

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação – EDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

**Todos iguais... Todos diferentes...  
Problematizando os discursos que  
constituem a prática curricular da  
Secretaria Municipal de Educação do  
Rio de Janeiro (SME/RJ)**

Autor(a):

Débora Raquel Alves Barreiros

Orientador(a):

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Fernandes de Macedo



Rio de Janeiro, 31 de março de 2009



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Raquel Alves Barreiros

**Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os  
discursos que constituem a prática curricular da  
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro  
(SME/RJ)**

Rio de Janeiro  
2009

**Débora Raquel Alves Barreiros**

**Todos iguais... Todos diferentes... Problematicando os discursos  
que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de  
Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)**

Tese apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para a obtenção  
do título de Doutor em Educação.

**Orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo**

Rio de Janeiro  
Março – 2009



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Todos iguais... Todos diferentes... Problematicando os discursos  
que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de  
Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)**

por

Débora Raquel Alves Barreiros

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Elizabeth Fernandes de Macedo*

Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ – orientadora)

*Alice Ribeiro Casimiro Lopes*

Alice Ribeiro Casimiro Lopes (UERJ)

*Carlinda Leite*

Carlinda Leite (UP – Portugal)

*Luís Henrique Sommer*

Luís Henrique Sommer (UNISINOS)

*Maria de Lourdes Rangel Tura*

Maria de Lourdes Rangel Tura (UERJ)

Rio de Janeiro, 31 de março de 2009.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

ProPEd  
30 ANOS

Ata da Reunião de Apresentação e Defesa Oral da Tese **TODOS IGUAIS... TODOS DIFERENTES... PROBLEMATIZANDO OS DISCURSOS QUE CONSTITUEM A PRÁTICA CURRICULAR** de **DÉBORA RAQUEL ALVES BARREIROS**, realizada no dia 31 de março de 2009, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e nove, reuniu-se no auditório do ProPEd, Bloco F, sala 12037, no 12º andar do Pavilhão João Lyra Filho, do Campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua São Francisco Xavier, número quinhentos e vinte e quatro, Maracanã, a Comissão Examinadora, constituída pelos Professores(as) Doutores(as) Elizabeth Fernandes de Macedo, Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Maria de Lourdes Rangel Tura, Carlinda Leite e Luís Henrique Sommer para julgar a apresentação e a defesa da supra citada Tese. Dentre outras pessoas, compareceram à defesa desta Tese, professores e alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atendidas as exigências regulamentares, a Comissão Examinadora decidiu aprovar a tese, destacando a singularidade da problematização, a contribuição teórica do trabalho, a qualidade do texto do ponto de vista das referências teóricas e das construções textuais e a riqueza do material empírico. Ressalta os contributos da tese para o estudo das diferenças no contexto escolar e o desempenho na escrita. Recomenda-se a publicação de artigos.

Nada mais havendo a tratar, eu Elizabeth Fernandes de Macedo,  
pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado Rio de Janeiro, lavrei a presente ata, que vai por mim datada e assinada, assim como pelos membros da Comissão Examinadora.  
Rio de Janeiro, 31 de março de 2009.

Elizabeth Fernandes de Macedo  
Presidente da Banca Examinadora

Elizabeth Fernandes de Macedo

Maria de Lourdes Rangel Tura

Carlinda Leite

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Beth Macedo, pela amizade e profissionalismo.

À minha mãe, Maria Tereza, por todos os aprendizados.

Ao meu pai, Arnado Barreiros, *in memoriam*, pelo apoio mesmo de longe.

Ao meu tio, José Antônio Barreiros, *in memoriam*, pelas experiências compartilhadas.

Aos meus irmãos, José Augusto e Paulo Cesar, por todos os momentos juntos.

À minha cunhada, Ana, pela superação.

Aos meus sobrinhos e afilhados, Lívia, Luisa, Marcella e Maycon, pela possibilidade de aprender sempre.

À minha “irmã”, Rita Frangella, que se tornou muito mais do que um membro da família.

Aos amigos de infância que contribuíram com paciência e carinho aos meus surtos pedagógicos, pelos inúmeros dias de ausência: Ana Zélia Rodrigues, Ana Karina Arruda, André Arruda, Cristina Bacelo, Erica Lemos, Juliana Loubaque, Marquinhos Marmeleiro, Pollianna Louback e Rita Marmeleiro. Valeu pela compreensão!

Ao meu amigo, Alexandre Alves, pelas leituras, revisões e companheirismo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ pela aprendizagem acadêmica e política, em especial à Alice Lopes pelo exemplo de comprometimento e dedicação.

Ao meu grupo de pesquisa pelos diálogos, estudos e alegrias, em especial à Bonnie Axer e Sylvia Cunha pelo enorme apoio no trabalho empírico.

Aos amigos de tempos e espaços diferentes, encarnados e desencarnados, obrigada pela compreensão e apoio.

À FAPERJ pelo financiamento concedido durante o curso de Doutorado.

À Escola Municipal Alagoas, pela acolhida e pelos esforços para o desenvolvimento da minha pesquisa.

## RESUMO

BARREIROS, Débora. Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Neste estudo, dedicamo-nos à análise os desdobramentos da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Multieducação – no cotidiano escolar, procurando verificar como são trabalhadas as diferenças culturais, de modo a entender o processo pelo qual se consolidam as políticas multiculturais assumidas no discurso da rede. Optamos por um abordagem metodológica que compreendesse o currículo como produção cultural, em que os conhecimentos e os poderes pudessem ser compreendidos como campo da significação, cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, que envolve a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. Nessa tentativa de pensar nas múltiplas possibilidades que os discursos podem oferecer além dos aspectos visíveis, recorreremos à abordagem qualitativa de cunho etnográfico, que envolve a análise documental e a pesquisa participante. No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos subsídios teóricos nos estudos culturais, pós-estruturais e pós-coloniais que vêm discutindo as inter-relações entre currículo, identidade, cultura e diferença. Nos apropriamos principalmente dos estudos de Homi Bhabha, Jacques Derrida, Chantal Moufee e Ernesto Laclau quando abordam conceitos que envolvem a construção da diferença como prática discursiva e de significação: noções de discurso, enunciação, práticas articulatórias, negociação, hegemonia, entre-lugar, cadeia de equivalência, antagonismo/agonismo, significante vazio e a própria noção do sujeito. Concluimos que a busca por uma intensa atividade desconstrutiva significa propor a possibilidade da coexistência com o paradoxo: a permanência na fronteira, que caracteriza a indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* –, que pode gerar estruturas fecundas que possibilitem repensar as diferenças. Sabendo que o significado é construído nas práticas articulatórias, no campo da discursividade, compreendemos que os documentos norteadores da prática curricular da SME/RJ tem buscando ao longo dos anos a construção de pontos nodais, que possibilitem a prática pedagógica de acordo com os saberes hegemônicos, mas sem que com isso se perca o diálogo e negociação com os demais campos de saberes.

**Palavras-chave:** currículo, diferenças culturais, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

## ABSTRACT

BARREIROS, Débora. Everyone equal... Everyone different... Problematizing discourses that form the curricular practice of the Municipal Education Department of Rio de Janeiro (SME/RJ). 228 f. Thesis (PhD in Education) – Faculty of Education, University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

In this study I have analyzed the developments of the curricular proposal of the Municipal Education Department of Rio de Janeiro – Multieducation – in everyday school life, to verify how cultural differences are treated, as a way of understanding the process through which multicultural policies assumed in the system's discourse are consolidated. I opted for a methodological approach which would view the curriculum as cultural production, in which knowledges and powers could be seen as a field of signification, a scenario in which cultures fight for legitimacy, a contested territory that involves negotiating ambivalent positions of control and resistance. In that attempt to consider the multiple possibilities that the discourses can offer beyond the visible aspects, I took a qualitative approach of an ethnographic nature involving a documental analysis and participating research. While doing this research, I looked for theoretical data in cultural, post-structural and post-colonial studies that discuss inter-relationships between curriculum, identity, culture and difference. I made use, principally, of studies by Homi Bhabha, Jacques Derrida, Chantal Mouffe and Ernesto Laclau when they discuss concepts that involve constructing the difference as a discursive practice and signification: notions of discourse, enunciation, articulatory practices, negotiation, hegemony, between-place, chain of equivalence, antagonism/agonism, empty signifier and the actual notion of the subject. I concluded that pursuing an intense deconstructive activity means to propose the possibility of coexistence with the paradox: permanence on the frontier, which characterizes undecidability – the intervals, the *between-places* -, that can produce fertile structures making it possible to rethink the differences. Knowing that the meaning is built on articulatory practices, in the field of discursivity, I feel that the documents guiding the curricular practice of the SME/RJ have sought over the years to construct nodal points that allow pedagogic practice according to hegemonic knowledges, although without losing the dialogue and negotiation with the other fields of knowledges.

**Key words:** curriculum, cultural differences, Municipal Education Department of Rio de Janeiro



## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES...</b>	11
<b>CAPÍTULO 1 - A CULTURA NA PRÁTICA CURRICULAR: DOS POSTULADOS HISTÓRICOS À CONVENIÊNCIA CULTURAL</b> .....	20
1.1 A noção de cultura: eixos e significados históricos .....	20
1.2 Novos olhares para a cultura: estudos culturais, pós-estruturalismo e pós-colonialismo .....	26
1.3 A cultura como bússola: o quanto é conveniente ter a cultura como elemento central no espaço escolar .....	33
1.4 A cultura viva: em meio à cultura escolar e à cultura da escola .....	36
<b>CAPÍTULO 2 - DIFERENÇA E IDENTIDADE: OS PONTOS NODAIS.....</b>	42
<b>CAPÍTULO 3 - MULTIEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA CURRICULAR CONSTRUÍDA A PARTIR DO CONSENSO CONFLITUOSO DE RELAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS.....</b>	69
3.1 O Núcleo Curricular Básico – Multieducação: uma construção que envolve o político-social, o cultural, o epistemológico e o pedagógico.....	69
3.1.1 Um novo olhar sobre as diferenças no Núcleo Curricular Básico – Multieducação .....	78
3.2 Uma nova Multieducação ou um novo olhar sobre a Multieducação?!? O passado, o presente e o porvir.....	90
3.2.1 Participação e autonomia: quando as práticas articulatórias entram em cena.....	91
3.2.2 A lógica interdisciplinar e o campo disciplinar: as marcas dos campos hegemônicos .....	102
3.2.3 Currículo e Cultura: entre o pedagógico e o performático.....	106
3.2.4 As múltiplas linguagens, a cultura e o campo da enunciação: quando os discursos ganham legitimidade.....	

	110
3.2.5 As diferenças, as identidades e o diálogo: entre o acolher e o tolerar.....	120
3.3 As práticas articulatórias na produção curricular: em foco o documento <i>O mundo cabe na sala de aula</i> .....	127
3.3.1 Primeiro caderno – Princípios.....	130
3.3.2 Segundo caderno – Identidade.....	134
3.3.3 Terceiro caderno – Teorias.....	140
3.3.4. Quarto caderno – Currículo.....	143
3.3.5 Quinto caderno – Avaliação.....	149
3.3.6 Sexto caderno - Formação de professores .....	152
3.3.7 Sétimo caderno – Gestão .....	154
<b>CAPÍTULO 4 - A ESCOLA MUNICIPAL ALAGOAS: UMA ESCOLA QUE PRODUZ DIFERENÇAS ... OU UMA ESCOLA CONSTRUÍDA NAS DIFERENÇAS.....</b>	<b>157</b>
4.1 Uma história de tradição... o discurso da qualidade que faz a diferença.....	157
4.2 O projeto político-pedagógico: “Tornar a escola, num todo, um bom lugar”.....	162
4.3 Os centros de estudos: espaços de negociação e diálogo da comunidade escolar .....	163
4.4 Os eventos da E. M. Alagoas: um espaço amplo para rediscutir as diferenças.....	170
4.5 Quando a diferença produz história... Ou quando a História produz as diferenças.....	175
4.5.1 Os ajustes da pesquisa: da observação à pesquisa participante .....	175
4.5.2 A normatividade das diferenças: em foco, a turma 1305...	176
4.5.3 A pesquisa participante: o caminho da literatura...	183
4.5.4 Minha vida, minha história... o olhar do aluno sobre as suas diferenças...	184
4.5.4.1. Quem sou eu?!? Diferente de todos, parecido com	

ninguém.....	184
4.5.4.2. Eu sirvo para... A escola serve para.....	187
4.5.4.3. Mostrar falta de educação... Me dá grande satisfação! Coisas que faço e as pessoas não gostam. No que posso mudar?.....	190
4.5.4.4. Por que sempre julgamos sem ao menos conhecer?.....	192
4.5.4.5 Quem nunca se sentiu um peixe fora d'água?!? Eu gosto de ser igual às pessoas por quê? E diferente?.....	194
4.5.4.6 Quem são os meus amigos do peito? A importância da amizade.....	197
4.5.4.7. Para você, o que o menino e a menina podem fazer? .....	200
4.5.4.8 Por que é preciso respeitar o outro? .....	203
4.5.4.9 Por que sou diferente?	205
4.5.5 O dia do escritor na escola... um novo olhar sobre a produção cultural dos alunos.....	207
<b>CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS.....</b>	<b>210</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>230</b>

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES...

O primeiro leitor é já um herdeiro. Vou ser lido? Escrevo para ser lido? E para ser lido aqui, agora, amanhã ou depois de amanhã? Esta pergunta é inevitável, mas se coloca como pergunta a partir do momento em que eu sei que não a posso controlar. A condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como seu estivesse morto ao final da minha frase. [...] A questão da herança deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro; a resposta é do outro (DERRIDA, 2001a, p. 46).

A herança como operação existencial produtiva e constitutiva dos sujeitos "não é jamais dada, é sempre uma tarefa". Somos legatários, o que não quer dizer que temos ou que recebemos isto ou aquilo, mas que somos produto dessa herança, "queiramos, saibamos ou não" (DERRIDA, 1994, p. 79). Uma espécie de rastro que nos é deixado, que, no dizer do autor, proporciona novas construções de sentido a partir de referências, a partir de jogos de remetimentos, de rastros e dos efeitos desses rastros.

As palavras de Jacques Derrida sobre a herança são essenciais para a compreensão do conceito de desconstrução, que se refere ao processo de desfazer um sistema de pensamento, principalmente aquele que nos revela dominante. Mas em que o termo desconstrução pode ser útil para este estudo? Primeiramente, porque traz a diferença entre uma herança que nos habita de forma imóvel, sonífera e acomodada – a força de uma tradição – e uma herança que nos movimenta, incita e empurra para um outro lugar – o desconhecido –, que nos faz não sermos puramente herdeiros de uma herança, mas um novo sujeito dentro de uma outra condição, que se (re)desconstrói a partir de nossas escolhas, escolhas essas que refletem o interesse por pesquisar os rastros e as heranças das diferenças culturais nas práticas curriculares.

Em segundo lugar, pelo fato que se observa, de a desconstrução estar sempre em movimento, levando o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre o mesmo. Essa intensa atividade desconstrutiva significa propor a possibilidade da coexistência com o paradoxo: a permanência na fronteira, naquilo que o autor caracteriza de indecidibilidade – os interstícios,

os *entre-lugares* – que pode gerar estruturas fecundas, que possibilitem repensar as diferenças para se esquivar da dicotomia e “substituir a noção de tradução pela de *transformação*” (DERRIDA, 2001b, p. 26).

Cabe ressaltar que a desconstrução não é um processo ou um projeto marcado pela negatividade ou pela negação do outro, nem somente um elemento essencialmente crítico, até mesmo porque não cabe negar, pois existe um valor em cada história, que muitas vezes preferimos manter viva, mas que tem seus limites. São tais limites que podemos chamar de indecidíveis, ou, melhor dizendo, aquilo que impossibilita a ideia de significado imanente (DERRIDA, 2004).

Segundo Hall (2001), as identidades estáveis do passado precisam ser desarticuladas para possibilitar que novas identidades sejam criadas, não mais como identidades fixas e estáveis (características do sujeito moderno), mas sim como indivíduos fragmentados, com identidades abertas, contraditórias, inacabadas, sempre em processo. Identidades estas repletas de rastros.

Em terceiro lugar, pela possibilidade de pensarmos a desconstrução como possibilidade de rastros – como algo que só é, só existe, só ganha existência a partir dos rastros de outro, que também é rastro de outros e outros rastros (HEUSER, 2005). É no contato, na negociação e no diálogo que brotam os rastros, que simulam a presença e são, de certa forma, menos impactantes, pois funcionam como jogos linguísticos e discursivos presentes na identidade de cada sujeito. Rastros estes que se tornam presentes no campo curricular, pois, mesmo na tentativa de apagamento e silenciamento das diferenças na prática, ainda assim deixam seus rastros. Nas palavras do filósofo Derrida (1991, p. 58):

Uma vez que o rastro não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia, ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence a sua estrutura. Não apenas o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância, mas o apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição.

Os rastros como simulacros de uma presença são importantes para o entendimento da questão identitária na contemporaneidade. Falar de identidade

representa, então, pensar naquilo que nos diferencia dos outros e ao mesmo tempo nos caracteriza, algo que nos enuncia como indivíduo ou como grupo social. Trata-se, assim, de compreender as constituições identitárias sempre como incompletas e ameaçadas: “a presença do outro impede-me de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU & MOUFFE, 2004, p. 125). Reconhecer o outro como constitutivo é simultaneamente reconhecer a incompletude de si mesmo e reconhecer o fato de que o sujeito surge por meio da identificação, o que Mouffe (1992) destaca como sendo essencial e adequado à política da democracia moderna.

Dentro da dimensão política, Laclau afirma que identidade existe por obra de uma construção política, que se transforma continuamente pelos deslocamentos da trama articulatória e antagonística das demais identidades. Afirma ainda que

a 'política' é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social. Isto significa que todo sujeito é, por definição, político. À parte do sujeito, neste sentido radical, só existem posições de sujeito no campo geral da objetividade. Mas o sujeito, tal como é compreendido neste texto, não pode ser objetivo: ele só se constitui nas margens irregulares da estrutura. Assim, explorar o campo de emergência do sujeito nas sociedades contemporâneas é examinar as marcas que a contingência inscreveu nas estruturas aparentemente objetivas das sociedades em que vivemos (LACLAU, 1990, p. 61).

