seguinte explanação: “Até hoje eu nunca vi a finalidade desses Conselhos de Classe”. É, realmente, se esses encontros com toda a equipe forem apenas um artefato burocrático da escola, não precisaria reunir-se, apenas entregar fichas com o nome dos(as) educandos(as) e estaria tudo registrado. Corroborarei com essa ideia. Deixo claro que não estou desvalorizando o momento de encontro com a equipe docente, mas penso que esses espaços devem ser o da problematização e da construção de estratégias para todos os(as) educandos(as).

Voltando à questão. A(s) diferença(s) por vezes é (são) considerada(s) como entrave(s) para o processo educacional e, realmente, se bem compreendida(s), dá(dão) outros contornos conceituais para a estrutura da escola tradicional. O *planejamento para a diferença* – entendida aqui como todas as heterogeneidades e complexidades dos sujeitos – desenha um novo sentido para o currículo escolar, que, se bem direcionado, celebra o que chamamos de inclusão, ou seja, a valorização de todos em todos os espaços.

Esteban (2002), ao refletir sobre o processo de avaliação na escola e a emergência de uma turbulência e complexidade no cotidiano escolar, traz-nos à reflexão que esses movimentos dos(as) educandos(as) interpretados como não aprendizagem e fracasso escolar são o que configura esse novo cenário social em que “a heterogeneidade possa se expressar e se potencializar num movimento simultaneamente individual e coletivo, interno e externo, singular e plural (p. 175)”.

Mencionamos também que as experiências de vida das professoras se diferenciam dos(as) educandos(as) e, por vezes, percebemos um choque cultural que movimenta ainda mais as ações na escola.

*Assim como os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas são encarnados, as questões de pesquisa vividas com eles também trazem vestígios dessa encarnação. Evidenciam outras possibilidades da vida vivida nesses cotidianos, diferentes daquelas do olhar apressado. Revelam marcas dos sujeitos-pesquisadores com os cotidianos. Dessa forma, o lugar (Certeau) de onde falo como sujeito-pesquisador individual-coletivo e as pessoas com as quais tenho conversado, são lugares e pessoas encarnadas (FERRAÇO, 2004, p. 82).*

*Professora Regina: \_ A Vânia me perguntou hoje assim:  
- “Você tem filhos?”*

- “Não.”
- “E marido, você tem?”
- “Tenho”.
- “Ah.”

(risos)

*Professora Regina:* \_ Quer dizer, que associação que ela fez?

*Professora Edna:* \_ É. Como é que tem marido e não tem filhos?

*Professora Regina:* \_ É.

*Anderson:* \_ A gente pode pegar essa sua fala e relacionar com a questão de família, né? A constituição de família, né? O que eles entendem disso?

*Professora Regina:* \_ É. Justamente, foi isso que eu pensei. Eles sempre me perguntam se eu tenho namorado.

*Professora Edna:* \_ Ah, é?

*Professora Regina:* \_ É. Aí eu falo:

- “Não, eu sou casada.”
- “Ah, e ele é o pai das meninas?”

Então quer dizer, eles têm essa... eles acham assim: “Aquele ali é o namorado”, acham que as meninas às vezes nem são filhas dele.

*Professora Edna:* \_ Para eles a situação é normal, né?

*Professora Regina:* \_ É normal.

*Professora Jaqueline:* \_ É, comigo eles só perguntam se eu tenho filhos, não tem, né? Aí...

*Professora Regina:* \_ Aí pensam assim: “Olha, é casada e não tem filho. Tem marido... não, tem marido e não tem filho”, né? Eu, para mim, assim, interpretando dessa forma, você olhando para ela, ela falou assim:

- “Tem marido”
- “Tenho”

Ela ficou olhando para mim, como se diz: “Tem marido e não tem filho, pode? Isso pode?”

*Anderson:* \_ Isso pode.

*Professora Jaqueline:* \_ Porque na verdade, muitas vezes o normal é ter o filho e não ter o marido.

*Professora Regina:* \_ É.

*Professora Jaqueline:* \_ Às vezes não tem o pai, o marido.

*Professora Regina:* \_ É. A vivência deles maior é essa.

*Anderson:* \_ É.

*Professora Regina: \_ E eles têm muitas vezes uns conceitos que eu acho muito prontos, mas prontos de adulto.*

O conceito de família é algo que redefine as conceituações tradicionais na sociedade atual. A cultura dos(as) educandos(as) não legitima a relação tradicional da família com marido, mulher e filhos de forma ordenada. E muitas vezes as novas organizações familiares têm sido desculpas para o não avanço na aprendizagem. Como professor, sei que uma estrutura de família com equilíbrio e que, acima de tudo, valorize todos os processos formativos de seus entes escolarizados, pode produzir outro resultado ao final do processo. Sei também que o esforço da escola e dos(as) professores(as) devem priorizar as potencialidades dos(as) educandos(as) e as tentativas são recursos a mais no processo.

As professoras ainda observaram alguns conceitos e categorizações que os(as) próprios(as) educandos(as) fazem entre si e que repercute no currículo escolar:

*Professora Edna: \_ Aí a Lorena, a Vânia de Fátima começaram a andar pela sala perguntando umas coisas para as meninas. De repente eu escuto o Kaio falar assim:*

*- “A minha irmã não, sai fora!”*

*Bravo. Aí eu peguei e falei assim:*

*- “Ô gente, o que está acontecendo?”*

*- “Eles estão falando que a minha irmã vai namorar o Ygor”*

*E ele é todo sensível, o Kaio. O olho já encheu de água, ele ficou nervoso. Aí eu falei:*

*- “Não, elas não explicaram o que é, Kaio. Não é nada disso não. Elas estão querendo fazer... é um jornal. E elas estão querendo entrevistar um casal. Já arrumou o Ygor que faz o marido, então querem arrumar uma menina para fazer o papel de mulher dele. Mas não é que a mulher do Ygor vai namorar o Ygor, é só isso.”*

*Ai ele entendeu. Aí vira o Pablo e fala assim:*

*- “Então tem que arrumar uma namorada gorda. Tem que ser a Letícia, porque ela é gorda”*

*Aí eu peguei e chamei ele lá na minha mesa:*

*- “Vem cá, fala uma coisa comigo. Você está dizendo... como é que é o negócio? O Ygor tem que arrumar, a mulher dele tem que ser gorda? Por quê?”*

*- “Ah, porque ele é gordo”*

*é comum assistirmos na programação diária da tevê, principalmente nas novelas, o negro realizando tarefas consideradas inferiores e submissas como os trabalhos desempenhados na cozinha, no jardim, na garagem, no quintal, percebendo-se claramente a desqualificação da cor negra.*

*Os padrões de beleza instituídos pela mídia descartam claramente os gordos, os feios e os negros. São padrões identificadores de incapacidades geradas pela aparência física que podem ser somadas aos identificadores circunstanciais como ser pobre, incompetente, analfabeto [...]. A desqualificação de alguns educandos, legitima a relação de poder e a divisão de classes sociais existentes na escola; a desqualificação do negro, atribui a ele papéis e funções sociais considerados inferiores; a desqualificação do deficiente, resguarda a sociedade de sua presença; a desqualificação do idoso, confina origens e histórias, condenando todos à margem da sociedade. Cria-se assim, uma sociedade marginal de desqualificados na cor, na cultura, na capacidade e, por isso mesmo, excluídos (MARQUES et al, 2009, p. 78-83).*

- “Tudo bem. Então quer dizer que você, que é um menino que não é muito alto... você é baixinho, não é querido? Então tem que arrumar uma namorada baixinha?”

- “Não.”

- “Tem, ué? Então não tem nada a ver. O Ygor pode namorar gorda, magra, de qualquer tamanho”,

Aí ele ficou olhando.

- “Olha, tem outra coisa. Você gosta que as pessoas fiquem dizendo para você que você é pequeno, que você é baixinho?”

Mas isso tudo eu e ele, ali na minha mesa. As crianças estavam para lá, nem estavam prestando atenção no que eu estava dizendo não. Aí ele falou:

- “Não.”

- “Pois é, o Ygor também não deve estar gostando de você ficar falando que ele é gordo e tem que namorar uma mulher gorda, né?”

[...]

Professora Edna: \_ Mas o caso é, o Ygor não importa, mas e outras crianças? Então eu queria matar o problema ali, para ele poder pensar nessa coisa da discriminação. Só para ilustrar, o ano passado o Ygor falava que queria casar com a Raissa.

[...]

Professora Jaqueline: \_ Por que não colocaram ele com a Raissa? Colocaram ele com a Cecília?

Professora Edna: \_ Porque ele quer casar com a Raissa, mas a Raissa não quer casar com ele não.

Professora Regina: \_ As crianças não são bobas também, elas percebem que ele não está no mesmo nível, aí colocaram outra que não está no nível da sala...

Professora Edna: \_ Que não se importaria.

Professora Regina: \_ Para ficar junto com ele.

[...]

Anderson: \_ Então as próprias crianças tiveram essa artimanha de juntar... não conseguiram colocar, né? Mas tiveram essa artimanha de juntar...

Professora Edna: \_ Duas crianças que têm uma necessidade especial, né? Vamos dizer assim, né?

A professora encontrou, diante da fala do educando, uma forma de trabalhar a questão do corpo e dos estereótipos que imprimimos às pessoas de acordo com as características que julgamos serem as ideais e as não-ideais. O corpo físico é sempre alvo de

normatizações e padronizações. A mídia é o veículo que mais define quem está bem e quem não está. É através dela que o imaginário social se espelha e faz suas marcações e demarcações. Basta observarmos como os artistas das telenovelas e *reality shows* influenciam crianças, jovens e adultos e padronizam um modo de vestir e agir, além de outros artefatos como produtos embelezadores.

Por muito tempo os processos de segregação e exclusão fizeram parte da dinâmica escolar – e ainda temos resquícios dessas práticas na Atualidade. As práticas totalizantes e autoritárias primavam por um sujeito padrão que estivesse enquadrado e não-resistente aos ordenamentos da tradição. Pensava-se nesse educando(a)-padrão e homogêneo, já dito anteriormente. Nessa ótica cabe ao professor(a) depositar conhecimentos nos(as) educandos(as) – *educação bancária* (FREIRE, 2008) e manter a *cultura do silêncio* entre os(as) educandos(as) (*ser passivo-dócil*), isto é, seguir um currículo verticalizado.

Um arsenal estratégico foi criado, então, zelar pela manutenção do *status quo* e trabalhar num processo de alienação dos sujeitos. *Ser pobre, ser negro, ser idoso, ser deficiente, ser homossexual* bastava para *SER* rotulado e estigmatizado. Um *ser* que vive sob a concepção opressora. Gadotti (1996) nos convida a repensar nesse novo paradigma em que uma transformação se faz necessária.

Corazza e Tadeu (2003) falam que esse *currículo-problemático* deve nos obrigar a repensar as ações docentes, no tocante ao que realmente se torna significativo para os(as) educandos(as), apesar das turbulências já mencionadas e que redefinem as práticas cotidianas.

É a partir dessa idealização que empreendemos nossas reflexões, no sentido de compreender com maior clareza esse vínculo entre o currículo “carrancudo” e os *currículos realizados/inventados* e os sujeitos envolvidos nesse processo e, principalmente, como a prática curricular compreende a(s) diferença(s).

Como já mencionado, entendemos a escola como um dos *lugares* da complexidade social, que constantemente reinventa suas

*Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2008, p. 67).*

*A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADOTTI, 1996, p. 81).*

práticas e ações com os sujeitos. *Lugares* é entendido aqui como um *espaçotempo realizado/vivido/sentido* pelas pessoas. O cotidiano escolar é um *espaçotempo* privilegiado para a problematização das temáticas envolvendo as práticas pedagógicas. A “arte de fazer”, como nos diz Certeau (1994), é a constante movimentação do cotidiano, na medida em que “as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’” (OLIVEIRA, 2005, p. 51).

Ferraço (2004) formula, assim, que os currículos são invenções cotidianas, isto é, são *currículos realizados/inventados*. Tal invenção se faz de forma dinâmica e entende que entre os sujeitos existem “processos auto-organizativos espontâneos, impossíveis de serem desconsiderados ou subestimados” e que “os *saberesfazeres* curriculares são inventados pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2004, p. 90). Uma questão que se mostra preponderante para a corroboração desse pensamento é o fato de o currículo ser uma invenção partilhada, isto é, produzida no coletivo, ou pelo menos deveria ser.

Mais um episódio narrado pelas professoras suscitou reflexões:

*Professora Jaqueline: \_ O que eu não gosto é de brincadeira que humilha o outro.*

*Professora Edna: \_ Eu também não gosto.*

*Professora Jaqueline: \_ Que tenta colocar o outro para baixo... eu tinha muito isso o ano passado, com a Raquel. Eu não sou de brigar e eu bati de frente com a sala. Bati de frente e eu sabia que eu não estava atingindo, porque eles continuavam brigando, continuavam deixando ela de lado, continuavam fazendo cara feia quando eu colocava ela para fazer qualquer coisa, quando tinha que escolher ela para fazer porque não sobrou mais ninguém... sabe? Para dançar. Só assim, isso é uma coisa que me incomoda.*

*Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN's, livros didáticos e paradidáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos currículo como sendo redes de fazeressaberes, de discursospráticas, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos que praticam além desses cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).*

A professora relata que as atitudes de discriminação, como aconteceram com uma das educandas em que quase a totalidade da turma a excluía, causava-lhe incômodo, o que a levava a reagir

prontamente quando acontecia algum episódio. Sem entrar em detalhes quanto à questão, trata-se, nesse caso, do processo chamado de *bullying*. Eu mesmo já presenciei várias vezes a mãe dessa educanda indo à escola conversar com a coordenação para que a escola tomasse alguma atitude, pois a menina estava sofrendo. A título de curiosidade, essa educanda também reagia agressivamente a todas as provocações e também as provocava. Depois de insistentes conversas com a família, com a turma e com a educanda, os casos vêm diminuindo. No segundo semestre de 2010 não tivemos nenhuma ocorrência em relação a essa educanda. Será que ela aprendeu a conviver com isso ou aprendeu a se respeitar e respeitar os colegas?

Percebi, ao longo dos encontros com as professoras que havia muito desejo em ressignificar suas práticas e terem mais autonomia para desenvolver outros trabalhos com os(as) educandos(as). Tanto é que, ao dissertarem sobre alguns educandos(as), percebi fragilidades para lidar com profundidade alguma questão e sensibilidade com outras questões. No trecho abaixo perceberemos que a vontade de ajudar os(as) educandos(as) é grande, mas, pela complexidade do cotidiano, tal prática é uma utopia, no sentido freireano mesmo, de ser difícil para o momento, mas nunca impossível. Reproduziremos na íntegra o diálogo intenso e indicativo sobre a formação das professoras.

*Professora Edna: \_ Infelizmente. A gente queria até fazer tudo, mas não dá.*

*Professora Jaqueline: \_ Infelizmente não tem como... às vezes a gente até prioriza, meio aquela questão de médico assim, quem tem mais chance, sabe?*

*Professora Edna: \_ É verdade.*

*Professora Jaqueline: \_ É aquele negócio, o mais novo, o que tem mais chance de sobreviver, sabe? Eu me vejo fazendo isso muitas vezes.*

*Professora Edna: \_ Eu também.*

*Professora Jaqueline: \_ E largando de mão o Ygor, para poder ajudar uma Raissa, sabe? Que eu vejo que...*

*[...] o bullying é definido como atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorrem sem motivação evidente, são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.*

*Na década de 2000 o fenômeno do bullying ganhou projeção na mídia nacional e internacional, sendo largamente difundido nos meios digitais, com a criação de inúmeros sites na internet sobre a temática [...]. No Brasil o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da Educação abordou o tema, ainda que de forma indireta (FISCHER, Rosa Maria. Relatório Final – São Paulo: CEATS/FIA, 2010, p. 5).*

Anderson: *\_ Tem mais facilidade.*

Professora Jaqueline: *\_ É. E isso é péssimo, eu coloquei já, dentro da caixa, que ele não vai...*

Professora Edna: *\_ Mas não é uma questão de não ir não. Eu acho que aí a gente está sendo...*

*(falam juntas)*

Professora Jaqueline: *\_ Por exemplo, eu paro mais com a Cecília do que eu paro com a Marli, do que eu paro com a Jéssica. Eu não fico com a Marli para fazer. Então assim, o Ygor, eu vejo que eu largo, eu largo ele de mão.*

Professora Edna: *\_ É. Mas tem hora que a escola...*

*(falam juntas)*

Professora Jaqueline: *\_ Mas o Ygor, eu não acho que é só isso. Ele não é um menino só de socializar, né?*

Anderson: *\_ Você não sabe como chegar.*

Professora Jaqueline: *\_ O problema do Ygor é muito menor do que o da Cecília. Então por que eu sento com a Cecília e não sento com o Ygor?*

Professora Edna: *\_ É...*

Professora Jaqueline: *\_ Porque na sala dele, eu sento com a Raissa, eu sento...*

Professora Edna: *\_ Não é uma questão de afinidade não?*

Professora Jaqueline: *\_ Não. Não tem problema de afinidade com o Ygor não.*

Professora Edna: *\_ Assim, se identificou mais...*

Professora Jaqueline: *\_ Se eu for olhar esse tipo de problema, eu tenho até mais problema pedagógico com a Marli. Eu não consigo me fazer entender para a Marli, eu falo sentada com ela e eu vejo que eu não estou falando nada, nada para ela.*

Professora Jaqueline: *\_ É. Ela e a Jéssica. Eu estou falando, é como se eu não estivesse falando nada e ela está prestando atenção no que eu estou falando, sabe? E não... sabe? Então eu tenho mais esse problema do que com o Ygor mesmo e o Ygor eu largo de mão. O Ygor eu largo ele de mão e esse negócio do John foi bom por causa disso. Agora ele tem... [nesse episódio as professoras relataram que o aluno John está servindo de anjo protetor do Ygor].*

Professora Edna: *\_ No caso do Ygor, ele tem muita dificuldade em Matemática.*

*Uma das minhas preocupações constantes é o compreender como é que outra gente existe, como é que há almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência, me parece ser a única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. O mesmo, porém, me sucede com as gravuras que sonho das ilustrações, com as personagens que vejo dos romances, com as pessoas dramáticas que no palco passam através dos atores que as figuram. Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa seja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. [...] Os outros não são para nós mais que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida (PESSOA, Fernando).*

*Professora Jaqueline: \_ Agora eu posso falar com ele: “Olha, é isso, isso e isso”, porque aí ele não está fazendo sozinho, ele tem alguém que está ajudando naquilo que eu falei com ele, entendeu? Porque eu falava com ele: “Ygor, aqui não é assim não. Aqui ó, você fez isso, isso e isso. Tem que fazer assim.” Aí eu ia na mesa e ele continuava, porque eu tinha que ficar lá. Para ele não adiantava ficar sozinho. Só eu falar não ia consertar. Agora, com o John, ele já tem essa pessoa que pode ajudar ele, entendeu? Que é o que eu fazia.*

*Anderson: \_ Entendi. Eu acho que está mostrando uma fragilidade sua diante de uma situação, mas...*

*Professora Jaqueline: \_ Mas isso também eu não tenho medo de falar não, é mesmo. Eu me surpreendo trabalhando sobre ele. Eu não sei, não sei mesmo.*

*Professora Regina: \_ Mas a diversidade é uma coisa muito importante em determinados momentos.*

*Anderson: \_ Você consegue chegar em todos?*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho muito difícil, eu ainda tenho na cabeça aquele negócio de que eles têm que saber, entendeu? Eu ainda tenho esse negócio de que se eu ensinei, eles têm que ir para frente. E às vezes ele não vai. Às vezes o que eu ensinei... às vezes não foi nada, mas aí eu tenho que ensinar de novo para poder ir um pouco. Eu não vejo ir, sabe? Eu tenho dificuldade de perceber isso. Igual eu falo com a Verônica [professora de apoio de um aluno com diagnóstico de transtorno de comportamento]:*

*- “Verônica, eu sento com a Cecília, mas meu serviço acaba”.*

*- “Tá, Jaqueline, todo mundo sabe. Ela é fraca em fração, mas alguma coisa ela sabe.”*

*Entendeu? Alguma coisa adianta. Mas eu quero ver resultado, eu quero ver ela fazendo. Igual eu jogando xadrez com ela... só com o pião. Aí eu explicando para ela que não pode mexer para frente, para comer ela tinha que entender que era na diagonal. Aí tá, aí foi... eu já estava assim: - “Cecília, ó... a minha peça, olha a minha peça, você vai comer.”*

*- “Essa aqui?”*

*- “Essa aí tem uma peça minha próxima?”*

*- “Não.”*

*Até chegar na que estava mesmo.*

*- “Ah, então tá.”*

*Eu já estava desanimada e teve uma hora que ela:*

*- “Essa aqui, né? Essa aqui, né?”*

*E comeu. Mas eu não vejo isso não, eu tenho dificuldade de... e eu quero muito acreditar.*

*Professora Edna: \_ E às vezes até a gente se surpreende com eles. No caso do Ygor para mim. Mas infelizmente, a gente também não pode fazer tudo não, ué? O Ygor é um menino que precisava ter uma pessoa em casa com ele ajudando ou aqui na escola, que tivesse um momento especial, porque ele é um menino que tem dificuldade.*

*a escola trabalha sempre com a perspectiva da homogeneização, sintonizada que está com a sociedade na qual se insere. A diferença é o distúrbio que fere a harmonia positivista. Há que ser identificada, a fim de que o todo possa voltar à harmonia inicial, que todos precisam crer possível e desejável. Uma vez identificada, a diferença é rotulada, estigmatizada, segregada e tratada como doença. O diferente é dissonante no mundo harmonioso da sintonia. É o desafinado, se continuarmos na linguagem musical. Ou, se preferirmos, a linguagem médica, o diferente precisa ser ortopedizado, para se tornar igual a todos, que naturalmente seguem o modelo (GARCIA apud FERRAÇO, 2008b, p. 106-107).*

*Professora Regina: \_ No conselho de classe agora, a mãe veio falar comigo, porque ela achou que ele melhorou muito em relação ao que ele era.*

*Professora Edna: \_ Não quero puxar sardinha, não quero confetes não, mas eu acho que o teatro que ajudou bastante. Porque botou ele para frente, sabe? Né?*

*Professora Jaqueline: \_ Eu não vejo essa melhora dele, não. Embora a nota dele tenha melhorado e tudo...*

*Professora Edna: \_ Ele adora conversar comigo.*

*(falam juntas)*

*Professora Edna: \_ Mas ele melhorou muito. Sabe por que Jaqueline? O ano passado o Ygor cismava, ele não fazia nada não. Ele não copiava nada. Matemática, né? Que eu dava Matemática, ele não copiava nada. Chegava na mesma dele, eu ficava do lado dele: “Ygor, copia”. Ele olhava para mim, aí ele inventava que o lápis tinha quebrado a ponta, que ele não tinha trazido a bolsinha... cada dia ele inventava uma coisa diferente. É uma característica dele, não adianta também a gente ficar sentado do lado dele.*

Fiquei muito empolgado ao reviver esse diálogo com as professoras. Lembro que, no exato momento em que discutíamos essa situação muitas questões passaram por minha cabeça. Ao ler esse material transcrito, novas sensações ressurgiram. Algo muito interessante. Bom, vamos às problematizações.

Foi interessante perceber os movimentos ora antagônicos, ora híbridos que surgiram nas palavras dessas professoras, além de estar diante de um surpreendente processo de formação de professoras no meu ponto de vista. Vou explicar. Dialogando com os autores que são referenciais teóricos para este trabalho, percebi mais latente essa “crise de paradigmas” coabitando os espaços sociais. Tanto é que, ao mesmo tempo em que percebo movimentos regulatórios na prática pedagógica, vislumbro também movimentos emancipatórios. Há uma certa dificuldade de as professoras compreenderem tal questão, pois, como foi dito, os desejos e as expectativas se confundem nessa trama de situações.