Examinar tais marcas é essencial para compreender como o currículo se (re)constrói nas dimensões político-pedagógicas, que requerem um olhar minucioso para as relações de poder. Mouffe (2005) alerta para a discussão de política quando retrata sua percepção dentro um modelo agonístico<sup>1</sup> de

---

<sup>1</sup> Em relação ao conceito de modelo agonístico trabalhado por Chantal Mouffe, apropriamos das palavras de Santos (2004, p. 42), quando revela que a “democracia do tipo agonístico é uma resposta alternativa ao modelo de representação simbólica que concebe a sociedade como um organismo, o que implica uma visão integracionista da organização social. A alternativa consiste na proposição de um modelo do tipo “consenso conflitual”, isto é, um pluralismo democrático que valoriza o dissenso, ao permitir o surgimento de instituições que exteriorizem posições antagônicas, podendo-se falar, como assinala Mouffe, em vários projetos de cidadania diferentes” (Mouffe, 2003, p. 17). Os vários projetos são considerados pela autora como o objetivo das políticas democráticas de transformar antagonismo em agonismo e a superação da relação

democracia; ressalta que, ao considerarmos qualquer ordem política uma demonstração de hegemonia – de um arquétipo característico das relações de poder –, a prática política não pode ser compreendida apenas como representativa de identidades pré-constituídas, mas sim como constituidoras dessas identidades.

Pensar nos rastros e na concepção de pluralismo agonístico remete também ao conceito de “comunidades epistêmicas” discutido por Lopes (2006) com base nos estudos de Stephen Ball, que, segundo a autora, são os grupos legitimados socialmente que influenciam as políticas: consultores internacionais atuantes no governo ou nas agências de fomento, produtores de livros e documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola e outros. Particularmente, no que concerne às políticas de currículo, as “comunidades epistêmicas” locais incluem os grupos disciplinares atuantes na produção dos textos das políticas, de forma recontextualizada, que tanto reinterpretam e redefinem as orientações globais quanto a elas se submetem, reforçando-as e divulgando-as. Ou, melhor dizendo, as vozes, os silêncios, as forças e os poderes são hibridizados em todo processo de produção curricular. Até porque é a diferença entre as forças que permite a sua existência, “pois uma força não é força; só há força quando há resistência, uma outra força. Onde há força, há vida, onde há vida há *différance*” (HEUSER, 2005, p. 96).

As políticas curriculares tendem a buscar visibilidade; por isso, em seu *corpus* presenciamos as nítidas demarcações dos grupos colonizadores, em decorrência das relações de poder, que são, em si, definidoras de políticas. Não podemos negar a influência de determinados grupos nas definições curriculares, mas precisamos compreender todo esse campo como arena híbrida e de negociação, que direta ou indiretamente promove diálogos e geram novas possibilidades e ressignificações. Nesse sentido, Mignolo (2003, p. 10), ao discutir as histórias locais e os projetos globais, ressalta que a diferença colonial é “o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no

---

entre inimigos (antagonismo) para uma relação entre adversários (agonismo), visto que as relações de poder são inerentes e constituidoras da política.

confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta”.

É a partir dos rastros derridianos que procuramos caracterizar a prática curricular, por compreendermos o currículo como efeito de diferenças, como movimento de significação, que, por não ter uma origem definida – ou, melhor dizendo, não ter rastro originário –, pode ser considerado um jogo de rastros.

Dentro da acepção de rastros, optamos pela opção metodológica que abarque o currículo como texto e discurso, como política e prática cultural, em que os conhecimentos e os poderes sejam compreendidos como campo da significação, que a partir da negociação e do diálogo criem instabilidade, indeterminação e flexibilidade. Hall (1997, p. 12), ao discutir que toda prática social tem seu caráter discursivo, revela o quanto as relações de poder e a política são fruto de uma dimensão cultural, principalmente quando menciona que

[...] há práticas *políticas* que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas *econômicas* que se referem à produção e distribuição dos bens e da riqueza. Cada uma está sujeita às condições que organizam e regem a vida política e econômica destas sociedades. Agora, o poder político tem efeitos materiais muito reais e palpáveis. Contudo, seu verdadeiro funcionamento depende da forma como as pessoas *definem politicamente as situações*. Por exemplo, até recentemente, as relações familiares, de gênero e sexuais eram definidas como fora do domínio do poder: isto é, como esferas da vida nas quais a palavra “política” não tinha qualquer relevância ou significado. Teria sido impossível conceber uma “política sexual” sem que houvesse alguma mudança na definição do que consiste o âmbito “político”. Da mesma maneira, só recentemente — desde que o feminismo redefiniu “o político” (como por exemplo: “o pessoal é político”) — que passamos a reconhecer que há uma “política da família”. E isto é uma questão de *significado* — o político *tem a sua dimensão cultural*<sup>2</sup>.

Partindo do pressuposto de que não podemos desvincular o currículo da esfera social, por ele não ser uma construção puramente escolar nem neutra e linear mas sim um amplo espaço de lutas e relações sociais, recorreremos a Ball (1997) quando menciona a existência de três contextos na elaboração das políticas educacionais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de textos*

---

<sup>2</sup> Texto publicado no capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_centralidade\\_da\\_cultura.asp?f\\_id\\_artigo=450#\\_ftn1](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450#_ftn1).



*de política e o(s) contexto(s) da prática.* O autor, com base nos contextos, propõe um modelo analítico para pesquisa em política curricular que consiste numa representação do ciclo político cuja análise precisa ser encarada como processo dialético, conflituoso, ambíguo, plural, contraditório e histórico. Tais contextos são trabalhados como campos inter-relacionais dentro de um aspecto holístico do processo político, nos quais os rastros percorrem os diferentes espaços de produção e prática curricular.

O primeiro – o *contexto da influência* – é considerado o espaço no qual a política pública em geral se inicia, onde seus discursos são pensados e construídos. Tais discursos têm componentes nacionais e locais, mas se definem num âmbito mais amplo, que envolve também diversos organismos internacionais que normalmente atuam na categoria de consultores e na condição de financiadores das reformas educativas.

Nesse contexto, as políticas buscam exercer seu poder através de um discurso de produção de “verdade” e de “conhecimento”. Esse discurso conduz à análise dos problemas, à identificação de soluções e metas e à especificação de métodos para implementação e alcance das metas estabelecidas (BOWE; BALL & GOLD, 1992). Dessa forma, as políticas fazem uso de mecanismos de poder e controle com o objetivo de influenciar a definição e os propósitos sociais da Educação, definindo assim o que significa “ser educado”, o que deve ou não ser considerado elemento central na produção curricular. Mesmo com todas as demarcações das relações de poder, não podemos negar que, no campo de influência, também existem os agonismos, ou seja, os adversários que negociam espaços e forças.

O *contexto de produção dos textos de política* é caracterizado por Ball (1997) como o campo no qual documentos e propostas oficiais são codificados – via lutas, compromissos, interesses, negociações e interpretações do governo – e decodificados pelos significados atribuídos pelos atores envolvidos no processo. Os autores das políticas esforçam-se em estabelecer controle sobre os leitores, tentando impor a leitura “correta” dos documentos. No entanto, Ball (1997) argumenta que a política é, ao mesmo tempo, texto e ação, de modo que não se

pode prever totalmente seus efeitos, até porque os rastros presentes nas negociações fazem com que a força do colonizador não seja, muitas vezes, tão visível, pois se articulam diferentes discursos na produção curricular.

A ação educativa não é determinada somente pela política, mas envolve uma história de interpretação e representação dos leitores realizada em contexto diverso daquele em que foi elaborada. Na verdade, as políticas são construídas como possibilidades de intervenções textuais diretas na prática, mas requerem aceitação, compromisso, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas e cooperação. Portanto, as políticas provocam reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder – o que Ball define como a complexidade entre as intenções da política, expressa nos textos, e as interpretações e reações que suscita.

O texto instituído como política é também resultante de conflitos e disputas sociais, mesmo sabendo que cabe ao Estado estabelecer o “local”, a “hora da disputa”, o “conteúdo” e as “regras do jogo”; pode-se dizer que, até certo ponto, é um jogo de cartas marcadas, em que os interesses e objetivos são definidos previamente. No entanto, os níveis ou instâncias pelos quais passa o documento em seu processo de elaboração tornam esse jogo menos previsível do que seria de se esperar. Do lado de fora da escola, atores estabelecem prioridades e organizam leis, diretrizes. Com base nessas prioridades definidas pelo contexto de influência, mas também reagindo e negociando com elas, orientações curriculares são montadas, indicando conteúdos a serem ministrados. Ou seja, os saberes são selecionados, organizados e sequenciados, dando origem ao currículo oficial/formal – previsto, documentado, recomendado e controlado *a posteriori* – que servirá de parâmetro para a organização do sistema de ensino. Dentro da escola, no entanto, as decisões curriculares advindas das autoridades educacionais podem tomar caminhos diferentes, adequando-se à realidade da escola e articulando opções dos professores e necessidades dos alunos.

Cabe ressaltar que as diretrizes traçadas pela política educacional não são, no entanto, simplesmente recebidas e implementadas. Pelo contrário, são sujeitas às interpretações e são recriadas e reconfiguradas no campo da prática. No *contexto da prática* (Ball, 1997), é possível enxergar as limitações e as

possibilidades criadas e reforçadas pela política educacional. Nas escolas, as histórias, experiências, propósitos e interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados. À dominação – modelo de controle de Estado que submete professores aos seus domínios, com conseqüente perda de autonomia – se contrapõe a resistência ou se fazem novas negociações. Para além do binarismo dominação/resistência, Ball (1997) acentua que entender política também como prática exalta a liberdade, demonstrando que há mais vida na sala de aula e na escola do que nesse binarismo. Na prática, existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não se inserem necessariamente nos textos das políticas.

Propomos então, analisar os desdobramentos da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Multieducação – no cotidiano escolar, procurando verificar como são trabalhadas as diferenças culturais, de modo a entender melhor o processo pelo qual se consolidam as políticas multiculturais assumidas no discurso da rede. Cabe ressaltar que, mesmo centrando esse estudo na perspectiva da prática, os demais contextos serão articulados ao longo da pesquisa, por serem considerados interligados e construtores do discurso vigente.

Nessa perspectiva, optamos por realizar um estudo qualitativo de cunho etnográfico, que prevê acompanhamento, registro e sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas numa instituição da SME/RJ. Para fundamentar o uso da prática etnográfica, apropriamo-nos de alguns procedimentos e do instrumental trabalhados por Erickson (1986, 1989) no que se refere ao campo educacional. A pesquisa assume uma postura cooperativa baseada no diálogo aberto entre os integrantes da pesquisa, não se limitando a mostrar o que e como algo está ocorrendo, mas que possibilite diferentes formas de reconstrução da prática (ANDRÉ, 1997). Buscamos então articular diferentes instrumentos da etnografia (observação participativa; entrevistas estruturadas e não estruturadas e análise documental), de modo que possamos entender (ou dar sentido) as diferenças e os obstáculos presentes no cotidiano escolar.

Dentro da relação conhecimento-poder, Erickson (1985) propõe uma

“perspectiva significativa dos atores e a ecologia das circunstâncias da ação na qual se encontram” (p. 29). A ecologia social procura entender “as formas pelas quais professores e alunos, nas suas ações conjuntas, constituem o meio ambiente uns para os outros” (p. 31). Dentro dessa ecologia social será possível observar como os rastros se fazem presentes nas diferenças culturais e como eles se relacionam, constituindo identidades sempre parciais.

O desenvolvimento desta pesquisa foi construído em quatro momentos: primeiro, de *corpus* mais teórico – *A cultura na prática curricular: dos postulados históricos à conveniência cultural* –, no qual buscamos compreender os significados atribuídos à cultura ao longo dos tempos e as relações entre currículo e cultura. No segundo momento, também na linha teórica – *Diferença e identidade: os pontos nodais* –, analisamos as questões relacionadas à diferença na construção curricular, vista neste estudo como um espaço-fronteira que é simultaneamente local de encontro, de contato, de negociação e de troca, um lugar cujas diferenças representam múltiplas inter-relações e narrativas identitárias. No terceiro – *Multieducação: uma proposta curricular construída a partir do consenso conflituoso de relações históricas e contextuais* –, buscamos compreender as práticas articulatórias que fundamentam a prática curricular vigente, envolvendo: o Núcleo Curricular Básico – Multieducação de 1996; os cadernos de reformulações implantados a partir de 2001 e o documento *O mundo cabe na sala de aula*, de 2004, uma adaptação das *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. No último momento – *A Escola Municipal Alagoas: uma escola que produz diferenças... Ou uma escola construída nas diferenças...* – investigamos como a construção da identidade e das diferenças culturais transitam na formação do sujeito dentro do espaço escolar.

## CAPÍTULO 1

### A CULTURA NA PRÁTICA CURRICULAR: DOS POSTULADOS HISTÓRICOS À CONVENIÊNCIA CULTURAL

#### 1.1 A noção de cultura: eixos e significados históricos

A centralidade da cultura nas práticas sociais não pode mais ser considerada novidade; podemos afirmar apenas que ela tomou diferentes formas ao longo dos tempos. Segundo Eagleton (2005), a cultura se tornou, na história social, uma ideia confusa e ambivalente, e tem sido tão essencial para a esquerda política quanto vital para a direita conservadora. Nesse sentido, buscamos neste capítulo analisar as ideias e os conceitos postulados sobre cultura, de modo que possamos atribuir maior sentido ao interesse e ao diálogo constituído com as práticas culturais dentro das políticas curriculares.

Mas, então, quais significados foram atribuídos à cultura ao longo dos tempos? Que bases epistemológicas estão envolvidas? No *Dicionário Houaiss*<sup>3</sup>, cultura significa cuidar, tratar, venerar (no sentido físico e moral), conceitos que estavam atrelados ao aprimoramento da natureza humana. Derivado do verbo *colere* (do qual originam colônia, colono, colonizar, colonialismo), tal conceito desemboca, via latim *cultus*, no termo religioso culto. Sua origem está atrelada à raiz grega *kol* (col-), que significa originariamente podar (provavelmente a genetriz de toda forma de cultivo, tanto vegetal como humano) e que posteriormente derivou para o culto-cultivo das pessoas. De acordo com Eagleton (2005), neste único termo temos variações no significado – desde cultivar e habitar a adorar e proteger – que envolvem indistintamente questões de “liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado” (p. 11).

Cumprir notar, todavia, que historicamente a noção de cultura teve como marca característica o etnocentrismo, pois, ao classificar as diferentes culturas, desqualificava as sociedades ditas 'primitivas' por admitir hipoteticamente existir uma superioridade cultural. Essas distinções culturais apoiavam-se principalmente

---

<sup>3</sup> <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=cultura>

nas distinções de classe, de modo a cumprir uma função social de legitimação de diferenças sociais. Com o aparecimento do ideal de cidadania, a partir da Revolução Francesa, o termo cultura passou a ser comumente associado à ideia de um sistema de atitudes, crenças e valores de uma sociedade. Desde então, a noção de cultura passou por diversas transformações e metamorfoses (WILLIAMS, 1980).

Edward Burnett Tylor, em 1871, cunhou a primeira definição científica do termo cultura dentro de um sentido etnográfico alargado, no qual destaca como sendo aquele “todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (TYLOR, 1975, p. 29).

Uma análise realizada por Marilena Chauí (1995) mostra que a partir do século XVIII a cultura passa a ser considerada resultado da produção humana em seu sentido civilizatório, percurso que culmina opondo a cultura à própria natureza. Segundo a autora,

cultura passou a significar, em primeiro lugar, as obras humanas que se exprimem numa civilização, mas, em segundo lugar, passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com outros humanos e com a natureza, relações que se transformam e variam em condições temporais e sociais determinadas. A natureza é o reino da repetição; a cultura, o da transformação racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo (p. 36).

Outro conceito de cultura bastante relevante é apresentado por DaMatta (1986, p. 123), que a caracteriza como instância modificadora do homem e por ele criada; “um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas”, ideia também compartilhada com Geertz (1989, p. 103), que afirma que é por meio de sua cultura que o homem define seu mundo; para ele, cultura é um “padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida”.

Na perspectiva de Gomes (1999), podemos identificar historicamente três eixos fundamentais para compreender a noção de cultura: 1) a cultura vista como atividade biológica relativa ao homem, adaptação da espécie e de seu fisiologismo às diferentes condições ambientais através da instrumentalização da natureza; 2) a cultura vista como ação direta de transformação física do ambiente, por meio do conjunto de técnicas, com base nas quais os grupos humanos criam um conjunto de instrumentos e ações destinados e orientados pelas determinações da produção da vida material; 3) a cultura como expressão simbólica, ou seja, a cultura como comunicação, ação expressiva, difusão de valores.

Partindo do pressuposto de que a cultura precisa ser considerada uma expressão simbólica, Morin (1999) assinala a existência de três sentidos principais para a palavra: o antropológico – que de um lado se opõe à natureza e engloba, portanto, tudo que não depende do comportamento inato e, por outro lado, tudo que é dotado de sentido; o etnográfico – que reagrupa crenças, ritos, normas, valores, modelos de comportamento que se perpetuam de geração em geração; e o das humanidades – que se refere a um sentido residual ou restrito – classificado também como cultura ilustrada, que, historicamente, centra a cultura nas humanidades clássicas e no gosto literário-artístico. Os três sentidos apontados pelo autor podem ser pensados de forma articulada, de modo que na contemporaneidade a cultura é aprendida; é simbólica; é instituída e instituinte; é compartilhada. Isto é, a cultura está em todas as partes. Cabe, no entanto, perceber que relação se estabelece entre os diferentes elementos que fazem parte da complexa noção de cultura.

Eagleton (2005) ressalta que, apesar de cultura ser uma das palavras mais populares na pós-modernidade, suas fontes mais proeminentes ainda permanecem no pré-modernismo, e toda noção moderna que temos do termo é decorrente em grande parte do nacionalismo e do colonialismo, que transformaram a cultura em força politicamente importante e em princípio de uma unidade social. O autor destaca que a cultura passa a ter maior importância a partir de quatro pontos da crise histórica, a saber:

quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do bem viver não será nem mais nem menos possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga (p. 42).

Do ponto de vista político e social, a polissemia do termo cultura exprime e revela a visão que consolida as bases explicativas e dominantes da sociedade nos seus diferentes modos de produção. Nessa acepção, trabalhar as questões culturais nos leva a pensar na posição marxista estruturalista da sociedade; esta aproximação identifica claramente uma brecha, não só no estruturalismo mas no próprio marxismo (HALL, 1997). Para Marx, a história do homem é a história da luta de classes. A evolução histórica é gerada pelo antagonismo conflitante entre as classes sociais de cada sociedade. Para discutir tais questões, o autor designa a categoria infraestrutura, cuja base é representada pelas forças econômicas e determina outra categoria – a superestrutura, que é dividida em ideológica (idéias políticas, religiosas, morais, filosóficas) e política (Estado, polícia, exército, leis, tribunais)<sup>4</sup>. Na visão marxista, a cultura seria, então, uma ilusão de identidade social, que classes dominantes utilizam para permanecer no poder, negando aos dominados o direito à própria imagem e à consciência de sua situação real de explorados.

Mesmo sem abordar diretamente a noção de cultura, duas ideias de Marx ajudam a entender o termo: a relação dialética entre determinismo e ação social e a eterna luta de classes como motor da história. Ambas assinalam que a existência de formas políticas, jurídicas, ideológicas geradas pelo modo de produção dominante constitui as classes sociais fundamentais e um ou vários modos de produção subordinados; quando coloca a existência da subordinação, também mostra que as diversas e complexas forças da luta de classes no processo histórico e as forças subjetivas em conflito e confronto pelo domínio dos processos sociais são essenciais para a construção cultural.