Já dizia a música “É preciso saber viver” e é isso que, metaforicamente, estamos transpondo para o campo da educação. Viver as situações cotidianas não é uma “arte para todos”, se a opção não for a de “abrir o peito, a força numa procura”. É algo que necessita de coragem e vontade, acima de tudo. Coragem para enfrentar o *caos* e vontade de movimentar e trabalhar frente ao *caos*. *Caos* entendido não como desordem, mas sim como novas formas de autoorganização.

Parece que tudo está e acontece na escola. Mas acalmem-se, companheiros(as) educadores(as). Morin (1977) chama a nossa atenção para um fenômeno bem mais abrangente que envolve todo o orbe planetário. Essa *agonia planetária* impele-nos na tomada de consciência das relações entre o macro e o microcosmo social. E isso, é claro, repercute nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Conversando com diversas professoras, aposentadas ou não, escutamos que os tempos nas escolas hoje em dia estão bem mais difíceis. Será que estão mesmo ou as relações se intensificaram e os sujeitos puderam, finalmente, utilizar suas vozes para se manifestar?

Do pensamento simplificador ao paradigma da complexidade muitos são os rearranjos sociais e as verdades, que outrora eram tidas como irrevogáveis, atualmente estão sendo postas em xeque. Afinal, o que isso quer dizer? Ligar o que está disjunto, trabalhar as incertezas, viver o *caos*, compreender a heteronomia do ser humano são alguns dos princípios que servirão de subsídio para a ressignificação do mundo, no pensamento complexo de Edgar Morin.

No trecho de conversa anteriormente transcrito há uma torrente de emoções, sensações e experiências sendo pontuadas e refletidas. Pontuo nessa questão três aspectos que foram preponderantes para o diálogo: a) as múltiplas dificuldades e aprendizagens dos(as) educandos(as) num mesmo *espaçotempo* escolar (a sala de aula); b) os anseios das professoras em “dar conta” de toda heterogeneidade dos(as) educandos(as); c) as outras abordagens metodológicas para “chegar” a todos os(as) educandos(as).

Lidar com a(s) diferença(s) não é algo que se aprende especificamente na faculdade ou em cursos de aperfeiçoamento. A

*No rastro da desordem segue uma constelação de noções, de que fazem parte o acaso, o acontecimento e o acidente. O acaso denota a impotência dum observador para realizar predições diante das múltiplas formas de desordem; o acontecimento denota o carácter não regular, não repetitivo, singular e inesperado dum facto físico para um observador; o acidente denota a perturbação causada pelo encontro entre o fenómeno organizado e um acontecimento, ou o encontro eventual entre dois fenómenos organizados (MORIN, 1977, p. 76).*

presença física no espaço escolar é muito importante para todos os(as) professores(as), pois é no movimento cotidiano que as situações vão ocorrendo e que deveriam ser problematizadas e não virar problema. Lutar para que uma educação de qualidade aconteça é justamente pensar nos aspectos políticos e estruturais de todo sistema educacional. Apontar os supostos problemas é obrigação de todo profissional, mas, antes de mais nada, é preciso que se apontem caminhos alternativos para trabalhar de forma que favoreça os educandos(as).

Que fiquem bem registradas essas palavras, pois não quero aqui passar um receituário do sucesso na educação, pois apenas estou na posição de *professorpesquisador* em busca de compreender mais a minha prática e contribuir para o grupo em que atuo. Penso que o coletivo docente ganha força quando há a união de experiências e ressignificação do *fazer pedagógico*. Acreditar nas potencialidades dos(as) educandos(as) é um primeiro passo para a construção de novas alternativas. Como disse a professora, “*alguma coisa ela [a educanda] sabe*”.

Fato é que esperamos resultados positivos dos nossos(as) educandos(as) ao final de cada unidade de conteúdos estudada. Mas, como já é sabido do(a) professor(a), essa tarefa é muito difícil de se concretizar de prontidão. Os anseios das professoras em “dar conta” de toda heterogeneidade dos(as) educandos(as) tornam-se uma dificuldade para a *pedagogia da(s) diferença(s)*, pois cada indivíduo possui um tempo de aprendizagem diferente entre si. Para confirmar isso, basta refletirmos sobre as nossas memórias de aprendizagem: o processo de internalização de alguns conteúdos foi muito difícil; outros necessitaram de mais tempo para que apenas pudéssemos acomodá-los. Em contrapartida, outros nem sequer foram aprendidos e/ou não fizeram sentido para minha vida. A que isso se deve? Aos estímulos da mediação, aos interesses particulares... “Cada um é cada um”.

Por vezes subestimamos as capacidades do ser humano e, como nos foi mostrado na fala das professoras, surpreendemo-nos com as saídas estratégicas ou *outras* vias de aprendizagem que os(as) educandos(as) possuem. Atrás de múltiplas dificuldades temos também

múltiplas aprendizagens. Um(a) educando(a) que não é bom para a aprendizagem dentro das paredes da sala de aula e com conceitos abstratos, pode se sair plenamente satisfatório em atividades mais concretas e que extrapolam os muros da escola.

O cotidiano escolar se constitui de complexidade(s) e constantes paradoxos. Utilizar-se de outras abordagens metodológicas para “chegar” a todos os(as) educandos(as) é uma prática indispensável na *pedagogia da(s) diferença(s)*. Sendo assim, o respeito e a valorização das diversas formas de *serestarparecer* dos sujeitos estarão sendo acreditadas.

*os saberes que assumimos como dados imutáveis e fundadores do que se vai pesquisar, podem representar modos de regulação no percurso que prejudicam o pensamento emancipatório, o qual requer a possibilidade de subversão dos saberes naturalizados pela ciência moderna e suas “verdades universais”. Ou seja, e paradoxalmente, é preciso desaprender para voltar a aprender. É preciso romper alguns dos nós cegos de nossas redes de saberes reguladores do que podemos perceber* (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 91).



**4 “PRESO A CANÇÕES, ENTREGUE A PAIXÕES  
QUE NUNCA TIVERAM FIM”: O CARÁTER  
MULTICOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
COTIDIANAS**

#### 4 “PRESO A CANÇÕES, ENTREGUE A PAIXÕES QUE NUNCA TIVERAM FIM”: O CARÁTER MULTICOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS

*Ideias*

*Eu não sou desses que um dia pensa uma coisa e no outro dia pensam outra coisa muito diferente. Eu penso as duas coisas ao mesmo tempo. Duas ou mais. Eu não tenho culpa de ser ecumênico (QUINTANA, 2006, p. 228).*

Compreender o cotidiano escolar é um desafio bastante audaz, na medida em que isso representa enxergar as invisibilidades e viver movimentos contraditórios ao mesmo tempo. Em se tratando das práticas pedagógicas com a(s) diferença(s), a situação é similar, pois as invisibilidades e as contradições também se configuram como fontes de conhecimento e compreensão do cotidiano.

Entendemos as práticas pedagógicas como a materialização dos *saberes-fazer*s docentes em conjunto com um currículo, ao mesmo tempo, “carrancudo” e *realizado/inventado*. Como essa convivência é possível? Porque não podemos aprisionar as *artes de saber-fazer* a apenas uma linha de pensamento e experiências, pois vivemos em um mundo complexo com sujeitos encarnados e praticantes.

“Nem preto nem branco: o caráter multicor das práticas curriculares”. Esse foi o subtítulo do capítulo “Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo” escrito por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2005), que vieram nos ajudar a compreender um pouco mais a contribuição dos estudos com o cotidiano nas práticas curriculares.

Como esta pesquisa baseia-se nos pressupostos da metodologia com o cotidiano, entendemos que há *maneiras de saber-fazer* que, podendo ser captadas através das práticas pedagógicas, revelam as posições, conceitos ou mesmo as relações humanas que estão sendo postas na prática. Compreendemos que as práticas pedagógicas guardam em si toda uma significação e impressões dos

*A diversidade epistemológica do mundo não tem ainda uma forma. E isso é assim porque nos subterrâneos da diversidade e da pluralidade ainda corre o imperativo da unidade (...) assumir a diversidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral (SANTOS, 2006, p. 144).*

sujeitos que a realizam. Alves e Oliveira (2005) entendem tais práticas como sendo dotadas de múltiplas cores e tons, construídas através de limites e possibilidades dos sujeitos que a realizam. Daí advém a impossibilidade de se avaliar as práticas curriculares por meio de categorizações e mecanismos que essencializam os fazeres. As autoras, assim, trazem à discussão a preferência pela mistura de cores (ALVES; OLIVEIRA, 2005).

Algumas vezes as professoras, ao falarem de suas práticas e relembrares situações ocorridas em suas aulas, mostraram-se no desconforto do momento e na ansiedade de entender cada vez mais seus(as) educandos(as). Capturei muitos fragmentos nas falas das professoras que problematizam de fato esse cotidiano. Só que, no limite de uma dissertação, muitos deles ficarão para um próximo momento de divulgação deste trabalho. Limitar-me-ei a alguns que mais trouxeram contribuições para o objetivo deste trabalho.

No episódio que será narrado a seguir, vivenciado pelas professoras, a questão estava em torno de uma suposta violência sexual com uma das educandas da turma e que vinha causando incômodo. Embora não se soubesse ao certo a veracidade do assunto, havia algumas marcas sociais que as faziam acreditar na situação. Na ocasião a ser descrita, o desencadeamento surgiu através de uma pergunta dos(as) educandos(as) quando um grupo de estagiárias do curso de enfermagem fora à escola para abordar questões sobre sexualidade com os(as) educandos(as) do 5º ano. Em um dado momento das perguntas para as estagiárias, surgiu uma que, posteriormente, suscitou reflexões das professoras.

*Na realidade cotidiana, há sempre locais e situações em que táticas e alternativas são postas em prática de modo a minimizar os problemas vinculados às normas conservadoras, o que nos permite afirmar a permanência de um certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais. Isso significa que é mais importante, nestes estudos, indagar sobre os modos específicos e singulares como os sujeitos e grupos sociais, nesse caso as professoras atuando nas salas de aula, se apropriam e utilizam as regras que lhes são, aparentemente, impostas, do que perceber a aplicação de modelos avaliativos do real, sempre generalizantes (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 98-99).*

*Professora Jaqueline: \_ A pergunta? Eu falei que não tinha sido ela. Falei: “Olha, eu sei que não foi a Wellen”. Como saiu essa pergunta e eu sabia do caso da Wellen, eu olhei para ela na hora, mesmo sabendo que não era ela a dona da pergunta. Eu olhei para ver a reação e ela não esboçou reação. Eu achei dela, tipo assim, ficar incomodada ou ficar mais interessada, mas ela do mesmo jeito que estava ela ficou. Ela estava olhando a mulher. Ela não olhou para as outras... então assim, eu até falei [para a supervisora e outras professoras]: “Vocês têm certeza disso? Porque eu acho que escola, às vezes, faz o*

*que não existe. E é muito grave e eu já ouvi muitos aqui que foram violentados, eu não sei se todos são verdade não. Então assim, têm certeza? Eu falei, era até a Sandra [ex-diretora] na época, eu falei: “Vocês têm certeza, que ela está sendo molestada? Porque ela não mostrou reação nenhuma à pergunta”. Ai, eu falo por mim, eu tenho muita dificuldade de mexer com essas coisas assim... de chegar muito no íntimo, sabe? Igual você faz [aponta para a professora Edna], de puxar para fora e conversar. Eu não sei fazer isso. Eu sei... assim, eu tento deixar a vida da pessoa mais fácil. Mas não consigo puxar isso, sabe? Não consigo fazer isso com ninguém, com ninguém.*

*Professora Edna: \_ Ah, mas eu não acho que é todo mundo que tem que ter a mesma característica não. Eu acho que ainda bem que nós somos diferentes, não é? Não sei...*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho que eu jamais chegaria para ela tentando conversar para poder puxar. Eu não sei fazer isso. Primeiro que eu não sei rodear, eu ia chegar e: “Isso está acontecendo?”; “Não.”; “Então tá.”*

*[...]*

*Professora Regina: \_ É que às vezes as coisas acontecem sem querer, por causa de um problema, você começa a conversar, a pessoa sente liberdade e acaba soltando, né? Isso acontece.*

*Professora Jaqueline: \_ E aí? O que você faz com a bomba na mão? Eu não sei ....*

*Professora Edna: \_ Eu não sei. Eu acho que sozinha eu nunca vou resolver nada. Eu levo para a escola, a direção, coordenação, ou se bobear... igual já teve situações de chamar vocês para ajudar. Eu ia estar levando ao conhecimento de outras pessoas para me ajudar a tentar resolver, porque eu acho que é um caso muito sério que a gente não pode...*

*Professora Regina: \_ Deixar passar.*

*Professora Edna: \_ Deixar passar. Se a gente ficar sabendo de alguma coisa, não pode deixar passar. É claro que a gente sozinho não vai resolver... imagina se eu resolver chamar a mãe aqui e brigar com a mãe pelo que está acontecendo com o menino? Isso não.*

Percebemos, nos excertos anteriores, que as professoras vivem em constantes debates e embates com suas *artes de fazer*. Se considerarmos a função docente como sendo depositária, não haveria necessidade de perder tempo com o que surge no cotidiano. Assim, os conteúdos programáticos deveriam ser sequenciados. Agora, se

optamos pela perspectiva da complexidade, na qual as redes de *saberes-fazeres* dão o tom às práticas, a situação se reconfigura. Foi visível no diálogo entre as professoras que muitas situações podem fugir da resolução imediata e que, às vezes, contemplar as questões sociais trazidas pelos educandos(as) é um desafio, requerendo-se astúcia para o enfrentamento de tais questões.

As questões sociais estão cada vez mais latentes dentro dos muros da escola e percebemos que os(as) educandos(as) extravasam tudo isso em suas atitudes, o que acaba causando transformações no processo pedagógico. Tanto é que as diferenças dos sujeitos tem se constituído como o grande ponto em discussão nos encontros de educadores(as), uma vez que até então, os cursos de formação não raro apenas enquadraram e padronizaram os sujeitos. A realidade torna-se mais difícil quando não se tem esse entendimento da multiplicidade das diferenças dos sujeitos, entendendo-se que os(as) educandos(as) também são praticantes e construtores do currículo.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas contextualizadas tornam-se um poderoso artífice para trabalhar as questões que sobressaem nos sujeitos, podendo configurar-se como uma alternativa emancipatória, na medida em que podem potencializar as problematizações sobre o exercício da cidadania e os questionamentos acerca dos valores humanos. Essas questões apresentadas nesta narrativa podem interferir na prática de um(a) professor(a) que, diante de uma suposta situação com uma educanda, pergunta-se o que fazer e como agir. O cotidiano é cercado de nuances da complexidade da vida humana.

Escutar os(as) educandos(as) é mais um dos recursos pedagógicos que, muitas vezes, por causa dos movimentos em sala de aula, é ocultado. Práticas como a que foi realizada nesta sala de aula, em que se explorou um assunto de grande interesse entre os(as) educandos(as) faz com que conhecimentos e conceitos sejam mais elaborados. Esse movimento, feito de forma coletiva, representa a mediação para muitos educandos e educandas que vivem com dúvidas

*Seja através de práticas emancipatórias desenvolvidas como táticas transgressoras, seja a partir de propostas formuladas sobre bases emancipatórias, tem sido no cotidiano das escolas que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações* (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

ou, então, já apresentam um discurso carregado de conceitos pré-formados.

A memória das professoras reflete o quão de sensibilidade exige o processo pedagógico. Ao mesmo tempo em que solicitamos a presença dos(as) educandos(as), eles(as) também solicitam a atenção e a presença das professoras o tempo todo. Um passo em “falso” prejudica todo esse processo. Isso confirma que a prática deve estar voltada para os aspectos afetivos também; deve ser de relação afetivo-intereducante, isto é, a prática educativa deve ser a de comunhão e não de afastamento entre as pessoas da ação.

Como professores e professoras e afirmando a existência da(s) diferença(s), entendemos que sempre alguns vão se sobrepor a outros. No entanto, pelos comentários das professoras, existe um processo de visibilidade/invisibilidade de alguns educandos(as). Permitir-se à escuta, e, também, ao silêncio dos(as) mais tímidos(as), é promover um processo centrado nas individualidades/coletividades, que pode contribuir muito para todo processo *ensinoaprendizagem*.

Na discussão anteriormente apresentada sobre a situação da violência sexual, podemos perceber a importância da união do grupo. Há aspectos dos quais uma professora não consegue dar conta que são tratados por outra que apresenta mais facilidade. Esta, por sua vez, possui outras fragilidades que podem ser supridas com o auxílio de outras colegas. São as múltiplas experiências das professoras que as fazem *caçadoras* de si mesmas e de suas práticas.

Atestando a existência desses *currículos realizados/inventados*, que se constrói ao longo do caminho escolar, constatamos, na prática das professoras da pesquisa, que é possível dar uma roupagem e forma diferente a esse currículo “carrancudo”. Aliás, o que deveria acontecer não é simplesmente o abandono desse currículo “carrancudo” e, sim, que ele servisse para oportunizar aos professores e professoras as adaptações necessárias ao engrandecimento do processo.

Através do anseio de um(a) educando(a) há o encadeamento de uma ação pedagógica que teve seus frutos e revelações. Essa ação será

descrita a seguir e mostrou-se como uma das riquezas que existem nas ações escolares.

*Anderson: \_ Deparei-me com uma atividade que estava sendo desenvolvida há mais ou menos uma semana e me chamou bastante atenção. Fazia parte de uma estratégia pedagógica para se trabalhar a questão da escrita dos alunos e das alunas, um dos pontos mais alarmantes da escola pública atualmente. A professora em questão era de Matemática, que abraçou totalmente o trabalho de forma interdisciplinar. O trabalho era o de escrever cartas para os colegas de escola, com a dinâmica de que quem recebesse a carta também se comprometesse a escrever uma outra carta, uma outra em troca. No momento inicial da aula de Matemática, a professora lia fragmentos, todos os dias, do “Livro índigo: livro das cartas encantadas. A correspondência secreta das princesas”, um livro total e inteiramente rosa. Depois da leitura, a interação oral tomava conta da turma e percebi uma reação... uma real interação dos alunos. E aí, gente? O que vocês podem falar dessa prática das cartas aí?*

*Professora Jaqueline: \_ Essa prática é da Edna, eu só peguei o livro para poder dar uma incentivada. Porque a Edna também trouxe um livro de cartas para eles e eles pegaram para ler.*

*Professora Edna: \_ A coisa nasceu com o Paulo. Ele um dia escreveu uma carta para mim e pediu ao coleguinha para entregar. Aí ele falou assim:*

*- “\_ Ô tia, bem que podia ter um correio aqui, né?”*

*- “\_ É. Boa ideia.”*

*E aí eu falei o seguinte:*

*- “\_ Vamos fazer um correio aqui na escola”*

*E nesse meio tempo, a escola onde eu trabalho de manhã, lançou um livro de cartas: “Cartas a gente se escreve”, acho que é assim. A professora de Português lá da outra escola organizou um livro cheio de cartas para diversas pessoas, alunos, professores, funcionários... e, no lançamento do livro, eu ganhei um exemplar, trouxe para eles e a gente começou essa brincadeira. Eu falei com os meninos: “\_ Olha, nós vamos, fazer. Mas vocês vão receber cartas, e têm que responder. E aí a gente vê se isso vai ser legal para todo mundo”. Aí a Jaqueline abraçou essa ideia... eu coloquei o Paulo como carteiro, até para homenagear, para incentivar o Paulo mesmo, a lidar com os outros. Porque tem hora que o Paulo é meio...*

*Professora Jaqueline: \_ Rude.*

*Professora Edna: \_ É. Ele é meio rude com os colegas, então por isso. Aí eu acho que por um tempo foi muito...*

*Professora Regina: \_ Válido.*

*Professora Edna: \_ Foi muito válido, interessante. Agora deu uma adormecida, mas eu quero esse semestre voltar. A gente... No corre-corre do dia-a-dia, a gente acaba esquecendo certas coisas. Mas eu quero voltar a incentivar sim, escrever mais algumas cartas. E o livro que eu estou falando em questão, que ela até que mencionou, ele está até velho. Ele foi para a casa de todas as crianças. E eles gostaram de ler, porque foram cartas que crianças mandaram, aí eles ficaram assim: “\_ Olha tia, que legal. Que nem a gente, né?” Foi muito bonitinho. Foi uma prática que nasceu... mas eu não tenho intenção de fazer o que a outra professora fez, porque ela tinha um trabalho mais assim... dentro disso aí.*

*Anderson: \_ Mas a questão do trabalho com cartas não está no seu planejamento, pelo menos agora? De trabalhar com cartas, naquele momento?*

*Professora Edna: \_ Naquele momento? Não. Surgiu.*

*Professora Jaqueline: \_ Você ia trabalhar, né? Ia trabalhar com gêneros.*

*Professora Edna: \_ É. Gêneros textuais. Mas eu não tinha intenção assim, de fazer um projeto desses não. Ele nasceu mesmo, nasceu com a ideia do Paulo. **Aí como eu acho que a gente tem que valorizar ideias trazidas pelos alunos... e eu acho que é até o momento de tornar a coisa mais gostosa, né?** Então ele veio com a ideia de cartas, eu falei: “Bom, a gente aproveita, trabalha os gêneros textuais e já faz essa brincadeira de trocar cartas”. Aliás esse semestre eu estou com intenção sim, agora que eu lembrei... porque a gente pensa e depois esquece de escrever. Eu estou com intenção de fazer uma troca assim, de pegar os meninos e fazer um intercâmbio. Pegar os meninos, vamos supor da A e escrever para os da B e os da B vão escrever para os da C e da C para a A... porque aí todo mundo vai receber carta e todo mundo vai ter que responder.*

*Anderson: \_ Porque tem pessoas que não receberam cartas, não é?*

*Professora Edna: \_ Ah, muitas.*

*Professora Regina: \_ Sabe o que eu fiz uma vez? Eu marquei correio para eles, levei eles no correio... vou trazer as fotos para você ver.*

*Professora Edna: \_ Ah, que legal. Acho isso muito legal.*

*Professora Regina: \_ Eles prenderam o selo... esse processo. Depois nós trocamos cartas com Inhapim, cidade de Inhapim. Porque uma amiga... uma menina que trabalhava comigo, a irmã dela era professora em Inhapim. Gente, mas foi um sucesso.*

*Anderson: \_ Entre as cidades.*

*Professora Regina: \_ Entre as cidades. E ali eles ficaram recebendo o ano inteiro, sabe?*

*Professora Edna: \_ Ah, que legal.*

*Professora Regina: \_ Eles ficavam numa alegria quando chegava, porque ia do correio direto para a casa deles, né?*

*Professora Jaqueline: \_ Eu te falei que fiz mandando para o Maurício de Souza. Só que demora, aí é bom fazer no início do ano. Na revistinha do Maurício de Souza. Eu escrevi quando era pequena, aí eu recebi de volta, depois de muito tempo. Aí ele manda os desenhos para colorir... padrão, né? Aí eu comentei com a Lúcia aqui: “\_ Ah, quando eu era pequena eu escrevi”, até mostrei para ela, o que eu tinha recebido. Ela mostrou para os alunos e alguns escreveram... até da sala do Jean. Só que ela fez mais para o final do ano, aí eles receberam em casa, era férias. Mas recebe, eles dão retorno.*

*Professora Regina: \_ Depois a professora de lá mandou uma fita gente, também, de vídeo, agradecendo os alunos. Coloquei para eles verem, agradecendo a troca de experiência, que foi muito legal. Apareceu a turma toda...*

*Professora Edna: \_ Que legal!*

*Anderson: \_ Dá uma incentivada, né? A parte mais interessante é valorizar mesmo, né? O anseio de um aluno, conseguir envolver ele como carteiro, como aquela pessoa, né?*

*Professora Jaqueline: \_ Eu tive uma visão diferente depois, por exemplo da Mônica. A Mônica é muito fraca comigo, super fraca, aí eu achava que ela era fraca com todo mundo. Aí ela mandou carta. Ela escreve bem, né?*