---

<sup>4</sup> <http://www.culturabrasil.org/marx.htm>. Acesso em 10/12/2006.



Cabe destacar que não iremos nos ater às questões de modo de produção; apenas buscamos enfatizar que, ao analisar qualquer prática curricular, não podemos desassociar a abordagem de classe social; devemos então pensá-la nas inter-relações ativas entre os elementos das práticas culturais – os sujeitos. Thompson (1998, p. 102), inclusive, salienta que não podemos des-historizar o conceito, pois assim correremos o risco de ver os homens apenas como vetores e não como autores, o que reduziria a categoria ao aspecto estático. O autor ajuda a compreender melhor a questão de classe quando diz:

Classe é uma formação social e cultural que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termos de relação com outras classes; e, em última análise, a definição só pode ser feita através do *tempo*, isto é, ação, reação, mudança e conflito. Quando falamos de *uma* classe, estamos pensando em um corpo de pessoas, definido sem grande precisão, compartilhando a mesma categoria de interesses, experiências sociais, tradição e sistemas de valores, que tem *disposição* para se *comportar* como classe, para definir a si próprio em suas ações e em sua consciência em relação a outros grupos de pessoas, em termos classistas. Mas classe, mesmo, não é uma coisa, é um acontecimento.

Ao considerarmos classe como um acontecimento, estaremos nos aproximando das idéias de Pérez Gómez (2001), quando aponta que os produtos e práticas culturais estão, em certa medida, relacionados ao contexto natural, econômico e social. Para o autor, deixam de ter valor central os conceitos de proletariado e burguesia, numa tentativa de compreender os aspectos individuais e os movimentos sociais. Ele não apoia uma separação radical entre a cultura, a política e a economia; entretanto, corrobora com a crítica ao conceito clássico de classe social, por assim evitar a “interpretação mecanicista nas relações entre as condições econômicas e as elaborações simbólicas dos grupos humanos” (p. 14).

Reafirmando a importância do marxismo na concepção de cultura, busco em Williams (1980) subsídios para a discussão sobre teoria cultural, principalmente quando o autor ressalta a emergência de novos sentidos à superestrutura, a saber: as formas legais e políticas que expressem as verdadeiras relações de produção existentes; as formas de consciência que expressem uma concepção de classe particular do mundo; os processos nos quais os homens tomem consciência de um conflito econômico fundamental e o combatam. Segundo Raymond Williams, faz-se necessário refletir sobre tais

sentidos e suas relações com as instituições, assim como sobre as formas de consciência e as práticas políticas. Nesse sentido, não podemos mais pensar que as questões culturais são meros reflexos de um determinismo econômico, tampouco frisar que existe concordância das classes subalternas à dominação da burguesia, num controle das consciências e da reprodução da ideologia. Existe, sim, um processo de negociação e conflito dos diferentes grupos.

Para o autor, é importante perceber que o processo de dominação e subordinação não é estável e, embora em alguns casos o seja, em sua maioria é dinâmico. Segundo a terminologia de Williams sobre o desempenho de formas de cultura, existem três conceitos:

1. Dominante – as formas de dominação exercidas, de forma evidente, por instituições no nível cultural. A maioria das vezes encarada como normal pelos que são dominados.
2. Residual – obra realizada em sociedades e épocas antigas e frequentemente diferentes e, contudo, ainda acessível e significativa.
3. Emergente – obras de tipos novos variados – são muitas vezes acessíveis *como práticas*. Mas há quase sempre obras antigas mantidas acessíveis por determinados grupos, como extensão ou alternativa da produção cultural contemporânea dominante. E há quase sempre novas obras que procuram avançar (e por vezes sendo bem-sucedidas nisso) para além das formas dominantes e suas relações socioformais (WILLIAMS, 1980, p. 201-202).

Johnson (1999, p. 13), ao discutir cultura, também ressalta três contribuições do marxismo para os estudos culturais:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais.

Concordamos com os autores acima referidos em que a visão marxista clássica não consegue mais explicar todas as relações sociais e que precisamos criticar e retrabalhar alguns elementos do marxismo, mas não podemos negar os subsídios teóricos trazidos para melhor compreendermos a cultura como prática social, como movimento e negociação permanente. Em consonância com essa

nova configuração, Bhabha (1998) defende um novo conceito de cultura, considerado enquanto “verbo” e não mais como “substantivo”. Para o autor, a cultura precisa ser pensada como ação híbrida, dinâmica, transnacional – pois assim irá gerar o trânsito de experiências entre nações e criar novos significados para símbolos culturais.

## **1.2 Novos olhares para a cultura: estudos culturais, pós-estruturalismo e pós-colonialismo**

Cabe destacar que não temos por objetivo fazer uma genealogia dos estudos culturais, apenas precisamos situar os marcos teóricos que os consolidaram como campo de estudo. De origem britânica, emergiram nos meados dos anos 1900, numa perspectiva de questionar os limites de diferentes disciplinas que tinham como foco os estudos dos aspectos culturais da sociedade. Tiveram como figuras representativas: E. P. Thompson, Richard Hoggart e Raymond Williams, que contribuíram para uma redefinição da cultura do ponto de vista político e teórico. Silva (1999) menciona que o envolvimento político é que faz a distinção dos estudos culturais em relação às disciplinas acadêmicas tradicionais, principalmente por esse envolvimento redefinir questões sobre cultura, significação, identidade e poder.

Inicialmente, os estudos culturais buscaram subsídios no viés marxista estruturalista, decorrentes principalmente dos estudos do Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham. Somente a partir da década de 1980 os estudiosos acrescentaram ao marxismo a necessidade de considerar as dinâmicas culturais, concebendo-as como integrantes de todos os níveis socioeconômicos, passando então a se opor às implicações deterministas da concepção marxista, pois se acreditava que a cultura era um campo com dinâmica própria e, em certa medida, independente das esferas determinantes (SILVA, 1999).

Diante dessa nova configuração, entram em cena os estudos pós-estruturalistas, que têm como características principais: a relação com a “filosofia

da diferença”; a superação do estruturalismo ortodoxo; a forte presença da linguística; o abandono das estruturas gerais de um fenômeno em busca de suas descontinuidades, rupturas e periferias, sem a pretensão de reunir as peças num todo orgânico e coerente formador de sentidos; e o questionamento do sujeito *a priori* das representações nas diferentes filosofias subjetivistas (PETERS, 2000). Tais características do pensamento pós-estruturalista são importantes para pensarmos as práticas de (re)significação, representação e identificação como práticas simbólicas e práticas discursivas sujeitas ao ‘jogo’ de diferença.

A teoria pós-colonial, por sua vez, estabelece um ponto de vista em que esteja sempre implícita a desconstrução de toda terminologia e essencialização relacionada aos conceitos de ocidente, outro, mesmo e, naturalmente, subalterno. Nesse contexto, precisamos atentar para o fato de que as relações sociais perdem clareza quando se definem apenas por campo analítico, perdendo, com isso, força política. Ou seja, pensar nessa desconstrução remete ao que Prysthon (2003) salienta como novo marco de referência, visto que tantas outras teorias já problematizaram conceitos como representação, diferença, identidade, outridade, alteridade, hibridismo, colonialismo, ocidente, oriente; entretanto, com o pós-colonialismo esses elementos passam a ser questionados em sua essência e nas suas inter-relações; procura-se pensar as condições de possibilidade, continuidade e de utilidade da sua construção. Álvares (2000) corrobora esta discussão quando destaca que

[...] o termo «pós-colonial» não servirá tanto para contrastar a sociedade actual com a anterior à descolonização, adequando-se mais à necessidade de realçar uma nova leitura da «colonização» como parte de um processo global de cariz transnacional e transcultural, incitando à elaboração de versões descentradas, diaspóricas ou globais das grandes narrativas que revolvem em torno da nação. O seu valor teórico reside precisamente na recusa de classificações como «aqui» e «ali», «passado» e «presente», o estar-se em «casa» em contraposição ao «estrangeiro». O conceito de «global» não se refere à categoria do universal, embora também não seja específico à nação ou à sociedade. Terá antes a ver com o processo através do qual o inter-relacionamento diaspórico lateral e transversal simultaneamente suplementa e desloca a dicotomia centro e periferia por um lado, bem como, por outro, a forma como o global e o local se reorganizam e se reestruturam reciprocamente (p. 229).

Com base no autor, podemos assegurar que a estrutura pós-colonial não pode servir de marco referencial e comparativo com as questões coloniais históricas, pois, se assim agir, irá apenas contribuir para mostrar as características subalternas e as estruturas de poder clássicas. Dentro da teorização pós-colonial, o lócus passa ser o da enunciação – ser de, vir de e estar em –, o que possibilita pensar a cultura como entre-lugar de vozes silenciadas, discriminadas e estereotipadas em diálogo com os demais sujeitos presentes nos espaços de poder; mas um poder que não é mais definido como única via de força e sim como lugar de negociação e de ambivalência das diferentes formas que nós criamos para aprender a lidar com ele (BHABHA, 1998).

Segundo Hall (1997), a cultura nas últimas décadas reassumiu um papel de centralidade nas teorias sociais, movimento este que se deu em duas dimensões: a estrutural e a epistemológica. A dimensão estrutural consiste no alinhamento e entrecruzamento entre a infraestrutura econômica e a superestrutura cultural, proporcionado basicamente pelo meio técnico-científico-informacional e pela redução de tempo e custo dos transportes em escala mundial. Esse contato mais intenso entre sociedades diferentes potencializa a amplitude das relações sociais dos eventos de qualquer natureza. Com isso, as realidades locais passam a ser referenciadas ao domínio global, intercambiando fortemente elementos de seus códigos de sentido com outras localidades e com o que é instituído como hegemônico.

A dimensão epistemológica aponta a mudança de paradigma – a chamada “virada cultural” –, no que tange à produção de conhecimento. A tradicional “naturalidade” do conhecimento, que pressupunha a completa distinção entre sujeito e objeto e que reduz o conhecer ao simples movimento de assimilação do objeto por parte do sujeito, vem sendo fortemente questionada desde que ocorreu a “virada linguística”. Esse movimento propôs o abandono das concepções meramente instrumentais da língua e assumiu a perspectiva instituinte da própria linguagem, ou seja, a língua não “reflete” o objeto, mas o institui (HALL, 1997). Em outras palavras, o autor destaca as mudanças geradas pela nova relação com a linguagem e pelo papel constitutivo e determinado na compreensão e na análise

de todas as instituições e relações sociais construídas pela virada cultural.

[...] cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (p. 28-29).

Como as relações entre os sujeitos também são mediadas pela linguagem, os sentidos instituídos no meio social não são “naturais” ou pertencentes a uma estrutura essencial do fazer humano. A cultura, como conjunto de significações, apresenta o caráter móvel, fluido, típico daquilo que é discursivo e não é estático. Surge apenas no movimento, nas ações e reações dos sujeitos em interação. Portanto, as práticas sociais, econômicas e políticas são significadas pela cultura. Martinez (2000) afirma que entender a dinâmica cultural de uma sociedade proporciona capacidade de controle, de assimetria nas relações, ou seja, poder.

Sendo assim, redimensionar a noção de cultura hoje é reconhecer verdadeiramente a condição de intérpretes submetidos às dinâmicas relacionais que a cultura nos impõe (GEERTZ, 1989). Para isso, é necessário reconhecer a pluralidade na cultura, na identidade e na diferença. Enfim, buscar compreender as referências estabelecendo um diálogo na multiplicidade, contextualizada num cotidiano dinâmico que, por isso, deve ser relativizado.

Laclau (2005) argumenta que a centralidade da cultura e das suas múltiplas dimensões (inter/multiculturalismo) se tornou parte do discurso coletivo, mas infelizmente “não apresenta em si mesma as soluções dos problemas que apresenta”, principalmente por continuar limitada a identidades de forma não relacionadas. O autor ressalta que o avanço em relação à constituição de uma sociedade mais democrática só ocorrerá “na medida em que essas heterogeneidades, estes pontos individuais de ruptura, estes pontos de identidade cultural deem lugar a um novo discurso emancipatório de caráter hegemônico” (p.

7).

A própria multiplicidade de sentidos do termo cultura e sua centralidade nos últimos tempos, como alerta Veiga-Neto (2003), não significam essencialmente torná-lo uma instância superior, mas sim atravessá-lo a tudo aquilo que é social. Outro aspecto levantado pelo autor revela questões ainda presentes no campo educacional e na sociedade – a diferenciação entre alta e baixa cultura, cultura burguesa e cultura operária, cultura erudita e cultura popular –, que são usadas como justificativa, como forma de construção de marcadores culturais. Essa diferenciação, a nosso ver, serve apenas para criar um sentimento de pertencimento e a busca de uma identidade única e unificadora, que tende a rejeitar toda e qualquer diferença.

Hall (1997, p. 22) argumenta que a centralidade da cultura gera transformações na vida local e cotidiana, sob o impacto sobretudo das sociedades globais, que, em diálogo com os contextos locais, reterritorializam as identidades de forma ambivalente e ambígua. O autor ainda destaca a

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

O processo de globalização traz em sua estrutura a presença do global e do local como processos que marcam obstinadamente o cotidiano e colocam em questionamento o lugar da cultura. Hoje, seria impossível dissociar dicotomicamente a construção de identidades – em nível local, regional, global ou mundial – e os circuitos promovidos e até certo ponto gerenciados pelas organizações da indústria cultural.

Alguns autores destacam a importância da diferenciação dos conceitos de globalização e mundialização, em decorrência da relação direta que a

globalização tem com o viés econômico e político, com as relações de poder e com o controle social. Ortiz (2000, p. 4), por exemplo, assinala que a globalização ainda é fortemente atrelada à ideia de unicidade, “na qual o novo se insere, e o “velho”, longe de desaparecer, redefine-se”, enquanto a mundialização é vista como processo histórico, que se dá em duplo sentido, “da história já nela incorporada, isto é, a história já feita, e a história que nela se incorpora, no presente e no futuro”, que articula-se ao movimento da globalização. O processo de mundialização amplia a discussão sobre cultura, pois não implica o aniquilamento das diferenças; pelo contrário, enfatiza que nesse processo coabitam, hibridizam, redefinem-se, reorganizam-se as inúmeras culturas; o que poderíamos chamar de um mundo sem fronteiras.

Atualmente, constata-se a importância de definir cultura como um processo social, como algo que se produz, circula e consome – na/pela sociedade –, principalmente no que se refere aos estudos sobre recepção e apropriação de bens culturais nas sociedades contemporâneas. O princípio geral parece ser “tudo é móvel, tudo é transacionável”, uma espécie de desestrutura e reestrutura contínua dos territórios no seu tecido social e econômico. Featherstone (1997, p. 176) destaca que

um mundo que não contém apenas sujeitos móveis, mas objetos móveis, ou melhor, um mundo no qual a distinção entre sujeitos e objetos torna-se estreita e eclipsada, na medida em que ambos se unem e se dispersam, em um campo informativo cada vez mais fluido.

Covas (s/d), ao discutir as intensas negociações entre o local e o global na contemporaneidade, assinala a existência de seis processos sobre a glocalização e a reterritorialização dos espaços: 1) *a consciência crítica dos limites da racionalidade limitada* – que abre um questionamento sobre a dimensão dos riscos globais quando se acentua a ruptura social. Destaca que é preciso ir além do binômio simplista que assenta de um lado a “macdonaldização” da sociedade e, de outro, a pulverização identitária; 2) *a consciência crítica das profundas consequências estruturais implicadas pela endogeneização das variáveis exógenas, territórios e instituições* – para o autor, o Estado não pode ser apenas um terreno de luta no qual os grupos dividem os restos do Estado-providência,



principalmente no que se refere aos cidadãos “não-alinhados”. Da mesma forma, não se pode omitir as responsabilidades individuais e com isso gerar maior ônus ao orçamento geral do Estado; 3) *uma oportunidade única para inovar no plano societal, institucional e organizacional* – este processo é prosseguimento de argumentação anterior, cujo imperativo de modernização se movimenta em direção à descentralização das funções do Estado, criando ao mesmo tempo um movimento associativo, em que cidadãos tornam-se participativos e responsáveis de maneira individual e coletiva, o que o autor chama de “Estado em rede” e de “sociedade em rede”, pois envolve os planos representativo, funcional e participativo em prol do que os mercados globais denominam progresso; 4) *um processo de recentragem da ação, o terreno privilegiado da microgeopolítica* – nesta tese, o sujeito ganha papel central, visto que toda e qualquer mudança só se tornará definitiva pelo próprio sujeito – como elemento da decisão, é o único capaz de sintetizar e processar as informações. No campo da microgeopolítica, o poder da identidade se torna tão relevante quanto o poder da rede, por isso é muitas vezes complicado prever ou antecipar as mudanças. O sujeito é um ser resiliente, que está em constantes desconstruções e organiza sua vida a partir dos fragmentos de suas próprias experiências; 5) *uma luta sem tréguas contra a lógica infernal do tempo curto e a arritmia intertemporal* – que ressalta a dificuldade de lidar com a arbitragem intertemporal e interespacial, principalmente em sistemas de governo multiníveis, como no caso da União Europeia, em que existem elementos sobrepostos entre o local e global; 6) *um processo que precisa de reguladores regionais e internacionais acreditados* – cuja justificativa para a regulação envolve inúmeras instâncias em associação entre o desenvolvimento local e o global, presentes em programas em que os princípios estão focados em parcerias público-privadas, contratos do tipo *outsourcing*, mas que mantêm uma administração central gerenciando todo o processo.

Os processos defendidos por Covas (s/d) alertam para a questão do território, uma vez que não podemos falar numa dimensão geográfica, sobretudo pela ampla circulação dos elementos culturais e pelos diversos casos de diásporas, nos quais os fluxos culturais se ressignificam em escala global. O

processo de mundialização traz à tona o conceito de desterritorialização, que gera uma lógica espaço-temporal totalmente desvinculada do meio físico, que incita uma cultura em que tudo se desterritorializa, “[...] coisas, gentes e ideias, assim como palavras, gestos, sons imagens, tudo se desloca pelo espaço, atravessa a duração, revelando-se flutuante, itinerante, volante” (IANNI, 1996, p. 169).