*Professora Edna: \_ Bem. Escreve bem.*

*Professora Jaqueline: \_ Escreve bem. Assim, uma carta grande, uma carta com coerência, me fez perguntas que ela queria fazer... assim, tudo direitinho. Me surpreendeu.*

*Professora Edna: \_ Que na sala ela não demonstra, né?*

*Professora Jaqueline: \_ É tímida. Você chama ela fica quieta, você pergunta ela não responde. Aí na carta, assim... ficou grandona, perguntando... nossa! Milhões de coisas. Não dava nem para responder. Nossa! Você gosta disso, daquilo? Eu gosto daquilo outro. Nossa! E vai perguntando, perguntando e perguntando... Nossa Senhora! Mas assim, tinha sentido, poucas palavras tinham erro. Me surpreendeu.*

*Buscar as existências reais, as excepcionalidades realizadas, é um desafio que nos exige abdicar da posição que ocupamos nos estudos em “pequena escala”, a do “olho que tudo vê” (CERTEAU, op. cit., p. 170), e mergulhar naquilo que é pequeno demais para ser visto de longe. Só assim podemos entender o cotidiano. (OLIVEIRA, 2005, p. 60).*

*“[...] como eu acho que a gente tem que valorizar ideias trazidas pelos alunos [a ideia do educando Paulo em se trabalhar com*

cartas]... *e eu acho que é até o momento de tornar a coisa mais gostosa, né?*” Nessa narração percebemos como as *artes de fazer* na escola podem ser de outra forma. A intencionalidade pedagógica com a proposta de trabalhar com o gênero textual *cartas* é visível no planejamento docente, só que, se *realizado/inventado* de forma colaborativa e alegre, os resultados, possivelmente, serão melhores. Até mesmo a descoberta da escrita de uma educanda que possui oralidade pouco explícita em sala de aula, na escrita se revelou mais intensa e curiosa. Em relação ao tratamento às diferenças, outros artifícios pedagógicos constituem-se como estratégias e alternativas pedagógicas.

A compreensão dos conteúdos escolares faz parte também de toda a complexidade que envolve a instituição escolar em sua relação com as diferenças. Em uma das falas realizadas pelas docentes, é perceptível a importância do desenvolvimento da memória dos(as) educandos(as) face à compreensão de conteúdos. Percebemos a afirmação de uma prática outrora negada pelas práticas tradicionais, que é a de valorizar o que os(as) educandos(as) já sabem ou trazem de suas experiências com o mundo, isto é, a afirmação da aceitação das outras formas de compreender o conteúdo trabalhado pela professora.

*Professora Jaqueline: \_ Eu gosto de fazer essa retomada. Ainda mais quando uma coisa que puxa a outra. Acho que faz muita diferença quando se faz esse retorno assim. Porque eles não vão estudar em casa, muitos deles nem abrem o caderno em casa, então assim, eu tenho que voltar. Eu gosto de fazer: “\_Na aula passada a gente viu isso, o que é mesmo?” Uma coisa rápida mesmo. Não paro muito tempo para isso não, mas eu gosto de escutar para ver se está chegando no caminho, se entenderam mesmo e tal. Até o falar de uma forma resumida, é um jeito deles falarem, se entenderam. Tanto é que eles têm muito costume de ler, né?*

*- “Então o que é isso?”*

*- “É isso, isso e isso”.*

*- “Não, não estou pedindo para ler não. Estou perguntando o que é? Fala o que é.”*

*Anderson: \_ Sem ficar preso...*

*Professora Jaqueline: \_ É. Para ver se eles conseguem sair das minhas palavras.*

*Professora Edna: \_ Criar o conceito deles, né?*

*Professora Jaqueline: \_ É. Porque depois que eles saem das minhas palavras, é porque eles entenderam. Igual tem muita gente que repete, decora, né? Aí não sei se está entendendo, tá repetindo o que eu falei. Tá repetindo o que eu escrevi lá. Então eu gosto de retomar.*

*Anderson: \_ O que você acha disso, Regina?*

*Professora Regina: \_ Eu acho legal, eu faço isso também. Eu dou uma pincelada.*

*Professora Edna: \_ Acho que acontece naturalmente, né? A gente que é professora, eu não ponho isso em planejamento não. Eu quando vejo... a gente vai ligando uma coisa à outra. Mas eu acho que isso é todo professor, não sou eu não.*

*Professora Regina: \_ Automaticamente tem a parte deles também, eles falam assim: “\_Nós paramos em tal matéria professora, isso, isso e isso”.*

*Professora Jaqueline: \_ E até mesmo aqueles que faltaram e não tem muita noção, eles acham que não aconteceu nada, né? “\_Ah, não. Eu não tenho isso não.”*

[...]

*Professora Jaqueline: \_ Tem aluno que diz: “\_Eu não tenho isso não.” E eu respondo: “\_Então pega o caderno e vamos copiar. Você vai precisar”. Eu tento dar exercícios para eles serem obrigados a ler: “\_Eu não vou explicar não, vai lá e lê na matéria. Do jeito que está lá, lendo você resolve”.*

*Professora Regina: \_ Eu também faço isso.*

*Professora Jaqueline: \_ Porque eles não têm o hábito de estudar, então, colocar matéria, é uma forma de estudar. E o exercício te puxa ali... só para isso, não é nem um exercício de pensar, é um exercício de fazer mesmo. “\_Ah, tá. É assim? É assim, assim e assado”. Para ele ler. Só para isso.*

Destacamos, nesse trecho, o fragmento dito pela professora Jaqueline e que revelou a força que têm as palavras dos(as) educandos(as) no sentido de compreensão dos conteúdos: “\_Porque depois que eles saem das minhas palavras, é porque eles entenderam”. Isso quer dizer que o que é decorado não é o aprendido pelos(as) educandos(as).

Se a nossa opção for o trabalho com/na(s) diferença(s), todo um arsenal pedagógico deve ser modificado e adaptado aos(às) educandos(as). Nas práticas observadas nas salas de aula, percebi

muitas adaptações e alguns distanciamentos, afinal as práticas com/na(s) diferença(s) não são algo pronto e acabado, acompanhado de um livro de receitas pedagógicas à disposição dos e das profissionais. Nesse sentido, a adequação da linguagem foi um ponto que mereceu nosso destaque durante as conversações com as professoras, até mesmo pela capacidade de abstração ainda em progresso dos(as) educandos(as) do 1º ao 5º ano.

Em outro diálogo a questão proposta era sobre os desafios que são postos pelos professores e professoras aos educandos(as) para fixação de determinado conhecimento. As professoras valorizavam, como dito anteriormente, esse conhecimento e as novas formas de aprendizagem. O diálogo avançou e um fato interessante foi comentado por todos.

*Anderson: \_ A professora estava propondo desafios e pensamentos para ajudar os alunos e as alunas na construção do conhecimento, acho isso muito interessante. É o que vocês já comentaram, né? Você vai instigar os alunos e as alunas a pensar mais. Ela estava desafiando o conhecimento deles e delas, o conhecimento básico, para poder avançar na aprendizagem, para uma coisa mais complexa. O que vocês falam mais disso aí?*

*Professora Edna: \_ Ah, é o que a Regina falou, né? **Estar sempre buscando. Buscando neles o que eles conseguiram fixar, né? Porque a gente até se surpreende às vezes, né?** A gente acha que eles não prestaram atenção na aula, não fizeram e está errado.*

*Professora Jaqueline: \_ E a gente se surpreende até por questões da gente mostrar a resposta. Aí eles levantam hipóteses que a gente mesmo não tem conhecimento: “\_Ah, sempre pode ser assim?” Eu não sei se sempre pode ser assim, às vezes eu não sei se sempre vai ser assim. Eles têm muito isso: “\_Ah, mas se fizer isso...”, você vê que ela está pensando aquilo. Não está fazendo graça.*

*Professora Edna: \_ **É. Porque tem muito tempo que a gente não é criança, né, gente?***

*Professora Jaqueline: “\_ Ô Professora... você falou isso assim, mas é sempre assim? E se eu fizer assim, assim, assado?” Aí tem hora que você não sabe responder. Você vê a cara dela assim, pensando. A professora está explicando, ela tá...*

Anderson: \_ Fazendo esforço.

Professora Regina: \_ Pensando no que ela vai te perguntar.

Professora Jaqueline: \_ É. Aí ela vem e pergunta. Mas você vê que ela está tentando mesmo.

Professora Edna: \_ Construindo, mesmo.

Professora Jaqueline: \_ É. Tem hora que pega a gente de calça curta, né? Não sabe responder.

Professora Edna: \_ É. Natural. Agora, a gente perde um pouco, depois que a gente cresce, a visão... lógica, né, de criança. Porque a escola ainda é um mundo mágico para eles, mesmo que a gente não seja um computador ou uma televisão, que tem os seus recursos... mas a escola ainda é. **Quem tem o conhecimento somos nós, né? A gente é mágico na visão deles.** Quantas vezes a gente já foi questionado se a gente é casado, se tem filhos? Essa semana mesmo a Regina foi questionada pela Wellen, né?

Professora Regina: \_ Foi semana passada.

Professora Edna: \_ Semana passada, é. Então quer dizer, é uma coisa que é mágica para eles ainda, né? Isso é bonito, eu acho. Mas é importante também para a gente, ensinar essas questões aqui, de questionar e tudo mais, para eles saírem daqui e enxergarem assim: “\_Ah, a escola é legal. Eu quero mais”. **Acho que o bacana é isso, a gente estar dando ferramentas para que eles possam pensar assim, né?**

Professora Regina: \_ Igual em Ciências eles estão vendo o aparelho reprodutor feminino e masculino. Eles acham que eu sou médica. Eles me fazem perguntas... Gente, é muito engraçado.

Professora Jaqueline: \_ “Sabe os gêmeos siameses? “\_Ah, gente, é muito engraçado. Nasce com a cabeça colada. Como é que separa? E se nasce com o corpo colado? Como é que separa?” Eles têm uma ‘tara’ com gêmeos siameses e com raiz quadrada.. Nossa!

(risos)

Professora Edna: \_ Gente do céu.

Professora Jaqueline: \_ Você falou a matéria lá, era raiz quadrada. Em Ciências tem hora que eu falo: “\_Gente, não consigo. Agora não consigo mais não. Agora só médico mesmo.”

[...]

Professora Regina: \_ É muito engraçado. Quando chega nessa parte, eles acham que a gente sabe tudo, que você domina tudo. Teve um menino ano passado, no quinto ano de manhã, ele perguntou para mim assim: “Você não

O conhecimento-  
emancipação, ao tornar-  
se senso comum, não  
despreza o conhecimento  
que produz tecnologia,  
mas entende que tal como  
o conhecimento deve  
traduzir-se em  
autoconhecimento, o  
desenvolvimento  
tecnológico deve  
traduzir-se em sabedoria  
de vida. É esta que  
assinala os marcos da  
prudência à nossa  
aventura científica, sendo  
essa prudência o  
reconhecimento e o  
controle da insegurança.  
Tal como Descartes, no  
limiar da ciência  
moderna, exerceu a  
dúvida em vez de sofrer,  
nós, no limiar um novo  
paradigma  
epistemológico, devemos  
exercer a insegurança ao  
invés de sofrer  
(SANTOS, 2009, p. 109).