A intensa negociação entre global e local implica uma política de abertura que, apesar do intuito de criar nivelamento, poderá instigar novos sincretismos, formas inéditas de hibridização. Segundo Rouanet (2000, p. 1), era a isso que “Marx aludia quando falava nas sínteses produzidas pela interação entre as diversas culturas”. Em outras palavras, “as duas metades “inimigas” da cultura mundial – a global e a universal – se reconciliariam, contribuindo para a concretização do sonho mais alto da modernidade emancipatória – a autonomia cultural”. Cabe perguntar: o que seria autonomia cultural no mundo contemporâneo? Seria o diálogo entre o global e o local sem ou com enfrentamento? A nosso ver, surge então um novo espaço onde o sujeito no contexto globalizado pode circular, decidir, escolher como ser e agir, onde ser autônomo

diz respeito à escolha de comportamentos, maneiras de participação nos espaços públicos, atitudes no espaço da produção e do consumo; porém, esta escolha não é mais dirigida por regras fixas, mas sim pela flexibilidade, o que nos leva a destacar que a ação envolvida nesse processo precisa ser consciente (SIQUEIRA e PEREIRA, 1998, p. 4).

A flexibilidade e as oportunidades de escolha fazem da cultura um bem acessível, o que a torna cada vez mais oportuna para as tensões dos territórios sociais, políticos e econômicos.

Já que convivemos nos diversos fluxos da globalização/mundialização, devemos nos ater mais às questões culturais, que precisam ser tensionadas e negociadas de modo contínuo, de forma que as fronteiras também possam ser compreendidas como locais de contato, onde o poder circula, de forma complexa e oblíqua, suscitando a construção de culturas cada vez mais híbridas. O hibridismo, como tendência natural da construção identitária, que evolui e modifica-se ao longo do tempo e do espaço vivenciados pelos sujeitos, apresenta-se também como possibilidade de transgressão, como uma força criativa capaz de desestabilizar e

desnaturalizar as concepções culturais hegemônicas (FRIEDMAN, 2002).

### **1.3 A cultura como bússola: o quanto é conveniente ter a cultura como elemento central no espaço escolar**

Para onde a bússola nos direciona? Ao que tudo indica, dada a centralidade da cultura nos últimos tempos, a bússola representa a orientação que o sujeito necessita quando procura estabelecer relações significativas entre os demais indivíduos, espaços e acontecimentos. A bússola indica um norte, uma diretriz, um universo de identificações que facilita a ação das políticas sociais, econômicas e políticas.

Ao assumirmos a cultura como bússola, trazemos à tona aspectos centrais sobre a política cultural que envolvem o desenvolvimento econômico; a promoção e controle da informação-comunicação e a socialização do patrimônio cultural e de identidade (WARNIER, 2003), que hoje são assumidos como política mundial pelas agências mundiais ou multilaterais, como Unesco e Organização Mundial do Comércio, em articulação com as políticas dos Estados, escolas e comércio, um projeto híbrido que envolve diferentes níveis e interesses que se alternam entre o apoio e o depreciamento, que na concepção de Appadurai (1994, p. 334) encontra-se dentro da “política dos esforços mútuos da igualdade e da diferença, [que busca] canibalizar um ao outro e assim proclamar seus bem-sucedidos sequestros das ideias gêmeas iluministas do universal triunfante e do particular resistente.”

A cultura, dentro dos novos moldes da política cultural, vem ganhando espaços na elaboração curricular, pois não trabalhar com a cultura implica ir de encontro aos interesses políticos. Se antes a cultura era vista como espaço de folclorização de datas e eventos sociais, hoje ela passa a ganhar legitimidade, principalmente porque consegue resolver problemas que eram anteriormente de competência política. A cultura passou a ser vista como recurso, diretriz, uma possibilidade de instituir uma política de mudança, que Hall (1997, p. 20) destaca como sendo essencial para compreender as novas imbricações entre política e cultura, até porque

a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e “política cultural”.

A cultura não é mais apenas central, é também um objeto de conveniência desde o momento em que passou a ser percebida como espaço onde as pessoas se sentem pertencentes, participantes e seguras. A questão do pertencimento faz da cultura uma constante reinvenção, que faz do currículo um terreno de disputas, arena onde se trava a produção de identidades, e estas se constroem a partir de significados instituídos que, discursivamente, vão elaborando uma rede de significações que incidem sobre a subjetividade dos indivíduos. Esses significados instituídos se alicerçam em critérios de validade e legitimidade, fruto das intrincadas relações de poder que se fazem presentes no currículo. Desse modo, cabe-nos questionar: quais discursos se fazem presentes na escola, no currículo? Que estratégias são necessárias para a articulação de diferentes lutas em um projeto comum, principalmente sabendo que as condições de diálogo são distintas, instáveis, hibridizadas e negociadas? Nesse sentido, a negociação proporcionada pelo diálogo tem a tarefa de interação e de convergência de vozes e lutas. Todavia, como abrir espaços para diferentes lutas e interesses dos grupos e indivíduos? Como articular as diferentes culturas, preservando a singularidade de cada uma?

Nenhum desses questionamentos pode ser respondido facilmente, principalmente porque estão inseridos nas relações de poder da dinâmica cultural e porque envolvem diferentes formas de como o cotidiano escolar e as práticas culturais se relacionam à produção de significados em torno de uma política cultural. Macedo (2006), ao definir o currículo como produção cultural, destaca que

o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas. Usando a terminologia de nossas coleções modernas, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem-número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais frequentemente destacamos culturas locais. Mas estar na fronteira significa desconfiar dessas coleções e viver no limiar entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca

e em que não há significados puros (MACEDO, 2006, p. 106).

Nesse sentido, não podemos ver escola e o currículo apenas como Hall pontua o discurso (2003, p. 390), como "conjunto de significados decodificados que 'tem um efeito', influencia, entretém, instrui ou persuade, com consequências perceptivas, cognitivas, emocionais, ideológicas ou comportamentais muito complexas", mas como discurso que estabelece relações de graus distintos de compreensão pelos sujeitos, o que, de certa forma, nos faz pensar a prática curricular como espaço de negociação entre a cultura escolar e a cultura da escola.

#### **1.4 A cultura viva: em meio à cultura escolar e à cultura da escola**

A cultura e a educação mostraram-se envolvidas ao longo da história da humanidade. Uma ligação que, para Forquin (1993), implica o uso da metáfora da *bricolage*<sup>5</sup> (o que muitos autores chamariam de híbrido), principalmente pelos usos e finalidades em que ambos os conceitos foram tomados por empréstimo dos sistemas sociais. Cabe destacar que a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus rituais, pensamentos pedagógicos ou sobre a sua linguagem, seja na deliberação dos modos de organização e de gestão, seja na constituição das práticas curriculares, entre outros.

Forquin (1993) amplia a discussão quando ressalta que entre esses conceitos existe uma relação íntima e orgânica.

Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível,

---

<sup>5</sup> O conceito de *bricolage* foi trabalhado originalmente por Lévi-Strauss para falar da construção do estilo das subculturas, a apropriação de um bem qualquer através da colocação dele em um lugar simbólico que serve para apagar ou subverter o sentido original.

devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (p. 10).

Essa relação revela o quanto a prática educativa tornou-se parte integrante da cultura e das dinâmicas sociais. Nessa perspectiva, torna-se essencial a análise dos conceitos de cultura escolar e de cultura da escola, que traremos a seguir para melhor compreender como é esse universo complexo, híbrido, ambivalente e espaço de fronteira que é a escola.

Na visão do próprio Forquin (1993, p. 167), cultura escolar é definida “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Seriam os elementos estruturais determinantes no processo educativo, cujo apoio são os saberes organizados e didatizados, que compõem a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos.

Viñao Frago (1995) destaca que a cultura escolar é toda a vida escolar, tudo aquilo que ocorre no interior da escola, que não é monolítico, estático e sequer repetível. Destaca a cultura escolar como uma espécie de “caixa preta” que é repleta de

fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. (p. 69) [...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (p. 100).

Na acepção de Gimeno Sacristán (1996, p. 34), a cultura escolar não é puramente conteúdos cognitivos, mas sim “uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (1996, p. 34).

Já Dominique Julia (2001, p. 10-11), dentro de uma abordagem histórica,

descreve como um conjunto de normas que

definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

No que se refere à cultura da escola, Forquin (1993, p. 167) ressalta que “a escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente o mesmo sentido – que a escola é uma instituição da sociedade, que tem suas próprias formas de ação, que reconstrói cotidianamente suas práticas com base nos confrontos e nos conflitos entre as suas tradições e as influências e relações de poder e interesses externas e internas: são os diferentes atores do cotidiano escolar (docentes, alunos e suas famílias) que, ao trazer para o interior do cotidiano escolar os significados (conflitos, disputas, embates, alianças) vivenciados por eles a partir de suas histórias individuais e/ou coletivas, movimentam e dão vida à cultura da escola.

Dada essa relação, podemos considerar a escola um espaço onde a cultura torna-se viva e praticada, que pode ser vista ao mesmo tempo como constituinte e instituída. Ou, melhor dizendo, o cotidiano escolar produz cultura e é produzido pela cultura, numa espécie de simbiose que se faz pelos cruzamentos de culturas. Pérez Gómez (2001) destaca como sendo cinco os tipos que fazem parte da proposta de mediação reflexiva: *cultura crítica* – estabelecida pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas ao longo da história; *cultura acadêmica* – determinações que refletem no currículo; *cultura social* – influências

dos valores, normas, ideias, instituições e comportamentos hegemônicos da sociedade; *cultura institucional* – pressões cotidianas que desenvolvem e reforçam os papéis, rotinas, normas e ritos da instituição; e *cultura experiencial* – características que cada aluno adquire por meio das experiências do seu entorno, em sua vida prévia e paralela à escola.

A partir do conceito de mediação reflexiva – “influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo” (*idem*, p. 17) –, a nosso ver torna-se necessário avaliar constantemente de que forma acontecem as aproximações, os diálogos e as trocas, mas também os distanciamentos e as rupturas entre a cultura escolar e a cultura da escola. Um exercício que requer novo olhar sobre a escola, de modo a

atender aos caminhos subterrâneos, tácitos e inconscientes, aos propósitos pretendidos e aos não-previstos, aos interesses e expectativas do docente e dos estudantes, à direção vertical da comunicação entre docente e estudante e à direção horizontal da comunicação entre os indivíduos e grupo de estudantes, ao currículo oficial e ao currículo oculto, às tarefas definidas como legítimas e aos projetos e resistências não-confessados, aos papéis e aos estereótipos latentes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 284).

É importante salientar que as relações entre educação e cultura não são recentes, assim como não é contemporânea a atenção que projetos educacionais dispensam à cultura do outro, como as culturas de pertencimento dos alunos. Ocorre que, como salienta Macedo (2004), em muitos momentos reduzimos o processo de participação dessas culturas na escola a simples chavões, como “‘precisamos dar poder às minorias’ (um interessante eufemismo para os oprimidos) ou ‘precisamos lhes dar voz’” (p. 102). Com isso, acabamos buscando reduzir as tensões, os receios e as contradições. O discurso de dar voz traz, assim, a marca de uma relação colonial de sujeitos em que por vezes não conseguimos ‘descolonizar’ nossas próprias crenças. O que nos falta em várias ocasiões é, portanto, conhecer as condições e as posições nas quais essas vozes são expressas, o que não significa somente ouvir o que o outro diz, mas compreender o que ele tem a dizer.



Fleuri (2005) ressalta que, embora a igualdade de oportunidades seja vista como máxima democrática, faz-se necessário determinar espaços e estratégias de diálogo, de interação, de cruzamento de fronteiras para que possamos garantir tal igualdade. Garantir a igualdade de oportunidades via relação dialógica possibilita vermos o sujeito não como singular, mas com uma historicidade que se constitui em diferentes identidades culturais.

Pérez Gómez (2001), ao discutir a cultura e a função educativa da escola, ressalta que a escola muitas vezes não apenas silencia as especificidades e as diferenças individuais e culturais, como também não dá importância aos processos, às convergências, às divergências, aos conflitos, às negociações e aos diálogos presentes no pensar e no fazer educativo. É no espaço do fazer educativo que encontramos o desafio de construir outro espectro para o tratamento das diferenças.

A escola, numa visão pós-colonial, não pode ser identificada e avaliada “como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente lá para serem vistas ou apropriadas” (BHABHA, 1998, p. 165-166); dessa forma, apenas forjam-se modelos, trazendo no seu bojo a negação do outro.

Se buscarmos entender a escola e a produção curricular como um processo político, de relações de poder e como espaço de seleção de saberes e conhecimentos, tenderemos a perceber que os discursos dominantes são também possibilidades para o encontro de “fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas” (idem, p. 24). Entretanto, sabemos que falar de um currículo a partir desses grupos, com histórias subalternizadas ou “sem histórias”, implica rearticulação e reescrita da prática educativa; que precisa pensar em novos sujeitos cujas identidades se constroem no deslizamento e na negociação.

Partindo do pressuposto de que currículo não é repertório mas sim produção, assumi-o neste estudo como texto e discurso, como espaço de interlocução entre a cultura escolar e a cultura da escola, em que possamos

perceber os significados da experiência da diferença. Essa articulação possibilita examinar, nos dizeres de Maués (2007, p. 13), os

[...] rituais cotidianos; em gestos e expressões; na organização do tempo; na moldagem dos corpos; no desenvolvimento de habilidades compatíveis com as referências socialmente admitidas sobre etnia, raça, gênero, classe, nos ocultamentos, nas falas, nas diferentes instâncias de produção discursiva onde a linguagem institui e demarca lugares, como as reuniões, as teorias, os livros-texto e os diferentes materiais curriculares.

É a partir do olhar sobre o jogo complexo de oposições, ocultamentos e revelações, como menciona Chizzotti (1998), que procuraremos desenvolver esta pesquisa, de modo que possamos analisar os dados que marcam a questão da diferença não como questões isoladas, fatos fixos de um determinado momento, mas como parte de um conjunto de rastros de ações e discursos que envolvem diferentes sujeitos, instâncias e espaços. Propomos um análise que articule cultura da/na/sobre a escola, tendo como centro as relações de poder e de hegemonia visíveis e ocultadas e as novas significações e reinterpretações geradas a partir da negociação, do diálogo e do confronto das diferenças culturais. Em suma, a escola é instituição cultural, onde os aprendizados são múltiplos, como argumenta Pérez Gómez (2001, p. 17):

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno.

## CAPÍTULO 2

### DIFERENÇA E IDENTIDADE: OS PONTOS NODAIS...

Em articulação com a discussão sobre cultura, buscamos analisar a prática curricular sob o eixo da diferença cultural, de modo que possamos compreender como o discurso da diferença tornou-se central no campo político contemporâneo. Para o desenvolvimento deste capítulo nos apropriamos principalmente dos estudos de Homi Bhabha, Jacques Derrida, Chantal Mouffe e Ernesto Laclau quando abordam algumas noções que envolvem a construção da diferença como prática discursiva e de significação: discurso, enunciação, práticas articulatórias, tradução, entre-lugar, cadeia de equivalência, antagonismo/agonismo, significante vazio e a própria noção do sujeito.

Optamos por trabalhar a questão da diferença na concepção de Bhabha (1998), declarando o currículo como espaço da diferença cultural, proposição oposta à discussão no âmbito da diversidade cultural. No campo educacional, os termos são muitas vezes tomados como similares, mas na verdade possuem posicionamentos diferentes. A noção de diversidade, ao localizar-se no cenário da universalidade, acaba por aceitar a diversidade, assume uma postura que reforça as marcas etnocêntricas e coloniais, cuja base encontra-se no sentido de tolerância. Enquanto a diversidade aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza a divisão binária, que, por ser ambivalente, quebra o reconhecimento e possibilita a negociação. A nosso ver, tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso. Para corroborar essa opção, apropriamo-nos dos argumentos desse autor quando ressalta que

[...] a diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a **diferença cultural é o processo de enunciação da cultura** como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a **diferença cultural é um processo de significação** através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63 -

grifos nossos).

Propomos falar da diferença como discurso relacional, problematizando e desestabilizando a tradição, ou seja, tornando visíveis os conflitos das diferenças no currículo escolar. Pensar no processo relacional da diferença implica rever o conceito de cultura com um novo significado político, afastando-se de um modelo que a vê como arcabouço da tradição, fixidez e reprodução, mas que a compreende então como movimento, parcialidade e indeterminação.

A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar através da cultura a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

Percebemos que na escola coabitam “tradicionalmente” dois tipos de currículos: um que reúne um conjunto de conhecimentos reconhecidos oficialmente como “dignos” de aprendizagem pelo corpo discente, que de acordo com a tradição é consagrado, instituído e arraigado de discursos de poder e verdade; e outro tipo que prima não por ensinar conhecimentos científicos, mas modos de conduta, de comportamentos, hábitos, valores e atitudes. Ambas as formas de execução do currículo podem ser entendidas como “tradição”, buscam sua autenticidade nas origens históricas, na tentativa de moldar os imaginários e influenciar ações, assim como “conferir significados às nossas vidas e dar sentido à nossa história” (HALL, 2003, p. 29). Na negociação das duas práticas curriculares, percebemos que o funcionamento se dá por meio de uma lógica que procura repassar, de maneira hegemônica, a cultura do grupo social que, momentaneamente, controla a produção de significados culturais, que são prescritos, em grande parte, pelo discurso dominante, que constitui posições de sujeitos e identidades. Entretanto, devemos salientar que a escola, enquanto

espaço em que circulam discursos diferenciados e identidades múltiplas, caracteriza-se também como campo de conflitos e resistências – como entre-lugar. No conflito e pelo conflito afloram as diferenças e as fronteiras, que a nosso ver não podem mais ser pensadas numa concepção binária – do eu e do outro, no processo de exclusão e polarização entre o dentro e o fora, do poder verticalizado –, mas como “*places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de espectro sem começo nem fim” (*idem*, p. 33).

A partir da concepção de Bhabha (1998), argumentamos que trabalhar o currículo como tradição é o mesmo que considerar a cultura um objeto epistemológico, como puro artefato de contemplação do conhecimento. Macedo (2004) assinala que, dentro dessa acepção, a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino, o que implica uma relação de currículo como repertório cultural, como algo construído externamente ao espaço escolar, cujos sentidos são selecionados e organizados de modo a legitimar saberes e poderes. Lopes (2006, p. 42) corrobora a discussão quando menciona que,

com essa premissa, é estabelecida a redução do currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares. Quando isso acontece, a própria dimensão do currículo como produção cultural é esmaecida, pois prevalece a ideia de que, uma vez que determinadas produções simbólicas são selecionadas para fazer parte de um currículo, sua dimensão cultural é reificada pela seleção e legitimação de alguns de seus conteúdos. Nesse sentido, a concepção de currículo como repertório de símbolos e significados se sobrepõe à concepção de produção cultural.

Pensar a cultura como repertório fixo de significados, local privilegiado de consenso e de compartilhamento de sentidos é desconsiderar a cultura como prática da enunciação e como produção cultural. O currículo, como ato de enunciar, envolve significados construídos na relação da tradição com as novas ações discursivas presentes nos múltiplos contextos, criando assim um caráter ininterrupto. Assumir a ininterruptividade da prática curricular é assumi-la como produção cultural, é evitar a dicotomia da tradicional separação de currículo como processo de elaboração e de implementação, como se tais processos não fossem constituídos e constitui dores da prática curricular. Ou, como assegura Macedo (2006), é pensar o currículo como uma tarefa política, como uma prática que

envolve momentos enunciatórios, vários sujeitos, díspares interesses e múltiplas relações de força.

O campo curricular torna-se, dentro desse múltiplo de relações históricas e contextuais, o resultado de práticas articulatórias que, ao emanar da construção de pontos nodais – por serem terminantemente instáveis, parciais e renegociáveis –, favorecem a circulação dos poderes, discursos e saberes na produção curricular. Podemos assegurar que a escola ocupa então um lugar de fogo cruzado de discursos que nela circulam: o discurso da diferença; o discurso do poder; o discurso político; o discurso do conhecimento; o discurso da ideologia e o discurso do desejo, entre outros. Dentro dessa dimensão, ao trazermos o tratamento do currículo como prática de diferenciação cultural, assumimos que ele só pode ser compreendido dentro dos sistemas de significação nos quais adquire sentido; um espaço onde as identidades e as diferenças são produzidas de modos simbólicos e discursivos em íntimas conexões com variáveis relações de poder. Assim como Laclau e Mouffe (2004), não fazemos distinção entre práticas discursivas e não-discursivas, nem entre discurso e texto. A justificativa está centrada em duas questões:

[...] que todo o objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora das suas condições de emergência; b) que qualquer distinção entre os usualmente chamados aspectos linguísticos ou comportamentais da prática social é ou uma distinção incorreta ou necessita achar seu lugar como diferenciação dentro da produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas (p. 107).

Para Laclau e Mouffe, não podemos pensar em totalidades, dado que “não há sentidos sociais previamente constituídos nem sentidos a serem desenhados com o pincel da necessidade. Todos os sentidos, portanto, devem ser entendidos em seus contextos e a partir de suas condições de emergência específicas” (MENDONÇA, 2003, p. 140). Existe, sim, uma gama de discursos e práticas articulatórias que se ligam por palavras e ações, em contextos e momentos singulares e que formam totalidades significativas.

Sob esse enfoque, a noção de discurso mostra que não podemos considerar identidades e movimentos discursivos como elementos fechados e

determinados, mas sim como campos de significação, que, segundo Laclau e Mouffe (2004), pressupõem três noções fundamentais: a de elemento, a de momento e a de prática articulatória.

[...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que elas aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada (p. 105).

Em outras palavras, a prática articulatória, por sua vez, ocorre a partir da articulação de elementos que estão submersos numa lógica complexa (lógica da diferença) e que se encontram separados em relação aos demais pelo campo da discursividade; ao agregar os elementos, a prática articulatória os transforma em momentos (elementos equivalentes) que, ao assumirem tal condição, tornam-se um momento diferencial, deixando então seu *status* de elemento; é na articulação dos momentos diferenciais (pontos nodais) que ocorrem as modificações das identidades dos sujeitos, que passam por uma alteração das condições particulares anteriores (MENDONÇA, 2003). As novas relações identitárias criadas a partir das práticas articulatórias têm como resultado o discurso (totalidade estruturada); uma totalidade constituída pelo caráter precário e provisório, que nada mais é do que uma contingência estruturada.

Laclau e Mouffe (2004) chamam a atenção para a noção de prática articulatória, principalmente pela similitude com o conceito de mediação, mas que, na concepção dos autores, corresponde a lógicas diferentes. Para eles, enquanto a mediação “trata de transições lógicas entre a teoria, o conceito e a realidade, a articulação constitui-se de relações contingentes em que os sentidos são precários e sem literalidade” (p. 96). A prática da articulação consiste na “construção de pontos nodais que parcialmente fixam significados”, que, pelo caráter parcial dessa fixação no campo das relações sociais e do discurso, são considerados demasiadamente infinitos (p. 113).

Retomando a questão da contingência estruturada, é importante salientar que as questões identitárias são constituídas de práticas articulatórias

contingentes; no entanto, isso não significa dizer que as “identidades deixam de existir como elementos diferentes entre si e diferentes também da própria articulação” (MENDONÇA, 2003, p. 142), até porque nenhum elemento se transforma completamente em momento. O que os une, via prática articulatória, são os pontos nodais. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2004),

[...] temos agora todos os elementos analíticos necessários para especificar o conceito de articulação. De vez que toda identidade é relacional – ainda que o sistema de relações não chegue ao ponto de se fixar como sistema estável de diferenças –, de vez, também, que todo discurso é subvertido por um campo de discursividade que o transborda, a transição de 'elementos' [diferenças ainda não articuladas/construídas discursivamente] para 'momentos' [tais diferenças como parte de um discurso concreto] nunca pode ser completa. O *status* dos 'elementos' é o de serem significantes flutuantes, impossíveis de ser inteiramente articulados a uma cadeia discursiva. E este caráter flutuante penetra, enfim, toda identidade discursiva. Mas se aceitarmos o caráter incompleto de toda fixação discursiva, o caráter ambíguo do significante, sua não-fixação a qualquer significado, só pode existir na medida em que haja uma proliferação de significados. Não é a pobreza de significados mas, ao contrário, a polissemia, que desarticula uma estrutura discursiva. É isto que estabelece a dimensão sobredeterminada, simbólica, de toda identidade social. A sociedade nunca consegue ser idêntica a si, já que todo ponto nodal se constitui no interior de uma intertextualidade que o excede. A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido; e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (p. 113).

Segundo Laclau e Mouffe (2004), o discurso sempre exerce uma "tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro, como pontos nodais", criando uma aparente imagem de unidade ao real. Uma falsa unidade, visto que os significados constituídos numa articulação discursiva – o que chamamos pontos nodais – só conseguem se estabelecer como hegemônicos, fixando-se em uma cadeia; entretanto, como "nenhum conteúdo específico está predeterminado a preencher o vazio estrutural, é o conflito entre vários conteúdos tentando desempenhar esse papel de preenchimento que vai tornar visível a contingência da estrutura" (p. 96).

Com base nos estudos de Laclau e Mouffe (2004), podemos assinalar que o campo da discursividade se dá via processo de mobilização social, que engloba



duas lógicas: a da equivalência e a da diferença. A lógica da equivalência abarca o processo de identificação, que, segundo os autores, é algo construído na exterioridade – exterior constitutivo –, que pela equivalência anula ou redefine as diferenças para encontrar algo idêntico a todas elas. Uma espécie de fechamento momentâneo do sistema – cadeia de equivalência – cujos elementos diferenciais se articulam também de forma não diferencial (MACEDO, 2007). Dentro dessa construção, os posicionamentos diferenciados entre os sujeitos exigem uma equivalência a partir das posições e dos contextos próprios dos atores envolvidos, mas que muitas vezes simplificam o espaço político em campos antagônicos e inconciliáveis (BURITY, s/d).

A lógica da diferença se pauta na premissa de que o fechamento – totalidade discursiva – seria inviável, o que a torna um campo de significação fluido, ambíguo e temporário. Macedo (2007) ressalta que, dentro do contexto social e discursivo, considerado uma estrutura aberta, indubitavelmente existirá alguma coisa que escape da lógica diferencial do discurso; sempre surgirão eventos que não podem ser simbolizados. Nesse sentido, “qualquer sistematicidade é contingente e dependente de um antagonismo social”, o que torna a relação entre as lógicas da diferença e da equivalência elementos essenciais “pelos quais os sistemas discursivos são provisoriamente fechados e as posições de sujeito dos elementos que os constituem definidas” (p. 6).

Nesse sentido, o exterior constitutivo, presente na lógica da equivalência, torna-se, portanto “incomensurável com o interior e, ao mesmo tempo, [torna-se] condição para seu surgimento” (MOUFFE, 2003, p. 29). Dito de outro modo: a equivalência não implica a anulação da diferença, mas passa a ser condição para sua possibilidade – na medida em que a fecha, criando os pontos nodais –; e para sua impossibilidade – na medida em que nega a sua identidade quando cria uma diferença radical.

Mouffe e Laclau (1985) destacam que construir uma lógica pautada na luta política pela universalização de demandas particulares gera um risco para os grupos que se homogeneízam, principalmente porque “nenhum agente hegemônico conseguirá encarnar totalmente e para sempre essa completude”

(MACEDO, 2007, p. 8) e também pelos riscos que poderão sofrer pela postura essencializada. Considerarmos a hegemonia total algo irrealizável faz com que tenhamos um novo olhar sobre o campo dos estudos de currículo, que passa então a analisar como as diferentes forças hegemônicas estão presentes nas enunciações curriculares, o que, a nosso ver, permite considerar elementos da tradição e as novas negociações político-sociais, principalmente ao trazer à tona “antigas apreensões que envolvem o sujeito e sua agência dentro do campo discursivo” (p. 11).

Para que possamos compreender o sentido da política, recorreremos primeiramente ao conceito clássico de hegemonia discutido por Gramsci, que ressalta que as relações hegemônicas não podem ser vistas mais como relações de força e opressão, mas sim como prática de consenso. Williams (1979, p. 113) ajuda a entender a hegemonia em Gramsci:

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de ‘ideologia’, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como ‘manipulação’ ou ‘dominação’. É todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor– que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente.

Gramsci, ao destacar a transformação da força econômica (marxismo clássico) em direção a um lócus ético-político, revela as mudanças nas práticas hegemônicas que são manifestadas por “lutas [que] deixam de ser imediatas e diretas e os conflitos se deslocam do campo das contradições nítidas e explícitas para o campo das manobras hábeis e sutis” (KONDER, 1992, p. 134). Tais mudanças ajudam a compreender a capacidade de conquistar o consenso, que envolve os conflitos no campo das ideias e da cultura.

Os estudos gramscianos foram fundamentais para os pós-estruturalistas e pós-modernistas, pois, ao trazer as discussões para o eixo político-cultural, possibilitou compreender que hegemonia trata-se de uma gama de discursos e práticas articulatórias que se ligam por palavras e ações, em contextos e momentos singulares e que formam totalidades significativas – fechamentos contingentes. Em outras palavras, uma hegemonia sempre provisória.

Pensar nas antigas apreensões é articulá-las ao campo de discussão sobre hegemonia, que abarca também uma discussão de como “as estratégias [para hegemonizar o lugar vazio] criam identidades, e não o contrário” (LACLAU, 2000, p. 243), o que implica um deslocamento das relações tradicionais entre democracia e poder; principalmente se considerarmos o caráter contingente e incompleto da totalidade, estaremos assumindo que nenhum sistema hegemônico pode ser “completamente imposto pelas ambiguidades intrínsecas do próprio projeto” (LACLAU, 1990, p. 28).

As ambiguidades mencionadas pelo autor referem-se à forma como o campo da hegemonia, apesar da sua incompletude, revela as inúmeras tentativas de recomposição e rearticulação dos elementos da tradição e de representação de poder. Entretanto, como assegura Laclau (2000), a questão não é dizer quem é o agente da hegemonia, mas como alguém passa a ser sujeito por meio da articulação hegemônica. O autor levanta algumas questões que podem ser articuladas ao campo do currículo:

[...] como unificar, de forma a criar certos efeitos políticos, um conjunto de lutas baseadas numa dispersão de posições de sujeito? Como constituir novas formas políticas que não sejam o produto de uma unificação já dada ao nível de uma 'estrutura' mítica, mas que sejam elas próprias a fonte de qualquer unificação que possa existir? Como reconciliar efeitos unificantes num certo nível com a autonomia dos fragmentos em outro? (LACLAU, 1990, p. 165).

Embora a palavra hegemonia tenha por definição o caráter dominante – ação de guiar, direção; autoridade, proeminência, poder absoluto (HOUAISS, 2008), esta jamais será total ou exclusiva, principalmente por operar a partir do campo da discursividade e da enunciação das práticas sociais, o que inviabiliza a totalidade homogênea e transforma em processo de articulações qualquer intenção e busca da hegemonia dominante.

Ao considerarmos o currículo como produção cultural, estamos assumindo-o como texto coletivo, cuja escrita ocorre em diversos contextos institucionais, o que muitas vezes implica dificuldade do endereçamento, até porque, como salienta Derrida (2004), todo significado é diferido e, desse modo, não é possível falar em fixação de sentidos quando estamos dentro do campo da diferença.

Entretanto, o risco de tornar-se inconciliável – diferença radical – faz do currículo uma arena muito mais complexa, principalmente porque dentro dessa lógica cair-se-ia no relativismo total, que pelo caráter demasiadamente aberto e ambíguo propiciaria sentidos múltiplos, assim como acenderia a multiplicidade dos endereçamentos propostos. Para Macedo (2007), precisamos evitar o risco do relativismo; para isso, destaca a necessidade de politizar os processos de significação. A autora se apropria do conceito de rasura de Derrida para destacar “como a fluidez é estancada quando a estrutura descentrada é momentaneamente fixada em torno de um centro provisório e um texto específico é construído” (p. 11). Em outras palavras, como os textos curriculares, por meio do contexto em que se apresentam e pelo processo de sobredeterminação, vão provisoriamente sendo fechados e constituindo certos modos de endereçamento.

O fechamento, sempre transitório, é resultado de um consenso – “resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão” (MOUFFE, 2005, p. 21). Nesse sentido, nunca haverá conformidade, mas apenas posicionamentos, no terreno da contingência, que envolvem conflitos – consenso conflituoso. Este último conceito é atribuído por Mouffe (2001) na discussão sobre pluralismo agonístico, que cria um espaço para o dissenso e para que as diferenças possam se manifestar. Uma espécie de jogo misto, em que a política pluralista é concebida parte pelo conflito e parte pela colaboração.

O campo curricular, dentro dessa dimensão agonística, passaria não mais a ser visto como espaços de inimigos – antagonismo – “lugar em que o ‘outro’ não seja mais visto com inimigo a ser destruído” (p. 20), espaço cuja lógica dicotômica e de exclusão ganha legitimidade pelas forças hegemônicas, mas sim como espaço dos adversários – agonismo –, que se pauta pela existência de “um adversário de legítima existência ao qual se deve tolerar. Suas ideias serão combatidas com vigor, contudo jamais se questionará o direito de defendê-las” (MOUFFE, 2002, p. 1). Defender-se é, nessa acepção, uma forma de negociar saberes e práticas que, nos espaços de consenso conflituoso, fazem do currículo uma arena de fronteiras, mas sem que ocorra o apagamento de cada um dos

adversários.

A prática curricular, sendo constituída por lutas hegemônicas, envolve as tentativas de fixação das enunciações, o que implica que as demandas particulares dos grupos hegemônicos sejam esvaziadas de sentido (ou superpreenchidas em lutas hegemônicas) –, o que Laclau (2005) chama de significantes vazios. Temos como exemplo os conceitos de cultura, diferença, qualidade, competência e cidadania, tão presentes no contexto educacional contemporâneo e nos quais os textos curriculares têm se baseado para abarcar um número maior de interesses sem que, com isso, ocorram maiores embates. Esses conceitos são considerados significados vazios por se tratar de conteúdos incorporados universalmente e que tendem a provocar uma situação de maior reconhecimento de diferenças em espaços de múltiplas cisões. Isso implica dizer que um significante precisa perder sua referência direta a um determinado significado – pois os símbolos fundamentalmente devem ser vagos e imprecisos – para então representar uma totalidade, que não poderá ser representada de forma direta pelo fato de representar um conjunto de elementos que são necessariamente heterogêneos entre si. Nas palavras do autor:

[...] a ideia de significante vazio sustenta que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originariamente como particularidade, quer dizer, para ter a função de representação universal, a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante puro que é o que conceitua como sendo um significante vazio (LACLAU, 2005, p. 3).

Apesar dos significantes vazios, percebemos que existe uma constante busca pelo preenchimento, vista no sentimento de ausência de representatividade na dimensão da totalidade no campo das diferenças, que torna recorrente o lugar da enunciação. Ao enunciar, precisamos ressaltar as relações de poder, dado que a construção da diferença é oriunda do contexto em que cada ato e cada palavra são produzidos e no qual circulam, adquirem significados, força e poder. Trabalhar com a concepção de que o discurso se constrói nas relações de poder é reconhecer a existência das posições assimétricas no ato de enunciação. É

assumir também que há outros espaços-tempos, interstícios, liminares e entre-lugares onde ocorrem os conflitos entre o "tempo e a narrativa historicistas, teleológicos ou míticos do tradicionalismo – de direita e de esquerda – e o tempo deslizante, estrategicamente deslocado, da articulação de uma política histórica de negociação" (p. 64). O entre-lugar da enunciação é o que permite evitar os binarismos e as polaridades e constitui-se como o condutor incisivo da tradução e da negociação.

Partindo da premissa de que o ato de enunciação é sempre um ato social, podemos dizer que há sempre a necessidade de um interlocutor ao qual se refere o discurso; um alguém para quem se fala, cujas intencionalidades e práticas discursivas buscam atribuir sentido, mas que nunca podem garantir a obtenção do mesmo significado, principalmente porque enunciar, segundo Lacan (1986), implica ver além da palavra.

[...] uma palavra se situa antes de tudo. A palavra é essencialmente um meio de ser reconhecido. Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás. E, por isso, é ambivalente e absolutamente insondável. O que ela diz será verdade? Será que não é verdade? É uma miragem. É essa primeira miragem que lhes assegura que estão no domínio da palavra. [...] A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado (p. 273-275).

As palavras de Lacan alertam para a questão do intraduzível, que Bhabha (1998) apresenta como uma temporalidade de produção discursiva, uma falha na transferência de sentidos, construção que borra a perspectiva que impele em direção ao outro. Trata-se de uma dupla inscrição, em que contradições e conflitos inscrevem-se e escrevem o processo de tradução para além do sectarismo. Não se trata mais de um ou de outro, mas de rearticulação de elementos, algo a mais que contesta o território de ambos, hibridiza numa presença sempre parcial, nem aqui nem lá – o entre-lugar – como espaço de produção, para além das polaridades, outros de si mesmo.

Como já mencionado, o ato de enunciar envolve relações de poder que, ao buscar sentidos via discursividade, também procuram criar práticas de dominação

e emolduração de identidades, como destaca Bhabha (1998):

[...] o lugar da diferença cultural pode tornar-se mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar na qual ela própria não terá espaço ou poder. O déspota turco de Montesquieu, o Japão de Barthes, a China de Kristeva, os índios nhambiquara de Derrida, os pagãos de Cashinahua de Lyotard, todos são parte desta estratégia de contenção onde o Outro texto continua sempre sendo o horizonte exegético da diferença, nunca o agente ativo de articulação. O outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem-contraimagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política cultural da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O outro perde o seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. Embora o conteúdo de uma outra cultura possa ser conhecido de forma impecável, embora ela seja representada de forma etnocêntrica, é o seu local enquanto fechamento das grandes teorias, a exigência de que, em termos analíticos, ela seja sempre o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação e que é a condenação mais séria dos poderes institucionais da teoria crítica (p. 59).