*é médica porque você não quis, não é professora?” Falou assim comigo. “\_Você não quis estudar para médica, não é? Senão você seria.” E eu: “Ahã.”*

*(risos)*

*Professora Regina: \_ Eles perguntam mesmo, muito legal!*

*Anderson: \_ Tem uns conteúdos que eles questionam muito.*

*Professora Jaqueline: \_ E essa parte de Ciências do quinto ano...*

*Anderson: \_ É boa.*

*Professora Regina: \_ Eles gostam. E eles gostaram daquela parte do parto normal. “\_Como é que ele sai? Como é que o neném nasce?”. Acham super interessante. Achavam que cortava do lado, cortava em cima... “\_Como que faz?” Aí eu falei que dilatava, né? Depois o processo é normal de volta.*

*Professora Jaqueline: \_ E levaram numa boa, sem problemas.*

*Professora Regina: \_ Nossa! Que gracinha! Precisa ver como eles adoraram.*

*Professora Jaqueline: \_ Acho engraçado como eles vão mudando, né? Assim, quando você abre a matéria é uma coisa, quando você caminha com ela... Nesse caso aí dá muita piadinha e tal. Vai mudando. Muda o tipo de pergunta, muda a linguagem, muda aquilo que acha graça, aquilo que não acha... eu vi isso muito claro...*

*Anderson: \_ Vai amadurecendo.*

*Professora Edna: \_ Pergunta e acha a resposta, não é? Porque quando ele pergunta e não tem ninguém para responder, por medo ou por qualquer coisa, ele fica desesperado com as coisas. Mas se ele pode perguntar e você responde naturalmente para ele, parou de ter o misticismo todo em cima do negócio, o tabu, né?*

*Professora Jaqueline: \_ O ano passado eu vi isso muito claro com aquele Alberto que entrou. Ele entrou e já estava terminando o sistema reprodutor, então ele achava graça de tudo, ele queria fazer piada de tudo e ninguém mais achava graça. Teve um dia que eu falei: “\_Alberto, você entrou agora, às vezes você não viu ainda a matéria, mas esse momento de piada, a gente já teve. Agora o pessoal já pergunta o que realmente tem dúvida, entendeu?” Ele ficou meio sem graça, aí ele veio com uma pergunta séria, porque ele não é ‘burro’? Ele é bem esperto. Aí veio com uma pergunta séria, mas sempre tentando colocar uma piadinha no meio, sabe? E os meninos já não achavam mais graça, ficavam sérios.*

No excerto anterior é possível tornar visível uma série de questões sobre a formação docente, suas práticas e conhecimentos. Quando a professora Edna admite que a geração de seus(as) educandos(as) é uma e que “*a gente não é [mais] criança*”, isso quer dizer que entre, ela, professora e seus(as) educandos(as) há um desafio acerca da compreensão dos conteúdos já vivenciado por ela. Para os(as) educandos(as), a escola é dotada de “magia” e de conhecimentos novos, daí a necessidade do professor e da professora compreenderem bem sobre o processo *ensinoaprendizagem*, desenvolvendo um trabalho próximo aos discentes.

Por vezes, os(as) educandos(as) ainda pegam o professor de “calça curta”. Assim o desafio se torna bem maior, pois é, através das problematizações e mediações que a aprendizagem se processa. Ainda há, na cotidianidade das escolas, uma hierarquização entre pessoas, no nosso caso, entre professores e professoras – os detentores do saber – e os educandos e as educandas – os depósitos de conhecimento. “*Quem tem o conhecimento somos nós, né? A gente é mágico na visão deles*”. A magia está no fato de os(as) professores(as) supostamente saberem de tudo. Ledo engano!

Os(as) professores(as), que somaram à sua experiência de vida uma formação acadêmica, constituem-se como mediadores entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos. Nesse sentido, entrelaçando tais conhecimentos, buscam que eles façam sentido para os(as) educandos(as). São aqueles que devem oferecer oportunidades de aprendizagem a seus(as) educandos(as), como foi destacado pela professora: “*Acho que o bacana é isso, a gente estar dando ferramentas para que eles possam pensar assim, né?*”.

A questão da sexualidade, latente nos(as) educandos(as) das turmas dos 5º anos, é algo realmente interessante no aspecto do desenvolvimento. Até então, o que importava para os educandos e educandas era o brincar. Com a puberdade aflorando, novas questões devem ser problematizadas no contexto da sala de aula. Fato é que a questão da sexualidade ganhou novos contornos na sociedade na

Atualidade. Os modos de ver e compreender a questão foram modificados e, mediante o quadro social que temos visto/vivido, os(as) educadores(as) necessitam (re)significar seus discursos e tentar abranger o cotidiano pensado/vivido pelos educandos e educandas. Algo desafiador, pois, como já dito em linhas anteriores deste trabalho, temos que “desafiar o homem/mulher velho que existe em nós”. Quer aventura maior que essa?!

Diante de tudo isso vivenciado pelas professoras, pudemos problematizar sobre as práticas com as diferenças em sala de aula. O desafio de se pensar um currículo que possa compreender e abordar a materialidade das diferenças reside nesse colorido que é a vida; nessa complexidade que envolve a grande trama social.

Como último ponto a ser discutido neste capítulo, vamos observar o caso narrado a partir de agora que demonstra um grande conflito que a escola vive com alguns educandos e educandas envolvendo a questão do processo avaliativo. A situação narrada pelas professoras reflete o quanto o nosso sistema educacional é ambíguo e visto numa lógica mais pessimista.

A situação trata de uma educanda da turma B, que é caracterizada por sua não presença física à escola e, ao final do ano, pela sua promoção à próxima fase. Pude acompanhar a luta da escola com a família na qual os debates foram inócuos. Vejam:

*Professora Edna: \_ E eu já tive todo tipo de conversa com ela, que você pode imaginar... tudo. Eu já tive assim: “Ô querida, que bom que você veio”. Nada. A última minha foi assim...*

*Professora Jaqueline: \_ “Você está faltando muito, hein?”*

*Professora Edna: \_ É. Não. A minha última foi assim: “Aqui, você vai frequentar a recuperação? Porque a recuperação vem todo dia e agora?” Aí parece que ela começou a vir.*

*Anderson: \_ O que ela fala?*

*Professora Jaqueline: \_ Não fala nada, ela não fala nada.*

*Professora Edna: \_ Teve um dia que ela falou “Ah, não deu tempo de vir. O almoço não ficou pronto.” Uma coisa bem assim...*

*Professora Jaqueline: \_ Ih, ele [o pai da menina] já chegou a falar uma vez com a Amanda [professora da aluna no 2º ano]: “Depois você dá uma provinha e ela passa.” A Amanda deu um trabalho gigantesco para ele fazer, que era ele que iria fazer, não era ela. Deu um trabalho de recortar, de colar, bem chato... para ele fazer, não era para ela.*

*Professora Jaqueline: \_ Isso é ridículo. Isso não tem a menor explicação, uma pessoa... é uma instituição que depende de... infelizmente depende de nota, depende de professor e que ela não depende de nada disso. Ela passa independente de qualquer coisa. Ela pode assentar e ver televisão o ano todo, que no final eu vou dar um boletim de aprovado para ela. Eu falei isso com a Rita [supervisora], eu falei:*

*- “Ela vai passar? Com falta?”*

*- Vai, não pode reter.”*

*Então ela vai passar, mesmo não tendo frequência para isso, porque ela não deve ter.*

*Professora Edna: \_ Aí no bimestre passado, sei lá se no primeiro ou no segundo, que ela não veio, não veio, não veio... aí nas provas não veio, não veio. Aí um dia ela apareceu, né? Aí a gente deu as provas e ela teve média.*

*Anderson: \_ Teve média?*

*Professora Edna: \_ Teve.*

*Professora Jaqueline: \_ Comigo não.*

*Professora Edna: \_ Comigo ela teve.*

*Professora Jaqueline: \_ Mas porque é ler, né? Ela sabe ler.*

*Professora Edna: \_ Ela tem uma boa interpretação.*

*Professora Regina: \_ Os alunos perguntam sobre ela e eu fico muda. Não tenho mais resposta.*

*Anderson: \_ Porque os alunos começam a questionar, né?*

*Professora Jaqueline: \_ Infelizmente ela vai passar e eles não são bobos, eles estão vendo.*

*Professora Regina: \_ Eles percebem, né?*

*Professora Edna: \_ Essa semana a Raissa estava comigo na porta e ela estava entrando. Eu falei:*

*\_ “Ô Fernanda, que bom que você veio, mas está sem uniforme.*

*\_ “Meu uniforme está lavando.”*

*Aí a Raissa falou assim:*

*Num contexto de diferença cultural, marcado pela hibridização e pela mestiçagem, a pluralidade de significados cruza as interações pessoais e se plasma nas estruturas subjetivas de compreensão: relações interpsicológicas diferentes resultam em distintas possibilidades de funções intrapsicológicas (VYGOTSKY, 1988). Tal compreensão aumenta a complexidade da avaliação, pois os diferentes grupos e os diversos sujeitos podem utilizar instrumentos (psicológicos e materiais) similares de modos variados (ESTEBAN, 2002, p. 99).*

*\_ “Como assim? Você não vem na aula e o dia que você vem o seu uniforme está lavando?”*

*Professora Jaqueline: \_ Pensa bem, vai lavar no dia que ela vem na aula.*

*Professora Regina: \_ Como é que vai responder alguma coisa?*

*Professora Jaqueline: \_ Não dá para falar nada, não dá para cobrar nada e a gente tem que fazer um esforço danado para dar ponto pra ela. Porque pelo menos justifica alguma coisa para ela... porque mesmo faltando ela consegue nota.*

*Professora Jaqueline: \_ Se o Conselho Tutelar desse uma pressionada na família, né?*

*Professora Regina: \_ Uma vez ele disse que não gosta de fazer nada obrigado.*

*Anderson: \_ Que valores que essa família está passando para as meninas, né?*

*Professora Jaqueline: \_ Só que eles não estão bem dando uma escolha para ela, né? Porque ela não vem, ela não sabe se é ruim.*

*Professora Regina: \_ Porque escolha é você dar opções, né?*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho. “Olha, existe isso, existe aquilo”. Agora, se ela ficar em casa, ela vai continuar ficando em casa.*

*Professora Edna: \_ Mas aí ele está dando para ela só opção de... mostrando para ela que ficar em casa é muito melhor.*

Como pode ser observado, a situação vivida pelas professoras nos impulsiona a uma série de indagações, entrando até num julgamento de valores familiares a que os educandos e as educandas estão expostos. Mesmo com uma série de pressões e denúncias da escola à família dessa educanda – representada sempre na figura paterna, apesar de possuir uma mãe –, a situação já se arrasta há bastante tempo, sem êxito em solução e apoio extraescolar.

Cabe ainda ressaltar qual seria o foco da formação e avaliação dessa educanda. A estratégia que a escola, costumeiramente, vem utilizando é a da flexibilidade, como foi utilizado nessa situação. A

*Nesta realidade heterogênea, o discurso pedagógico se estrutura com a concepção de que os enunciados são unívocos. No cotidiano a tensão homogeneidade/heterogeneidade frequentemente cria situações em que há impossibilidade de compreensão dos significados que sustentam as diversas vozes que se explicitam, o que pode ser uma explicação fecunda para a produção social do fracasso escolar, pois une a dinâmica escolar à dinâmica social (ESTEBAN, 2002, p. 99-100).*

pluralidade de educandos(as) impulsiona, assim, que as estratégias docentes sejam cotidianamente modificadas.

O modelo cartesiano de conhecimento impôs – e ainda impõe – às práticas curriculares e pedagógicas a hierarquização dos *sabem* e dos que *não-sabem*. Tal modelo ainda serve de parâmetro para definir os “melhores” e “piores” educandos e educandas. Rememoro o período em que estive como educando da escola básica e mesmo do ensino superior, em que o critério de nota ora me deixava muito insatisfeito, ora satisfeito. Ao mesmo tempo em que isso me estimulava a estudar, em contrapartida, via presente, nos momentos avaliativos, algumas dificuldades de aprendizagem ou outros motivos circunstanciais presentes na vida dos companheiros e companheiras de turma, que os faziam esmorecer e desanimar de estudar.

Com o olhar da complexidade, compreendemos que, como os modos de *ser/viver/entender* o mundo dos sujeitos são variados, não é com avaliações padronizadas que podemos definir o grau de *saber* ou de *não-saber*. Esteban (2002) nos convida a pensar na possibilidade de síntese implícita na avaliação, que trabalha na linha do *saber, não-saber e ainda não-saber* ampliando a dimensão processual da construção do conhecimento/desconhecimento.

As ponderações feitas pelas professoras põem-nos a refletir sobre a concepção de erro/acerto, sucesso/insucesso, questões pertinentes ao processo educacional atual.

O que foi explicitado neste capítulo é o espelho das materialidades pedagógicas presentes no cotidiano das turmas pesquisadas. Percebemos que os *currículos realizados/inventados* representam a dinamicidade e a complexidade que são as práticas gestadas na escola. Se considerarmos a escola como um *espaçotempo* “preto e branco”, não conseguiremos captar, capturar os *saberes e ainda não-saberes* de nossos educandos, nossas educandas e educadores e educadoras, além de estarmos fazendo uma análise distante do que acontece nas incertezas e caos que a escola representa.

Entender as práticas pedagógicas requer não um distanciamento e sim uma aproximação real do contexto escolar, além

*A possibilidade de síntese implícita na avaliação faz com que ela represente uma ocasião muito significativa para o processo de reconstrução do conhecimento profissional dos professores e professoras [...] Síntese que reconhece sua incompletude e provisoriidade, e não se esconde em falsos consensos. Síntese que assinala a complexidade do processo ensino/aprendizagem e convida a não temer o desconhecido, a construir e reconstruir os conhecimentos e a arriscar-se na exploração de novas possibilidades. Síntese que coloca em diálogo os sujeitos implicados na prática pedagógica, os territórios intra e extra-escolar, o saber e o não-saber, encontrando no ainda-não-saber os indícios da permanência do processo (ESTEBAN, 2002, p. 166-167).*

de se ter a abertura necessária para que o que acontece seja um desestabilizador de nossas certezas positivistas, para que um *novo senso comum* seja construído. Como *professorpesquisador* no/do/com o cotidiano, a tríplice aliança dos *saberes/não-saberes/ainda não-saberes* deve ser a chave para a compreensão de pesquisa, entendendo que “tudo acontece ao mesmo tempo e com todos” (FERRAÇO, 2004).



**5 “EU, CAÇADOR DE MIM”: UM ETERNO  
DIÁLOGO COM A ESCOLA**

## 5 “EU, CAÇADOR DE MIM”: UM ETERNO DIÁLOGO COM A ESCOLA

*Por tanto amor,  
Por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz  
Manso ou feroz  
Eu, caçador de mim.  
Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar  
Longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim.  
Nada a temer senão o correr  
da luta  
Nada a fazer senão esquecer  
o medo  
Abrir o peito à força, numa  
procura  
Fugir às armadilhas da mata  
escura  
Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim  
(LUÍS CARLOS SÁ E  
SÉRGIO MAGRÃO).*

Foi através do sentido poético dessa canção, das imagens que abrem os capítulos e da beleza que constitui a escola, que esta dissertação foi tecida. Teve a participação dos movimentos de muitos(as) educandos(as), das vozes de três educadoras e das reflexões de um *conhecido estranho* que me constituiu ao longo desse processo. Teve como *locus* o chão da escola em sua dimensão praticada.

Sem a pretensão de concluir os pensamentos neste capítulo, gostaria apenas de refletir os principais pontos que foram aparecendo ao final dessa tessitura.

Durante todo o percurso eu tentei me portar como um *professorpesquisador*, que na realidade representa um *narrador praticante* que *traça/trança, tece/retece/entetece* as redes dos múltiplos relatos, inserindo sempre o meu *fio próprio de contar* (ALVES, 2008).

“Estar à altura do cotidiano”, Silva *apud* Filho (2007) define, assim, o perfil de pesquisador *com* o cotidiano.

Vivi assim, numa constante caça às respostas de minhas indagações. Pesquisar, no entanto, fez com que eu fosse *caçacaçador* de mim mesmo e das práticas pedagógicas com a(s) diferença(s).

Lembro-me de que nas considerações finais do projeto de qualificação, em 2010, tive a pretensão de “olhar a escola pelo avesso”, porém, na realidade, aconteceu que, ao invés do *avesso*, eu *olhei/escutei/senti/toquei* a escola em sua dimensão praticada e reinventada.

Muitos foram os meus olhares para esta escola e para as práticas que foram tecidas em sala de aula. As palavras das professoras, por sua vez, desconstruíram e reconstruíram os enraizamentos que as pesquisas têm *sobre* a escola, no sentido de imobilizá-la e engessar os olhares. Confesso que não foi nada fácil “*abrir o peito à força numa procura*” como nos diz a canção. Mas isso era necessário para me fazer enxergar as (in)visibilidades, *pistas e indícios* que acontecem o tempo todo na escola.

Os encontros realizados com as professoras foram os palcos das representações que os(as) educandos(as) fazem com as práticas docentes e, mesmo, que as docentes fazem com as práticas dos(as) educandos(as). É o que pode ser chamado de relações interconectadas, isto é, a configuração de uma rede de *saberes/fazeres* conectados por uma sequência de *fiões* para todos os lados. Reside, assim, uma grande dificuldade nas relações na escola, que é a compreensão dessa imensa rede e a elaboração de uma proposta que consiga abranger as *individualidades/coletividades*.

Vimos, no entanto, um movimento iniciado nas escolas que tem a ver com as relações curriculares com a(s) diferença(s). A complexidade do ser humano tornou-se, nos últimos tempos, a grande pauta nas discussões e reinvenções pedagógicas, por mais que as práticas calcadas no modelo cartesiano ainda se arrastem na sociedade.

As salas de aula são habitadas por uma heterogeneidade de sujeitos que possuem características físicas, morais, culturais e

*Mais do que demonstrar isso ou aquilo, deve mostrar, dar a ver, fazer vir, desentranhar, fazer emergir, revelar, descobrir, desvendar, expor à luz. Não lhe basta conhecer o poder (institucional explícito), deve perceber o fluxo da potência (subterrânea). Se não pode provar o que aconteceu no passado nem prever o futuro, cabe-lhe narrar bem o presente. Mescla de antropólogo, de fotógrafo, de repórter, de cronista e de romancista, necessita captar e narrar a fluência, o extraordinário e a complexidade do vivido (SILVA, apud FILHO, s.n.t.).*

familiares diferentes, apesar de algumas aproximações possíveis, além de ser o *espaçotempo* privilegiado de invenções dos sujeitos ordinários.

Observamos, ao longo das falas, como os sujeitos se constroem/desconstroem com grande mobilidade; como os sujeitos são anulados/exaltados; como os sujeitos são estereotipados; enfim, como a(s) diferença(s) constituem os sujeitos. Para além de estabelecer um pensamento determinista, visualizamos que, quando um currículo é “carrancudo”, a(s) identidade(s) são consideradas fixas e a(s) diferença(s) são negadas. Em contrapartida, quando um currículo é *realizado/inventado*, a(s) identidade(s) são consideradas móveis e a(s) diferença(s) são vividas.

Os *currículos realizados/inventados*, nesta ótica, requerem dos(as) professores(as) astúcia e estratégias de intervenção cotidianamente reinventadas, até mesmo para lidar com as imprevisibilidades e inconstâncias que existem no processo pedagógico. Requerem, neste ínterim, uma *pedagogia da(s) diferença(s)*, uma pedagogia de um novo tempo, que entende a(s) diferença(s) como parte intrínseca ao processo escolar.

O currículo que vive os constantes movimentos sociais e culturais de seus educandos(as) possibilita a presença do outro e configura novas *artes de fazer*. Porém, se as mentes daqueles(as) que organizam a escola não estiverem atualizadas e abertas a esse paradigma emergente, poucas mudanças serão vivenciadas e sentidas. A escuta das vozes *outsiders*, até então silenciadas, requer de nós, educadores(as), desenraizamentos profundos em toda a estrutura escolarizada, requerendo, dessa cultura dominante, novos valores ético-morais no tratamento com essa cultura local, que passou a *estar com* a escola. Entendemos ser este um movimento *inédito viável* para a *pedagogia da(s) diferença(s)*.

E, como se não bastasse, pude visualizar que esta pesquisa oportunizou uma série de reflexões às pessoas envolvidas. Um fato novo surgiu: um mês após o término dos encontros que realizei com as professoras me deparei no corredor com a professora Jaqueline que veio conversar comigo sobre a pesquisa e sobre uma educanda. Para minha

surpresa ela revelou o que tinha acontecido em sua relação com a educanda Mônica depois que nós começamos a pesquisa. Rapidamente, peguei um gravador de áudio e me deparei com a seguinte declaração da professora. Peço licença, aos leitores, para reproduzir na íntegra essa reflexão da referida professora, pois isto não poderia passar “batido”:

*Anderson: \_ Como você sabe que prendeu a atenção da Mônica?*

*Professora Jaqueline: \_ Eu acho que ela me procura com o olhar, entendeu? Porque antes não tinha isso. Ela ficava de cabeça baixa, fazendo qualquer outra coisa: mexendo no lápis, mexendo no caderno, na folha... rabiscando alguma coisa ou mexendo mesmo embaixo da carteira; então ela não olhava para frente. **Aí a partir do momento que eu comecei a olhar para ela e chamá-la assim, enquanto ela não me respondesse eu não dava a resposta correta no quadro...** “E aí?, Como é que é?”. Sem ser pra ela, mas ela sabia que era, porque eu olhava pro fundo da sala.*

*“Como é que a gente vai resolver este exercício?” e isso tudo olhando pra ela e aí tinha aluno que me falava ‘como’ e eu ‘aí, como é que é?’ Aí ela percebia que eu estava olhando pra ela e parava de fazer a coisa e ia prestar a atenção. Eu repetia como se nada tivesse acontecendo e repetia normalmente. “Isso aqui, como é que a gente faz, assim, assim e assado?” Ela pegava a resposta do outro e repetia do jeito que deve fazer. Na hora que ela repetia a fala “\_ Colocar vírgula embaixo de vírgula” aí eu “\_ Isso mesmo: colocar vírgula embaixo de vírgula”. Como se ela tivesse fazendo parte daquilo ali, entendeu? Não é: “Mônica, como é que faz?” Não é isso, não falei pra ela em hora nenhuma. Não a chamei hora nenhuma... eu a chamei sempre com o outro, aí sim ela veio.*

*Aí o que eu fiz? O que eu notei é que agora, eu fazendo isso mais vezes, ela já está prestando mais atenção e me procura, sabe... antes de eu olhar para ela eu já vejo que ela já vai me olhar.*

*Anderson: \_ naquela expectativa de você estar olhando para ela. Agora, essa sua mudança, esse seu olhar mais pra educanda, **surgiu a partir das suas reflexões em nossos encontros da pesquisa ou foi uma coisa que você já estava estudando?***

*Professora Jaqueline: \_ Dos encontros, com certeza. A partir das conversas que a gente teve.*

*Anderson: \_ Então, você refletiu sobre aquilo que você estava fazendo?*

*Professora Jaqueline: \_ Sobre aquilo que eu vi que estava sendo a minha postura, entendeu? Eu percebi que eu não*

*estava notando ela dentro da sala. E ela não é uma criança que não fala, a gente acha que é porque ela é tímida e no canto dela. Mas é isso que eu estou te falando: no dia que a Tânia (vice diretora) me pediu pra eu fazer uma faixa da sala, aí eu não tinha tempo, porque era pro outro dia então eu tinha que fazer na aula. Aí eu dei exercício pra eles, eles fizeram no início da aula e depois eu falei que podia jogar xadrez, pra eu poder fazer a faixa. Aí, o que é que ela fez? Ela ficou comigo me ajudando e me contou altas coisas da família dela, de viagens... ela falou o tempo inteiro comigo. O tempo inteirinho. E me ajudando sabe... nem pedi pra me ajudar e ela ia me ajudava, dobrava e falando, falando, falando... aí eu vi que ela fala. Ela só não é muito de puxar essa conversa no dia a dia.*

*Mas essa conversa dela comigo foi antes de eu puxar a conversa dela na aula. Sei lá foi um momento que ela teve só comigo, que não tinha ninguém em volta, que o resto da turma estava jogando xadrez e eu tava fazendo sozinha... sei lá... se ela achou que devia me ajudar... eu até falei pra ela se ela quisesse jogar xadrez não teria problema, mas ela resolveu me ajudar.*

A vida cotidiana representa o movimento dos sujeitos em torno de um *espaçotempo* de fronteiras ilimitadas; representa a real interface das *artes de fazer* dos sujeitos; representa as diferentes formas de *serestarparecer* dos praticantes. Enfim, é a materialização de todas as representações sociais. Tudo isso, refletido para o ambiente escolar, representa *tudo que acontece ao mesmo tempo com todos*. A opção de compreender o mundo sob a ótica da complexidade faz essa reviravolta em nossos olhares.