O processo de produção da identidade, seja ela individual ou coletiva, implica uma imitação performativa nas fronteiras da diferença que ocorre tanto por meio da repetição de performances miméticas do outro como pela insistência na diferença relativa ao outro. Esses processos de encontros de fronteiras, como vimos no relato de Bhabha, geram formações culturais híbridas que são, assim, *efeito* do discurso e não precursor ou gerador dele. A identidade, enquanto efeito da repetição de ações discursivas, é (re)criada através de performances repetidas e, por sua vez, é decorrente de discursos reguladores preexistentes. A performatividade, segundo Friedman (2002), constitui uma forma de "citacionalidade", ou seja, uma repetição ou reiteração de normas. Entretanto, o "falar da performatividade" necessita ser configurado como entre-lugar, onde é possível viajar até o outro, habitá-lo, mas não se transformar nele. Tal conceito permite deslocar a evidência da identidade como descrição – como aquilo que é para a ideia de vir a ser –, construindo assim uma nova concepção de identidade como movimento e transformação.

Falar da identidade como algo em transformação é reiterar a importância da enunciação, principalmente porque ela mostra que o sujeito não é uma mera repetição da linguagem, dada a sua historicidade dentro da condição enunciativa.

Ou, como expõe Carvalho (2001), “seja para expressar o poder, seja para confrontá-lo”, a posição do sujeito vai sempre depender da forma como o outro interpreta o que é enunciado e vice-versa, num jogo que requer sempre negociações. Completando a lógica do autor: “para quem se constrói no lugar de poder (seja o colonialista, o imperialista, o escravista, o latifundiário), de nada significa dizer que é poderoso previamente a um confronto de posições” (p. 125).

Confrontos demonstram a impossibilidade de atender à demanda de cada um desses sujeitos – a identidade jamais está dada ou completa, não existe a satisfação plena, sequer uma estrutura totalizante que crie autossuficiência. O sujeito é constitutivamente falta. A presença da falta, pelo caráter de incompletude, faz com que a identidade se construa por sucessivos atos de identificação gerados a cada ponto nodal que, pelo modo intermitente, faz com que o sujeito esteja sempre em busca de solucionar a crise da estrutura deslocada por sua identificação – um contínuo indecidível (DERRIDA, 2001).

A indecidibilidade reafirma a permanência na fronteira na construção identitária, dada a impossibilidade de determinar aquilo que pertence ou não, o que está dentro e o fora; não existe demarcação entre o bem e o mal. Ou seja, não há uma estrutura única nem as diversas estruturas existentes são capazes de dar conta das diferenças e das múltiplas identidades – o que suscita a produção de atos de identificação como resultado da falta no interior da estrutura. Macedo (2007) menciona que “são, portanto, os sujeitos que articulam a estrutura, ao se decidirem por uma posição de sujeito” (p. 13). Concordamos com a posição da autora; é o sujeito, ao criar um processo de identificação, que modifica toda ação de ordem política, uma espécie de identificações contingentes, que reconhece o seu papel de incerteza diante dos discursos deslizantes. Tal incerteza faz a prática política não ser compreendida como simples representação de interesses de identidades pré-constituídas, mas sim como constituinte dessas próprias identidades.

Pela impossibilidade de definição de identidades imanentes, o discurso hegemônico e o campo da política criam um novo elemento para consolidar as suas ações dentro de uma variedade de demandas e aspirações, que Burity (s/d)



chama de atores coletivos:

[...] construtos compósitos, mobilizados em torno de uma exterioridade que [...] os ameaça ou desafia, ou seja, os desloca, fornecendo-lhes as condições de aglutinarem grupos e pessoas díspares em torno de uma "preocupação" ou "demanda" comuns, mas ao mesmo tempo lhes impedindo de se apresentarem como identidades sólidas e naturais, dado que o que são depende irrecusavelmente do outro a quem "elegeram" como objeto de sua agressividade ou do seu amor (p. 3).

Na verdade, são propostas que “não fazem dissolver as diferenças num todo homogêneo, ou as subordinam a um projeto maior, mas visam a desbastar uma trilha em que um conjunto de demandas por reconhecimento e legitimidade se somam a outras por satisfação de carências (materiais ou não)” (BURITY, s/d, p. 23). Por não anular as diferenças, os atores coletivos tornam-se resultado das semelhanças e complementaridades, cada sujeito em presença de um “outro” gera antagonismo, mas, no entanto, é condição para a sua existência. É dentro dessas condições que os sujeitos criam suas identidades, como assegura Hall (2004, p. 110):

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e assim sua identidade – pode ser construído .

Quando tentamos compreender o processo de construção identitária, muitas vezes tendemos a nos deixar levar pelos estereótipos, que, a partir de crenças, validam uma cadeia contínua e repetida de outros para que a significação seja bem-sucedida. O cotidiano escolar, muitas vezes visto como espaço de estereotipar, é resultado de estratégias ambivalentes de posições e oposições, de projeção e introjeção, que constroem o discurso do “outro”. É uma cadeia de significação estereotípica que é múltipla, cindida, perversa e que demarca claramente o diferente, como também entalha dentro da sua lógica colonial o “outro”. Bhabha (1998) destaca que a prática do estereótipo é muito mais complexa e perversa do que possamos imaginar, principalmente pelo seu caráter de fixidez e de negação do jogo da diferença que impede a circulação e

a articulação das representações sociais do sujeito.

Ao abordar diferença cultural e tradução, Bhabha (1998) ainda propõe que a rearticulação de sentidos não se dá em termos de simples adição harmoniosa, mas é produzida na interpelação pedagógica e performática. Assim, a tradução não pode ser total nem absoluta, ela sempre se confronta com o seu duplo, com o intraduzível, tensão que dá margem à incerteza perturbadora. Traduzir, nos dizeres de Derrida (2001a), é negociar, compartilhar, transitar e ocupar espaços de ambivalência.

O processo de tradução nos remete ao questionamento da construção curricular ao tentar imprimir sua marca de reprodução, quando, ao contrário, deveria buscar reconhecimento na dialogicidade e no hibridismo que envolvem a negociação e a própria intradutibilidade das culturas. É nessa negociação e tradução que podemos caracterizar o currículo com entre-lugar, para além da visão comum da tolerância e diversidade presente em muitas propostas curriculares.

A tolerância para com o outro, sutil e astutamente, reafirma a inferioridade do outro, com intenções de abolir de vez a alteridade aí insurgente. De uma certa forma, o que temos, através da in/tolerância, é um horror às misturas, um horror às ambivalências. A tragédia dessa situação para a era moderna é que a própria atividade ordenadora/classificadora, fundamento da lógica desta época, se constrói como ambivalência. Construimos, assim, o medo horripilante da “infusão da bruxa”, misturas que só “ela” entende - misturas em excesso, diriam alguns; misturas desconhecidas, diriam outros (SCHÄFFER, 2002, p. 7).

A tolerância como camuflagem da unicidade asfixiante, em que apenas uma forma de ser-estar é permitida, trabalha contra a possibilidade de estar na fronteira, de ocupar o espaço do incerto, do talvez, do nem um nem outro, mas a superação da busca do mesmo subverte a tolerância que conserva e descreve as formas culturais postas lado a lado e inscreve a performatividade, que não identifica o que é, mas antevê o pode vir a ser, num movimento sempre suspeito, ambivalente. Essa ambivalência – “infusão da bruxa” – possibilita desestabilizar pela diferença e irrompe na enunciação significativa.

O campo curricular torna-se, dentro dessa lógica, um espaço de fluidez e de desterritorialização, que canaliza pelo diálogo toda possibilidade de deslizamento pelas fronteiras. No deslizar cria-se primeiramente uma sensação de

estranhamento, de invasão, de perda de aspectos culturais que são intraduzíveis, e acaba instituindo duplicidade e ambivalência, o que somente se torna possível ao admitir a diferença e assim lançar-se à tentativa sempre incompleta de tradução.

Diante dessa intradutibilidade das culturas, Bhabha (1998), com base nos estudos derridianos, destaca o conceito da suplementaridade como um movimento de consternação, que não é apenas uma negação ou junção do pedagógico e do performático, a presença ou a substituição, mas uma renegociação das formas, dos termos e das tradições, no qual “a estratégia suplementar sugere que o ato de acrescentar não necessariamente equivale a somar, mas pode, sim, alterar o cálculo da soma” (p. 219). Um currículo que conceba uma lógica suplementar se cunha no diálogo e na negociação, visando uma reescritura das identidades, sem que ocorra o apagamento das fronteiras.

Pensar esse currículo que reescreve a identidade significa colocá-la em suspenso, questionando modelos estáveis de identidade cultural. Essa reescritura permite pensar que a identidade não é naturalmente fixada, ou, na fala de Said (2003, p. 200), pensar que “essas identidades são construções, em vez de presentes de Deus ou artefatos culturais”.

Hall (2003) discute, a partir do conceito de diáspora, que o processo identitário torna-se mais bem compreendido na discussão sobre tradução, uma vez que esta é frequentemente associada à impureza, ao deslizamento, à luta cultural, à revisão, à reapropriação. Na medida em que trabalha com a diáspora, o autor propõe um deslocamento dessas identidades num tempo fluido que produz construções híbridas. Bhabha (1998) corrobora essa discussão quando menciona que

apenas quando compreendermos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação é que começamos a compreender por que as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (p. 67).

A identidade diaspórica, ao rearticular as diferenças culturais, tem como resultado a formação de um híbrido que não pode mais destacar os elementos “autênticos” da identidade colonial, principalmente porque essa “perspectiva é

dialógica” e envolve características do colonizado e do colonizador, tornando “a copresença, interação, entrosamento das compreensões e práticas frequentemente no interior de relações de poder radicalmente assimétricas” (HALL, 2003, p. 31-32).

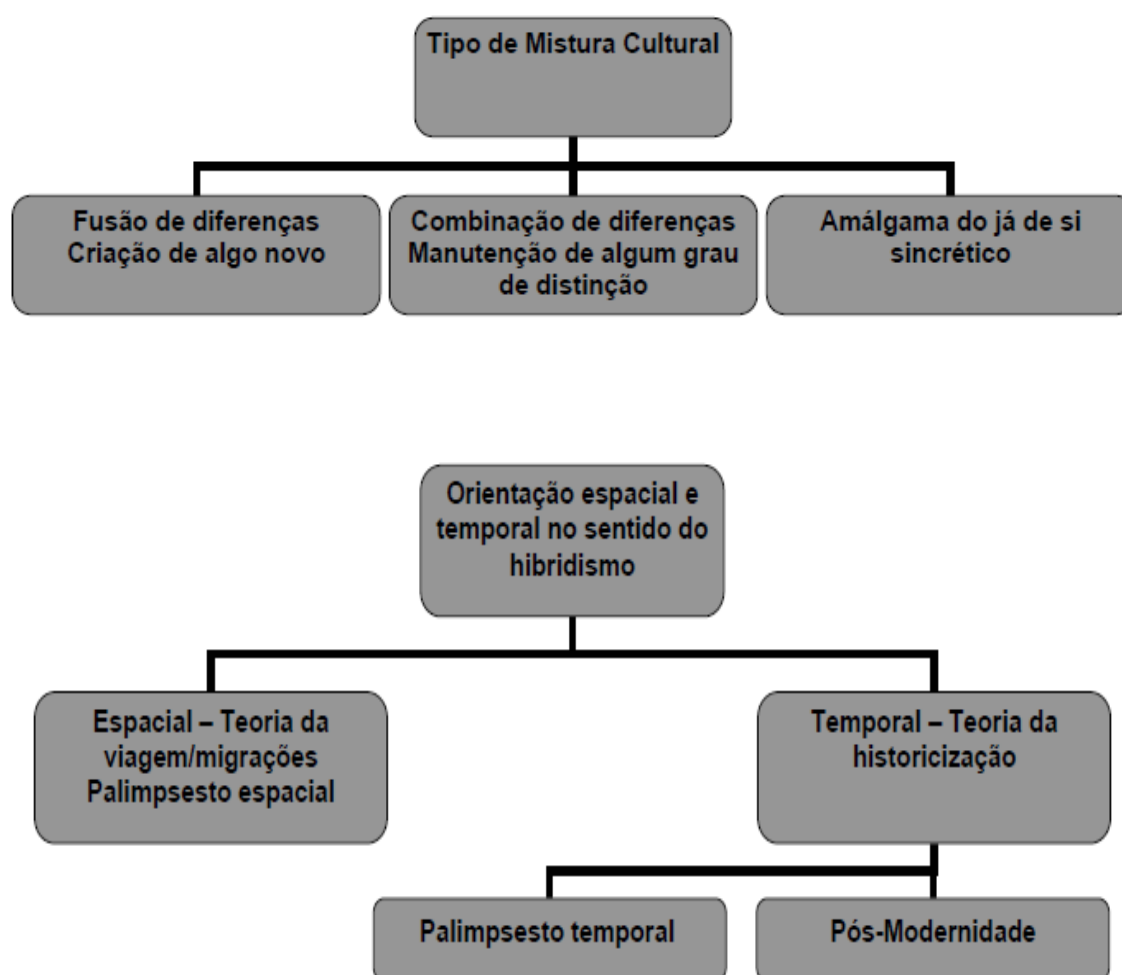
A ênfase na hibridização não só encerra a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Mas também põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização. Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de características (língua, tradições, certas condutas estereotipadas) se tende frequentemente a desprender essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, absolutiza-se um modo de entender a identidade e excluem-se as maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições. Acaba-se, em suma, obturando a possibilidade de modificar a cultura e a política. (CANCLINI, 2005, p. 17).

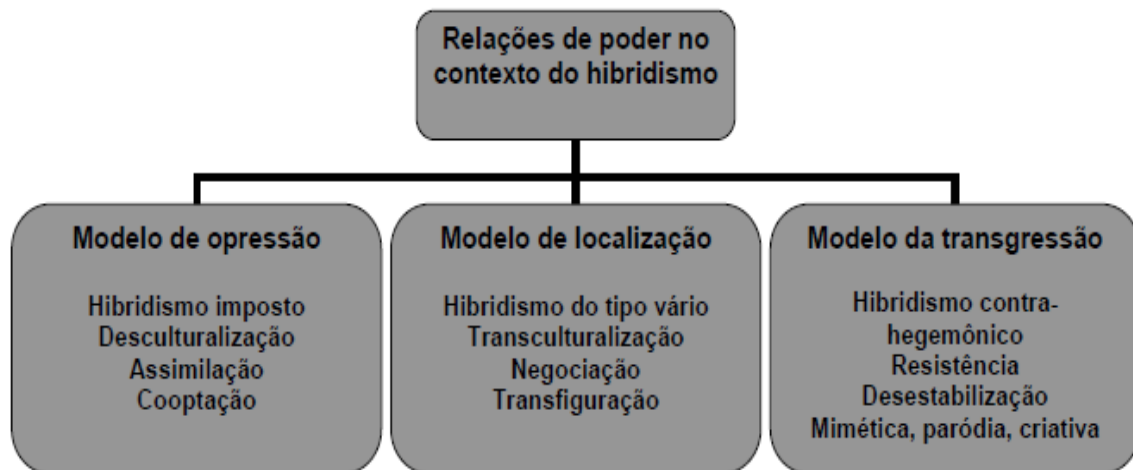
Ao buscar elementos para discutir a construção-problematização do currículo e da identidade, apropriamo-nos dos estudos de Friedman (2002, p. 2-3), quando acende a discussão sobre "o falar da fronteira", "o falar do hibridismo" e "o falar da performatividade". No que se refere ao currículo como espaço-fronteira, a autora salienta que “as fronteiras prometem segurança, estabilidade, a sensação de se estar "em casa", ou "na sua terra" – ao mesmo tempo que forçam a exclusão e que impõem a condição de estranho, de estrangeiro e de apátrida”. Trazendo essa discussão ao campo do currículo, fica notório o quanto se busca instituir marcas identitárias que façam os sujeitos se sentirem material ou simbolicamente pertencentes a um determinado espaço, que impregna e demarca as linhas do eu e do outro, do dentro e do fora, do oficial e do extraoficial.

Nesse sentido, as fronteiras nas políticas curriculares são consideradas a materialização da lei, funcionam como exercício de controle dos binarismos; entretanto, por serem práticas socialmente instituídas, também permitem o atravessamento, a transgressão e a subversão, e, por serem linhas imaginárias, fluidas, estão em permanente processo de mutação.

No que tange à discussão sobre o hibridismo, Friedman (2002) ressalta três modelos que se constroem em decorrência do atravessamento dos espaços fronteiriços e que envolvem questões biológicas, culturais, linguísticas, espirituais e políticas; nas palavras da autora, tais linhas de demarcação entre os modelos

são, elas próprias, porosas... O primeiro modelo baseia-se na junção de elementos diferentes com a intenção de criação de novas formas biológicas e/ou culturais. O segundo modelo propõe uma constante interpenetração entre distintas formas mas que se mantêm intensamente caracterizadas e demarcadas, por mais modificações e sincretismos que sofram; ou seja, conservam-se as marcas de distinção que servem de reforço, de visibilidade e de *status* nas zonas de fronteira. Quanto ao terceiro modelo, a autora ressalta a própria noção de diferença em que se baseiam os dois anteriores, visto que indica que as “formas híbridas não são senão o constante misturar do sempre já misturado” (p. 3). Observamos mais detalhes no mapa da teoria do hibridismo elaborado pela autora.





Fonte: Friedman (2002, p. 4)

No processo de hibridização, que seria para a autora o quarto modelo, a questão fundamental é saber como se articulam as relações de poder nas zonas fronteiriças, tendo com base a questão da diferença. Dentro dessa discussão, Friedman (2002) traz à tona o seguinte questionamento: será que o hibridismo é imposto ou é algo que é assumido? Quais relações de interesses estão envolvidas? Quais pessoas se beneficiam dele? Na visão da autora, podemos ter três posições e teorizações sobre o hibridismo: a primeira é resultado do processo de colonização, em que a diferença colonial é vista como o espaço em que

emerge a colonialidade do poder; a segunda posição ressalta que o hibridismo surge em oposição e resistência a todo e qualquer poder hegemônico; uma última teoria trata da recusa em ter uma posição pré-definida e confere ao hibridismo uma possibilidade de análise e criticidade nas relações de poder que circulam os diferentes espaços.

É interessante notar, quando falamos de práticas curriculares, o quanto as posições definidas pela autora se misturam, são hibridizadas. Ou, como Laclau e Mouffe (1985) argumentariam, todas negociam culturalmente em algum ponto do imaginário da diferença, por considerar que as separações de tempo, geração, tradição e espaço não podem ser claramente alinhadas, mas em alguns momentos se transformam em pontos nodais.