O relato dessa professora me causou um profundo contentamento, não pela pesquisa em si, mas por esse tipo de pesquisa possibilitar o diálogo e a reflexão, acima de tudo. Percebi que, ao reviver as histórias em sala de aula, as professoras tiveram emoção, ou seja, as histórias as incomodavam. Elas viviam, assim, em constantes respostas para suas indagações. Como fora acompanhado nos relatos, as professoras não buscaram, simplesmente, soluções para as situações, até porque elas extrapolavam, muitas vezes, os muros da escola. Preferiram trabalhar com a *problematização* de seus cotidianos, o que foi mais proveitoso, no sentido de expor as diversas *maneiras de fazer* e as experiências múltiplas de cada professora.

*[...] na análise da vida cotidiana, as interpretações possíveis – há que admiti-lo – formigam através de perspectivas e percursos que seguem rotas bem distintas. Há “formigas” à procura do retórico, do pormenor, da revelação, do deslocado, como quem peneira pacientemente o cotidiano na expectativa de nele poder encontrar o exótico, o acontecimento, o inesperado, o excepcional, a aventura, a agulha no palheiro da vida cotidiana; outras que procuram o amontoado, o trivial, o banal, o repetitivo. Maneiras diferentes de encarar a realidade da vida cotidiana (PAIS, 2003, p. 88).*

Daí, senti a necessidade que um grupo de professores(as) tem com o diálogo e a problematização de suas dificuldades. As conversas no corredor, na sala dos(as) professores(as) – nos *intervalos pedagógicos* – não são suficientes para a construção de uma proposta diferenciada para os dias atuais. Temos observado que as reuniões pedagógicas, que deveriam ser um *espaçotempo* para a promoção dos(as) educandos(as), acabam servindo para aspectos burocráticos, como preenchimento de diários, revisão de conteúdos, notas das atividades e avaliações, tudo realizado de forma “carrancuda”. O(a) professor(a) pode se sentir cada vez mais desamparado e sozinho na tarefa educativa.

No caso da professora que, carinhosamente, divulgou-me o reflexo de suas (in)compreensões, o que a levou a esse novo olhar para esta educanda? Foi a sua abertura para as múltiplas potencialidades do ser humano? Foi a postura de humanização das relações com seus educandos(as)? Foi a sua mudança de postura frente à *pedagogia da(s) diferença(s)*? Talvez! Não podemos afirmar o que motivou essa professora. O que temos de certo é que a problematização que realizamos nos encontros suscitaram reflexões de suas práticas pedagógicas com a(s) diferença(s).

Sendo assim, acompanhamos que, mesmo imersos numa realidade difícil de ser compreendida e dinamizada, existem alternativas diferenciadas de convivência com a questão da(s) diferença(s), sejam elas possíveis de imediato ou possíveis a longo prazo. As alternativas emancipatórias somadas a uma educação libertadora podem ser os balizadores para o acompanhamento desse cotidiano em movimento.

“Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo, agora, há tanta vida lá fora...”, essa frase define bem o que conseguimos visualizar com esta pesquisa. Não foi o “avesso do avesso” como fora pretendido, mas foram as *(in)visibilidades* ocultadas no cotidiano escolar.

As aprendizagens com essa pesquisa, com as abordagens “teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) e com o paradigma da complexidade foram grandiosas, sem contar, é claro, que o cotidiano

escolar do qual faço parte me possibilitou novos olhares, assim como nas professoras. Esta pesquisa me possibilitou *enxergar/compreender/visualizar/problematizar* o mundo e a escola de forma diferente. Continuarei nesse caminho de movimentos difusos e com a visualização de possibilidades de trabalho com muitos educandos(as), pois

*Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim?  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim.*



**6 “VOU ME ENCONTRAR LONGE DO MEU LUGAR”: COM QUEM DIALOGAMOS**

## 6 “VOU ME ENCONTRAR LONGE DO MEU LUGAR”: COM QUEM DIALOGAMOS

ALMEIDA, Carmem Lúcia de. **Da igualdade de direitos ao direito à diferença:** interfaces no cotidiano de uma Escola Plural. 2005. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 78-102.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** 3. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, p. 15-38.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares** – introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. **Quando a diferença é motivo de tensão:** um estudo de currículos praticados em classes iniciais do Ensino Fundamental. 2006. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERINO, Aristóteles de Paula. **A economia política da diferença:** identidade e diversidade cultural no Multieducção: Núcleo Curricular Básico no município do Rio de Janeiro. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos A. Globalização e educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Globalização e educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro;

MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 174-195.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo, Cortez, 2008a, p. 94-111.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs**. (v. 1). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

\_\_\_\_\_; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Escola nua ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas**. 175f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação FEUSP: USP, 2000.

\_\_\_\_\_. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 77-94.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, 2007, v. 28, n. 98, p. 73-95.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo, Cortez, 2008a, p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008b, p. 101-117.

FILHO, Aldo Victório. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 97-110. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a06v2898.pdf>>. Acesso em 24/03/2008.

FISCHER, Rosa Maria (Coord.). **Bullying Escolar no Brasil – relatório final**. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <http://www.plan.org.br/index.html> . Acesso em: 29/12/2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Notas de Ana Maria Araújo Freire).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2003

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade e pós-modernidade. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: Editora da USP, 1980, p. 86-96.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LACLAU, Ernesto. A política e os limites da Modernidade. In: HOLLANDA, Heloísa Burarque de. **Pós-Modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 127-149.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, CFCH, UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria Cristina Garcia; OLIVEIRA, Fernanda Dias de; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio ; NEVES, Tereza Cristina Fagundes . As estratégias de poder na educação e o processo de inclusão. In: Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos, **Anais...**, Niterói, 2005. Disponível em: <<http://www.diversidade.info/artigos/autores/cmarques/>>. Acesso em 10 ago. 2008.

\_\_\_\_\_; MARQUES, Luciana Pacheco. **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco, MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MEYRER, Roselaine Maria Klein. **Isto e aquilo: manifestações no currículo escolar**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Método I: a natureza da natureza**. 2. ed. Tradução: M. G. de Bragança. Portugal: Europa-América, 1977.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-56.

\_\_\_\_\_. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_; ALVES, Nilda (Orgs) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, p.49-64.

\_\_\_\_\_. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionamentos na criação de alternativa emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis: DP *et Alii*, 2010. p. 13-36.

\_\_\_\_\_; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professorasalfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Praticando currículos no cotidiano: as práticas reescrevendo a história das escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis: DP *et Alii*, 2010. p. 99-110.

RODRIGUES, Francisco José. **O espaço curricular numa escola pública em Fortaleza - as culturas juvenis dos dominados, a cultura oficial e as relações de poder decorrentes desse encontro** (praticando estudos culturais). 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.

ROMUALDO, Anderson dos Santos. **Educação para todos: afinal, de quem estamos falando?** 2009. 99f. Monografia (Especialização em Educação e Diversidade) – Curso de Especialização em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

SAMPAIO, Carmen D. S. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** 291f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA, Bianca Santos Bento da. **Diversidade cultural: um estudo sobre as práticas pedagógicas de uma escola pública da Vila do Puraquequara – Manaus/AM.** 2007. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

SILVA, Rosana Lourenço da. **Diferença e identidade: um recorte da experiência curricular do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro a partir da década de 70.** 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

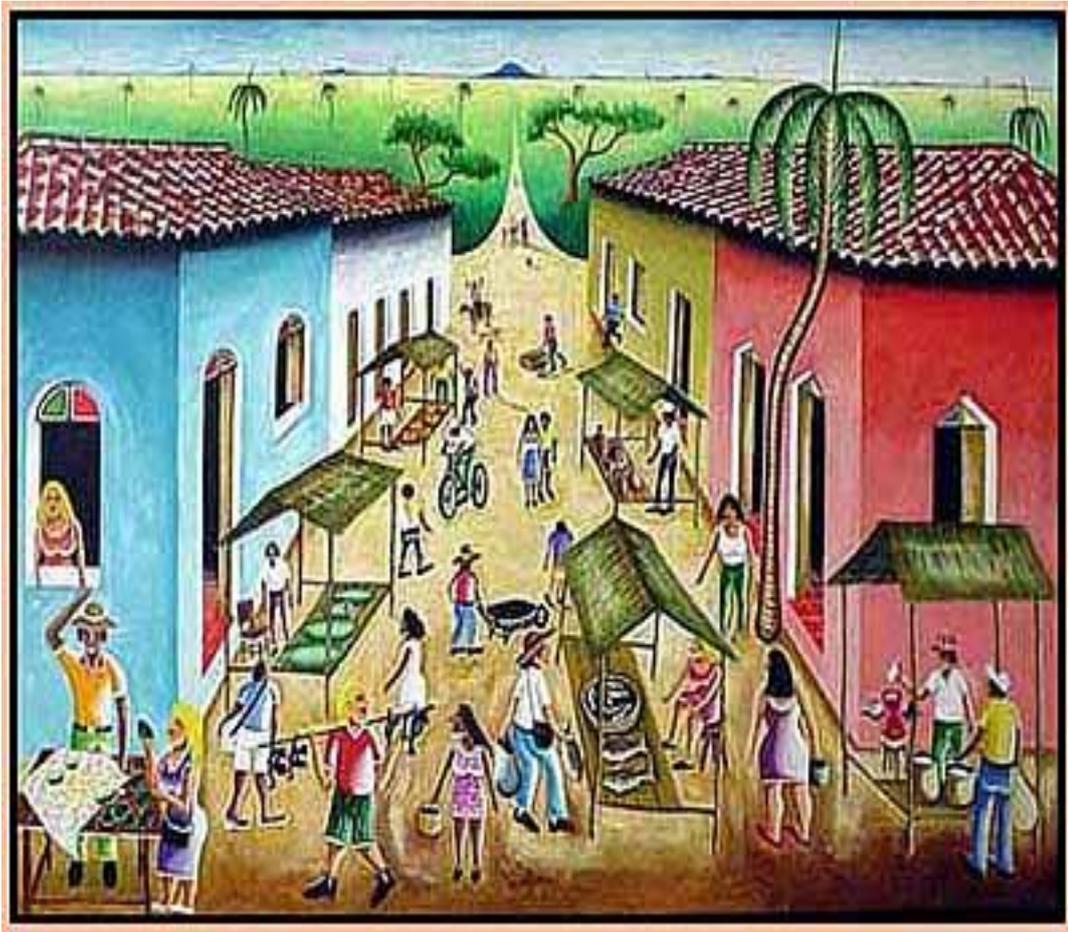
\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeus da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 196-215.

VAZ, Paulo. **O inconsciente artificial.** São Paulo: Unimarco, 1997.

WERNECK, Cláudia. **Quem cabe no seu todos?** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeus da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-72.



## ANEXOS

## **Anexo 1**

### **TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Anderson dos Santos Romualdo, mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei observações nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental desta instituição de ensino em Juiz de Fora, durante a qual efetuarei anotações.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de análise para meu trabalho de pesquisa, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos observados que assim o desejarem, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Anderson dos Santos Romualdo

## Anexo 2

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
professora da rede estadual de ensino de Juiz de Fora, autorizo ao mestrando Anderson dos Santos Romualdo, do Curso de Mestrado do Programa de Pós de Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a realizar a sua pesquisa por meio de encontros, na qual eu participarei na condição de entrevistada.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de análise para a dissertação do referido pós-graduando, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Sei que, caso seja meu desejo, será resguardado o anonimato por meio da utilização de pseudônimo na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura da entrevistada

### Anexo 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
professora da rede estadual de ensino de Juiz de Fora, autorizo ao mestrando Anderson dos Santos Romualdo, do Curso de Mestrado do Programa de Pós de Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a realizar a sua pesquisa por meio de encontros, na qual eu participarei na condição de entrevistada.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de análise para a dissertação do referido pós-graduando, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Sei que, caso seja meu desejo, será resguardado o anonimato por meio da utilização de pseudônimo na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura da entrevistada