O processo de construção de identidades, dentro dos estudos de Friedman (2002), é gerado dentro de uma zona fronteira fluida, cujas linhas de delimitação são muitas vezes transgredidas. Esse "falar da fronteira" contribui para que possamos entender como a escola – vista neste estudo como fronteira – funciona, simbólica e materialmente, nos interstícios onde se combinam o puro e o impuro, o mesmo e o diferente, o dentro e o fora. Para a autora, as fronteiras funcionam ainda como lugar de múltiplas contradições – “espaço entre” – pelo qual as identidades são, constantemente, atravessadas, violadas e subvertidas. Assim como as fronteiras, os currículos e as práticas escolares são usados para exercer poder sobre os outros, mas também permitem resistir contra uma força dominante.

As fronteiras também podem ser compreendidas como locais de contato, onde o poder circula de forma complexa e oblíqua, suscitando a construção de identidades cada vez mais híbridas. O hibridismo, como tendência natural da construção identitária, que evolui e se modifica ao longo do tempo e do espaço vivenciados pelos sujeitos, apresenta-se também como possibilidade de transgressão, como uma força criativa capaz de desestabilizar e desnaturalizar as concepções culturais hegemônicas (Friedman, 2002).

Na zona fronteira, devemos destacar o processo de negociação. O ato de negociar interroga os sujeitos, ressaltando o falar da fronteira como limite para a

enunciação da diferença cultural, deslocando sentidos, articulando-os e abrindo espaço para perspectivas e objetivos híbridos que, no dizer de Bhabha (1998), criam uma temporalidade disjuntiva, na qual “as diferenças não podem ser negadas ou totalizadas porque ocupam de algum modo o mesmo espaço” (p. 247).

Friedman (2002) alerta que, na busca incessante pelo respeito à diferença, considerada a pedra angular da política multicultural, acabamos por “sobrealçar as diferenças existentes entre os grupos culturais, silenciando dessa maneira a heterogeneidade desses grupos e as zonas fronteiriças de mistura intercultural que os permeiam” (p. 12). Como proposta, a autora ressalta que nós, pesquisadores e teóricos, devemos dar visibilidade às zonas fronteiriças – zonas contraditórias, interativas e fluidas – tantas vezes votadas ao esquecimento em nossos trabalhos.

Dar visibilidade faz-se possível pelo diálogo, pois permite compreender a escola e a prática curricular não somente como campo de fronteiras, com linhas e territórios demarcados, mas como entre-lugar, espaço de negociação, de confronto, de resistência. Moreira e Macedo (2002) reconhecem as dificuldades envolvidas na promoção do diálogo, por requerer a aceitação da diferença e a disposição de dialogar com suas crenças e com as do “outro”, esse outro normalmente destituído de compleição, de valor e de credibilidade.

A concepção de diálogo torna-se muitas vezes complexa, principalmente pelas formas como é trabalhada e difundida nos espaços de produção e prática curricular. Na concepção de Burbules e Rice (1993), o diálogo deve ser pedagogicamente orientado – nomeado pelos autores como diálogo intercultural, que seria uma forma de construir identidades mais fluidas e menos arbitrárias, que pudessem instituir “virtudes comunicativas”, criar redes de intersubjetividades e gerar significados comuns e a possibilidade de trabalhar com compreensão, tolerância e respeito entre as diferenças. Macedo (2006) salienta que a proposta dos autores baseia-se na construção de diálogo que não implica acordo, mas uma forma que permitisse que as diferenças entrassem em contato. O que, em certa medida, a nosso ver, descaracterizaria a importância de trabalhar os lugares



de enunciação, as relações hegemônicas e os pontos nodais.

Em contraposição aos autores, assumimos o argumento de Ellsworth (1997, *apud* MACEDO, 2006), de que seria impossível não assumir as relações de poder e de convencimento presentes nos discursos hegemônicos. Outra questão levantada pela autora é de como o diálogo também pode servir para o processo de exclusão, dados o caráter de obrigatoriedade e os modos de endereçamento que ele produz – ao dizer qual sujeito participará do diálogo. Os textos curriculares, nesse sentido atribuído pela autora, sempre correrão o risco dos endereçamentos, visto que existe intencionalidade em cada discurso. A autora propõe a concepção de diálogo analítico<sup>6</sup>, uma forma de exploração das redes de leitura e das múltiplas relações por elas constituídas, que envolvem a percepção do tipo de leitura que se faz dentro de um determinado momento e contexto, nos quais os significados e interpretações tornam-se cambiantes a cada nova leitura. Ao conferir o caráter analítico ao diálogo, atribui-se também uma característica de abertura no que se refere às leituras e às respostas dadas por cada sujeito, pelo fato de não prever e controlar cada significância.

Partindo da premissa de que o currículo, enquanto texto e discurso, é considerado um elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder que ao estabelecer diferenças constrói hierarquias, produz identidades e expressa a prática pedagógica do colonizador, de certa forma estamos assumindo que ele tende a determinar um comportamento pré-definido (SILVA, 2001).

Esse comportamento [do colonizador] trai uma determinação de objetificar, confinar, prender, endurecer. Expressões como “Eu os

---

<sup>6</sup> O conhecimento textual envolve o conhecimento de: (a) como qualquer rota de leitura não pode ser percorrida duas vezes; (b) como rotas de leitura são sugeridas ou desencorajadas por instrumentos literários ou representacionais particulares e convenções, bem como por determinadas relações de poder; (c) como instrumentos literários e representacionais têm sido inventados e empregados para estimular algumas rotas de leitura e desautorizar outras; (d) como as rotas de leitura têm significados e consequências acima e além das interpretações alcançadas; (e) por que e como uma rota ou interpretação, ao invés de outras hipóteses, é seguida repetidamente; (f) que rotas têm sido possíveis e inteligíveis com certos textos, leitores, contextos – e quais têm permanecido impossíveis e ininteligíveis – e com que consequências; (g) como instituições, práticas e identidades sociais têm atribuído poder a algumas rotas e não a outras – autorizando umas e desautorizando outras; (h) onde e como textos, eventos, experiências, biografias e autobiografias têm permanecido interrompidas, fixadas, silenciadas, rejeitadas; (i) como e por que alguns grupos de leitores têm mudado suas rotas de leitura, produzindo novas e inesperadas interpretações que têm surpreendido, perturbado e, algumas vezes, informado eventos (ELLSWORTH, 1989, *apud* MOREIRA, 2002, p. 36).

conheço”, “é assim que eles são” mostram essa objetificação máxima atingida com sucesso (...) de lado a uma cultura na qual podem ser reconhecidas qualidades de dinamismo, crescimento e profundidade. Contra isso temos [em culturas coloniais] características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura (FANON, 1967, p. 44).

Trazendo essas discussões para o campo escolar, salientamos que a escola é muitas vezes um palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diferentes tipos. Entretanto, tendemos a não reconhecê-los, visto que estamos carregados por representações padronizadas da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” –, uma espécie de marca monocultural introjetada no imaginário social que encontra seus desdobramentos e efeitos nos discursos dos professores. Burbules (2003) ressalta que o discurso “somos todos iguais” pode ser traduzido como “vocês são como nós (ou deveriam ser)”, uma espécie de linguagem da comunidade, que é baseada na homogeneidade explícita.

O discurso da igualdade presente na lógica da globalização gera tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a pós-modernidade, entre a competição e a colaboração, entre a ideologia da igualdade de oportunidades e a igualdade de condições. Reflexos que acirram os problemas escolares, principalmente pelo fato de ignorar (ou não entender) que as diferenças fazem diferença para os outros; pela não-compreensão de que as diferenças estão relacionadas às estruturas particulares de significação – ou seja, são construídas e, por conseguinte, poderiam ser construídas diferentemente –; e pela ausência de diálogo nas escolas, que deve ser visto como possibilidade máxima, mesmo sabendo da dificuldade e da ambiguidade decorrente das relações assimétricas de poder em que ocorrem, mas também pelas condições tácitas desafiadoras (BURBULES, 2003).

Recorremos a Burbules (2003) quando explicita oito modos distintos de pensar sobre a diferença. Segundo o autor, o termo pode significar: *variedade* – quando se refere às diferentes espécies dentro de uma categoria particular, por exemplo, os diferentes tipos de linguagem; *diferença em grau* – que alude aos diferentes pontos dentro um contínuo; *variação* – relacionada às diferentes combinações de elementos de um tema ou melodia; *versão* – caracterizado pelos

diferentes significados ou tons de um mesmo padrão; *analogia* – relativo a padrões paralelos comparáveis. Essas cinco formas oferecem um retrato incompleto, limitado, e representam a diferença apenas como diversidade, por não considerar o caráter dinâmico no tempo e nos diferentes contextos. Tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso. Como já mencionado, Bhabha (1998) corrobora essa discussão quando salienta que trabalhar a diferença na perspectiva da diversidade é apenas reconhecer que existem conteúdos e costumes culturais predeterminados.

Burbules (2003), então, salienta as outras três formas de pensar a diferença: *diferença além* – que corresponde e envolve a questão da alteridade, como condição de reconhecer o outro como parecido conosco mas exterior a nós. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao mesmo ou ao diferente.

Ao analisar as relações de alteridade na construção de uma pedagogia, Skliar (2003a) diz que a busca da mesmice faz incorrer numa dupla negação: a negação da existência do outro e a negação de que esta possa ter ocorrido. A questão incômoda a ser enfrentada é como considerar o outro em sua diferença e não na diversidade, como alerta o autor, mencionando a confusão que se faz entre os termos. A busca por uma pedagogia da diferença se faz necessária na busca de outras relações, espacialidades, temporalidades e imagens do/com o outro.

Garcia (1998, p. 24) mostra claramente como construímos o “estranho”, o “outro”:

esculpimos o outro traço por traço, num processo social e cotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro – esse que, não tendo podido falar durante séculos na festa popular, [...] e assim de cada um deles fizemos um estranho.

Pensar o outro não mais como o “estranho” implica pensar a diferença no

âmbito político, mas exige também uma inter-relação de instâncias sociais outras, narrativas e práticas, que respeitem o sujeito com todas as suas marcas e especificidades – sociais, psicológicas, pedagógicas, culturais – que coabitam os diferentes espaços.

Outra segunda forma ressaltada por Burbules (2003) é a *diferença no interior* – que sinaliza o quanto as constituições das categorias sociais não são completamente estáveis. Segundo o autor, a lógica na construção da identidade – uma coisa é o que é – deve ser situada a partir de uma relação mais dialética, ou seja, uma coisa também é parcialmente o que não é. Isso cria espaço para compreender as formas pelas quais as diferenças são vivenciadas, expressadas, transgredidas pelos sujeitos e como se dão os cruzamentos das fronteiras dentro dessa incompletude. A terceira forma de pensar a diferença, denominada *diferença contra*, é vista como uma forma crítica e de desafio na qual o discurso dominante é confrontado com os demais discursos, que para o autor se escreve como intraduzível.

Um intraduzível que Derrida (1997) acentua como sendo um *double bind* – uma dupla inscrição/tradução, os rastros que envolvem o processo de traduzir e nos quais os significados deslizam. Em outras palavras, por mais forte que sejam os poderes homogeneizantes, estes não são capazes de apagar totalmente as diferenças culturais. Por maiores que sejam os choques e os embates culturais, as identidades sempre entram num processo de negociação. Por menores que sejam as expressões para romper o silenciamento, de certa forma já deslizamos nas fronteiras. Mesmo que o currículo escolar tente impor os códigos culturais dominantes às demais culturas, criam-se brechas culturais, corroborando a argumentação de Bhabha (1998) sobre entre-lugar, quando promulga a existência de espaços impossíveis de demarcações pelo caráter constituído pela multiplicidade de diálogo, diferenças, negociações e interstícios.

É nesse *entre-lugar*, no espaço entre o nós e os outros, aquele que não é nem nosso nem dos outros, que podemos pensar num currículo como produção cultural, espaço híbrido e dialógico, gerador de identidades fluidas, por onde as culturas deslizam, se reconhecem e valorizam suas diferenças ao mesmo tempo

em que as repudiam, num discurso ambivalente. É preciso ter claro, entretanto, que admitir a possibilidade da produção de significados não normativos na prática curricular não quer dizer que não tenhamos mais zonas de encontros, visto que as fronteiras e os grupos identitários são produzidos de modo a fazer com que o sujeito reafirme sua identidade, seja ela qual for. Assim, discutir as múltiplas posições do sujeito implica pensar que as questões identitárias não estão isoladas, mas coabitam identidades de forma articulada e reivindicam uma prática curricular que assuma as identidades em contínua desconstrução e as posições por elas assumidas.

### **CAPÍTULO 3**

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Capítulo 5. Outras Palavras...**

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

Na análise do documento, destacamos a emergência e a preocupação com a crescente diferença-diversidade cultural<sup>11</sup> que caracteriza o cotidiano escolar. Em todo processo de construção reafirma-se que o processo educacional deve voltar-se para identidades plurais, longe da falsa imagem que as cultuou como fixas e estáveis, assumindo a tarefa de avançar em direção à construção de uma prática pedagógica mais democrática. Com revelamos nos trechos:

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

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

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

---

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



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

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

Sendo assim, um currículo multicultural não pretende apagar os modos de ser, viver, falar de seus alunos, porém, a partir das características próprias dos diferentes grupos, busca levá-los a conhecer e vivenciar o que é considerado patrimônio cultural comum da humanidade<sup>12</sup>.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

[...] se antes a escola não aceitava a bagagem dos alunos, hoje, repensa-se a questão da diferença. O que é preciso é reconhecer a diversidade linguística, cultural e saber lidar com ela. Aprender a lidar com a diferença é saber fazer educação<sup>13</sup>.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

ampliação do repertório cultural dos indivíduos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesta seção, dedicamo-nos à análise da reestruturação da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Multieducação – a partir de 2001<sup>15</sup>, focalizando os aspectos que envolvem as diferenças culturais. Para analisar os documentos, teremos como eixos articuladores as práticas articulatórias e as hegemonias provisórias presentes no discurso da política curricular, pelo fato de esse conceito revelar sempre movimento, levando o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre o mesmo. Essa intensa atividade articulatória, de acordo com os estudos derridianos, significa um paradoxo coexistencial, que envolve a demarcação da fronteira, que são as marcas que conservam o passado, fazem passar o presente e se lançam ao porvir; e que podemos dizer que são os rastros levados a uma zona de indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* –, que, no que se refere ao documento, quando há percepção de nova atualização, esta passa a ser familiar nesse novo contexto.

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

IDENTIDADE também poderia ser entendida como uma categoria, hoje,

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A própria opção por elaborar primeiramente materiais para as áreas da

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Com a questão do movimento não se pretende promover um apagamento

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

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

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

[...] em primeiro lugar, da percepção de que o formato possibilita atualização constante, podendo incorporar novas sugestões a cada ano. Para uma rede que está sempre em ampliação, os fascículos trazem também a vantagem de serem mais fáceis de reeditar. Além disso, propiciam o manuseio por um número maior de professores do que seria possível se tudo estivesse reunido num único livro<sup>16</sup>.

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

---

<sup>16</sup> Disponível em:  
[http://www.multirio.rj.gov.br/portal/area.asp?box=N%F3s+da+Escola&area=Na+sala+de+aula&objeto=na\\_sala\\_de\\_aula&id=13841&id\\_rel=13839](http://www.multirio.rj.gov.br/portal/area.asp?box=N%F3s+da+Escola&area=Na+sala+de+aula&objeto=na_sala_de_aula&id=13841&id_rel=13839)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

saberes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

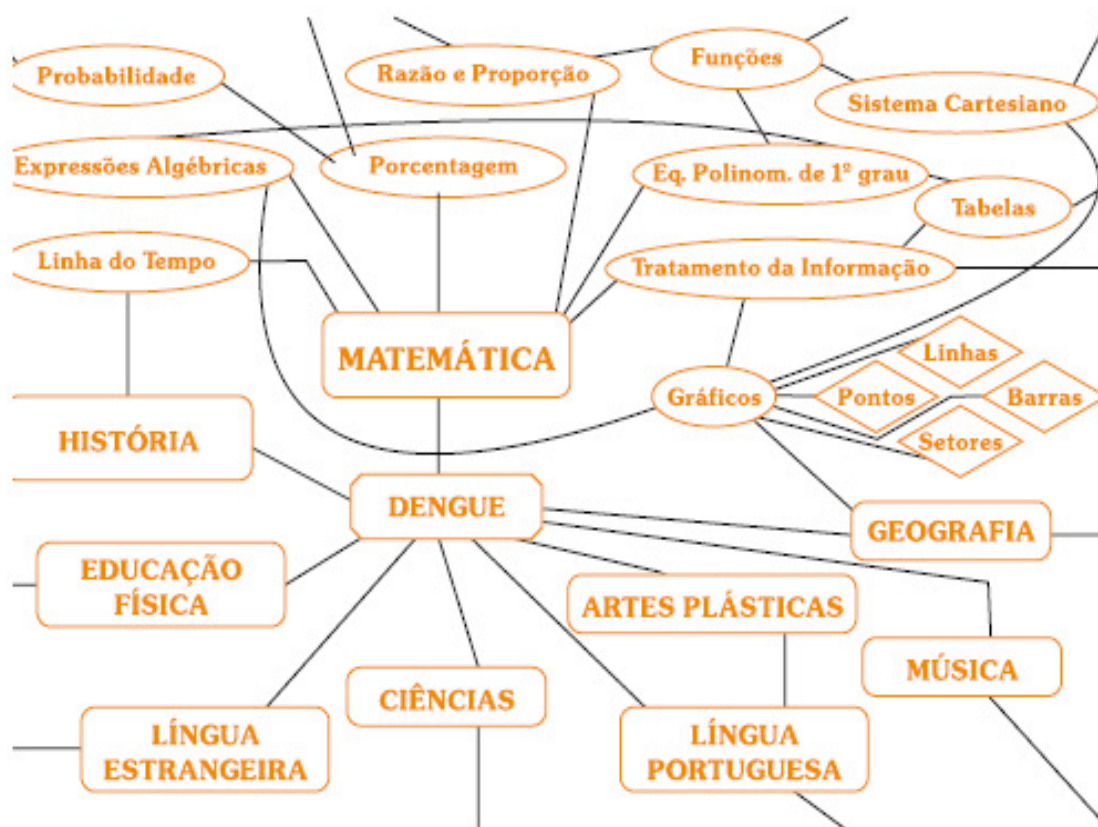
Este exemplo, dependendo da turma, do contexto e dos objetivos do professor, poderá adquirir outras formas de articulação. Porém, o que se caracteriza como relevante é a percepção dessa rede de relações que possibilita a apropriação do conhecimento de forma articulada e o ensino, a partir de um currículo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

### ***Buscando um trabalho interdisciplinar***

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

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





**Questão social:** a epidemia de dengue no entorno escolar.

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

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

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

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

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

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

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

de 1º grau no conjunto Z.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerando esse novo olhar, o documento propõe uma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Michael Foucault e Pierre Bourdieu; no primeiro, para ajudar o docente a compreender os mecanismos e dispositivos de controle<sup>17</sup>, destacando a importância do diálogo e das formas de mediação para minimizar a indisciplina, atentando para a questão do compromisso coletivo, que “viabiliza a reorganização e a re-elaboração de uma atividade escolar” (p.19); no segundo, destaca os processos que legitimam e perpetuam as desigualdades, dado o modo de funcionamento das instituições e das práticas escolares, trazendo para a discussão dois conceitos centrais da sua produção – capital cultural<sup>18</sup> e *habitus*<sup>19</sup>. No que se refere à força do *habitus*, o documento traz trechos de diário de campo da própria SME para auxiliar na compreensão dos conceitos.

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

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

---

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

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

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

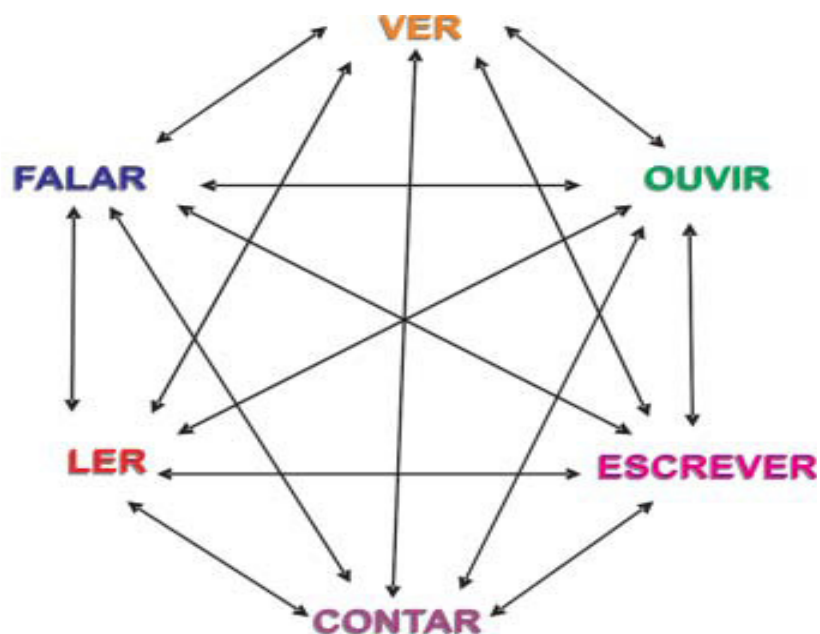
de Lev Vygotsky como possibilidade de compreensão da produção e incorporação da cultura. Para o documento, a linguagem é a mediadora das relações de ensino, na formação da identidade, na regulação, no poder da enunciação, como destaque nas questões levantadas nesse caderno:

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Profª:** Correto!

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

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

**Aluno1:** Se não é real, não existe!

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

**Aluno3:** Então a raiz quadrada de um  $n^{\circ}$  negativo é um  $n^{\circ}$  imaginário?

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



**Prof<sup>a</sup>:** Muito bem!

**Aluno 2:** E como escrevemos esse número?

**Prof<sup>a</sup>:** Usamos a propriedade onde  $\sqrt{-9} = \sqrt{(-1)}$ . Consideramos  $\sqrt{-1}$  como  $i$  de imaginário. Logo,  $\sqrt{-9} = 3i$

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2008, p. 24).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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



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

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

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

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

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

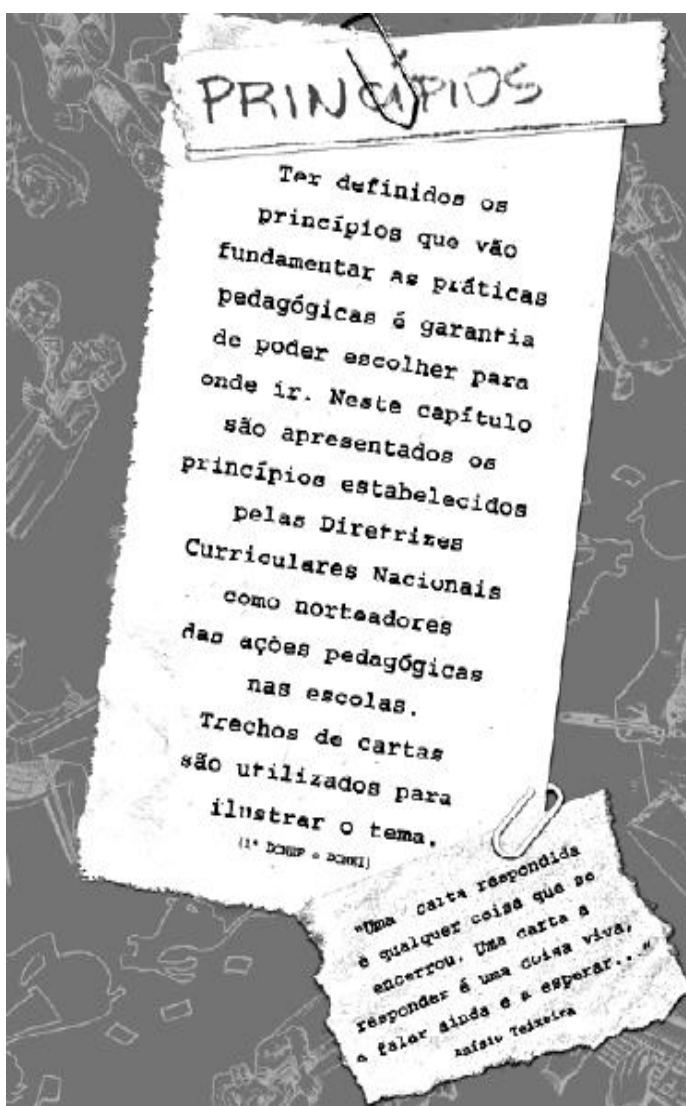
Na análise dos cadernos buscamos compreender as práticas articulatórias envolvidas nos desafios e atividades propostos para a organização da escola e do currículo, no que se refere ao reconhecimento e à valorização da diferença cultural. Na perspectiva de análise, buscaremos compreender as articulações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

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

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

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

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



### 3.3.1 Primeiro caderno - Princípios

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

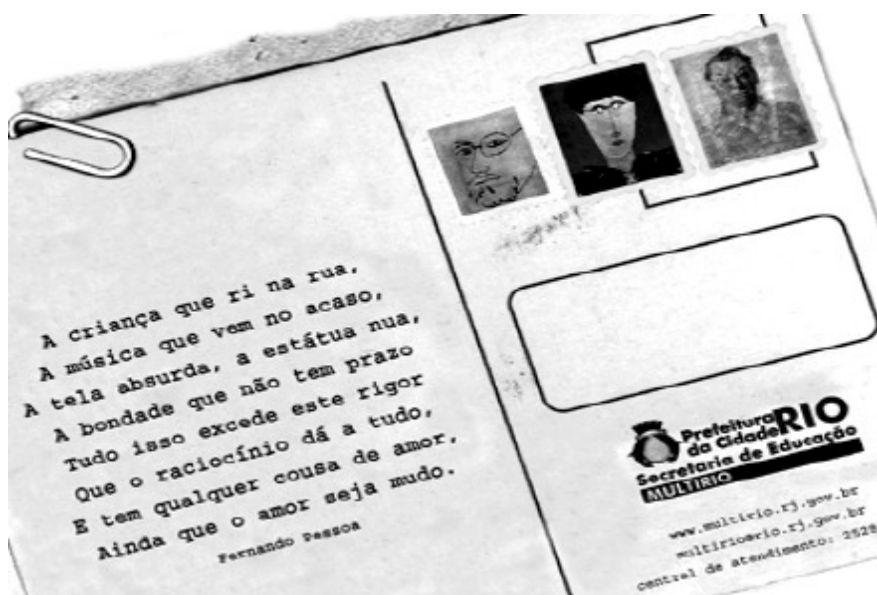
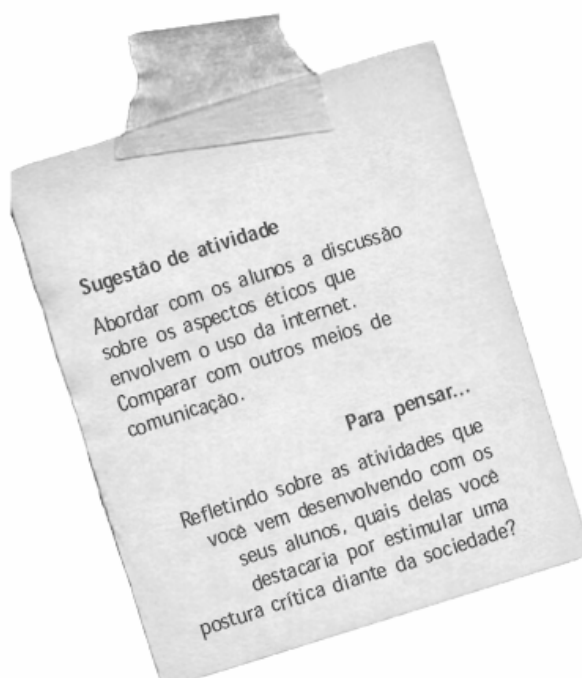
professor, que precisa agir com liberdade, responsabilidade e autonomia. Como

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

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

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

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

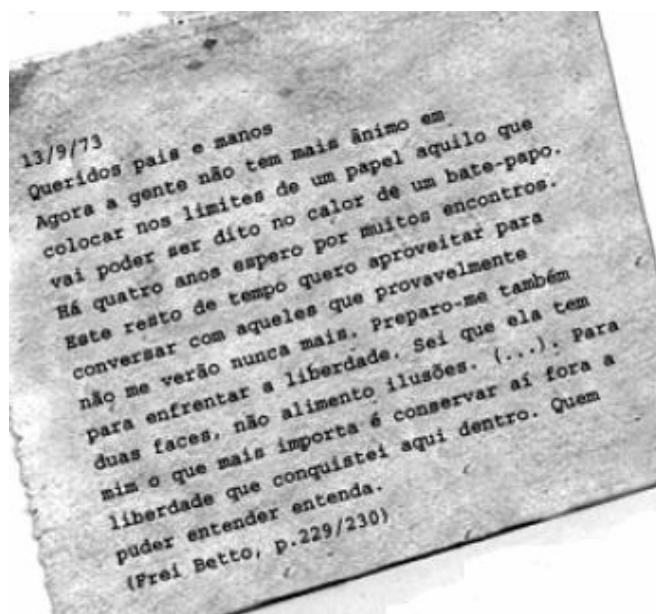


questão cultural é simplesmente ignorada, visto que aborda uma questão não recorrente na vida social de muitos alunos.

As questões relativas à identidade e às

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

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



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

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



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



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

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

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

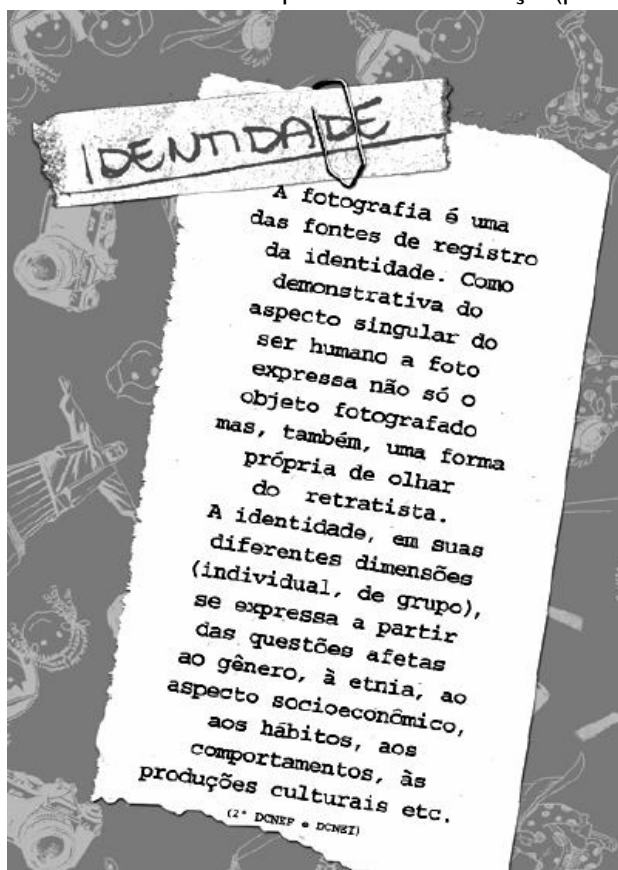
Barthes (2003, p. 260), ao discutir a necessidade de renunciar ativamente às imagens (de uns, de outros), propõe que uma nova lógica de viver junto, em que é desejada

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

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

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

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



### 3.3.2 Segundo caderno – Identidade

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



como se as regras de convivências harmoniosas fossem garantir o respeito a todas as etnias no espaço escolar. Uma proposta que prima pela celebração da

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

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

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



promovendo a

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

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

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



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

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

#### **Dialogando com as diferenças**

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

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

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

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

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

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

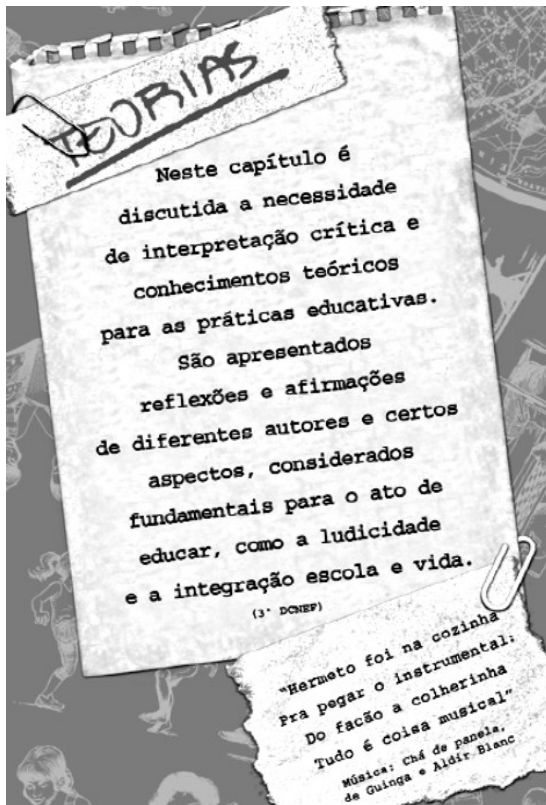


Outra questão que merece destaque é a abordagem que o documento traz sobre o estereótipo de gênero, apresentada no diálogo abaixo. Segundo Louro (2000), diálogo possibilita uma proposta desconstrutiva de papéis e a eliminação de fronteiras demarcadas do gênero, pois promove o rompimento das dicotomias,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

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

### **3.3.3 Terceiro caderno - Teorias**

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



alguns questionamentos:

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

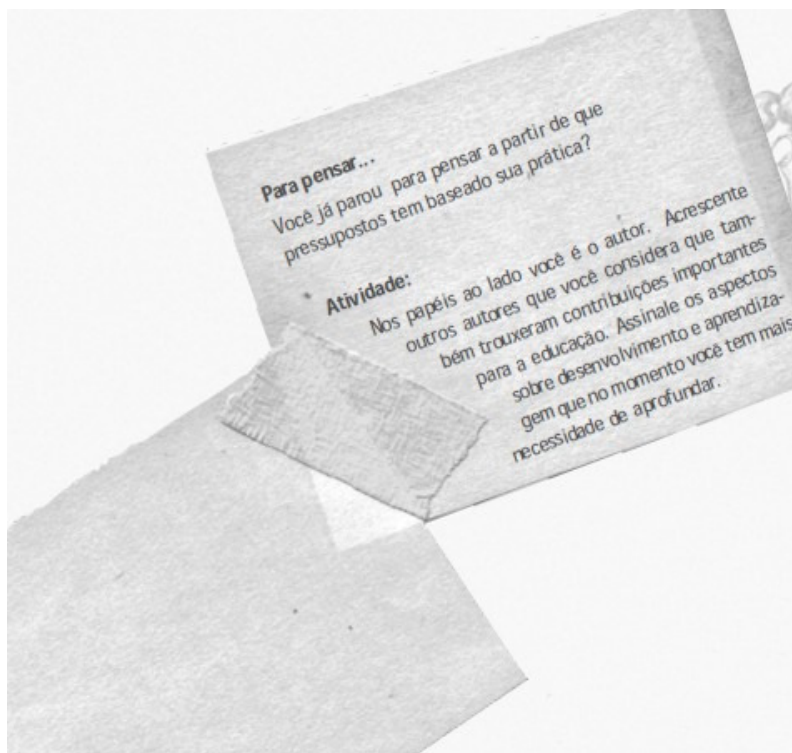
A proposta é que professores e demais membros da equipe escolar utilizem os centros de estudos para discutir os processos que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem, atentando ao risco dos modismo e da falta

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



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

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



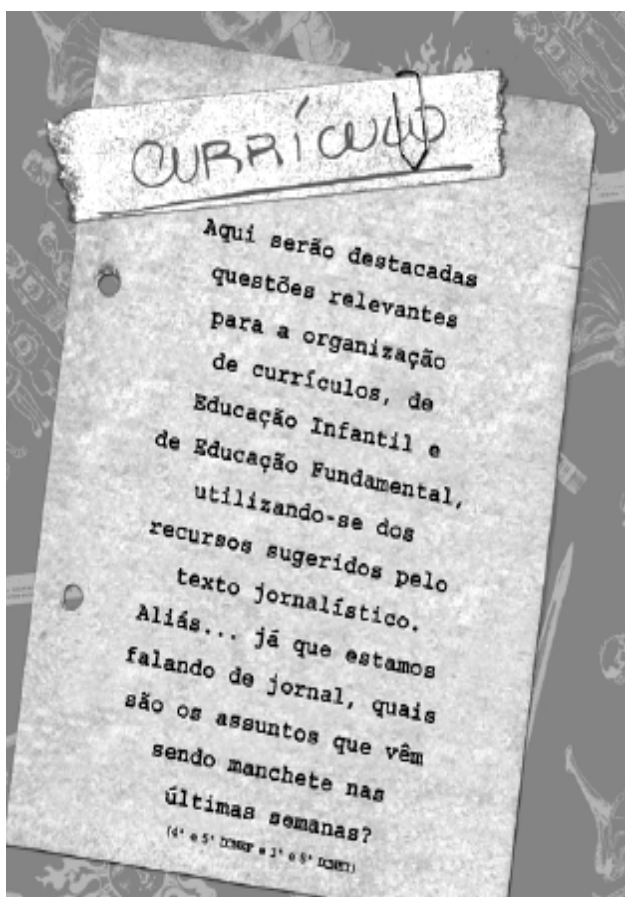
Uma questão que merece destaque é o princípio que envolve a prática do docente na produção do caderno. Na seção Para pensar..., citada ao lado, o professor é chamado a dialogar e expressar seus pressupostos, numa espécie de atividade dialógica. Trazer o professor à participação envolve o reconhecimento

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

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

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

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



### 3.3.4. Quarto caderno – Currículo

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

O currículo é compreendido como

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

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



2004, p. 32).

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

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

As demandas da vida contemporânea estão presentes no relatório da



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

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

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

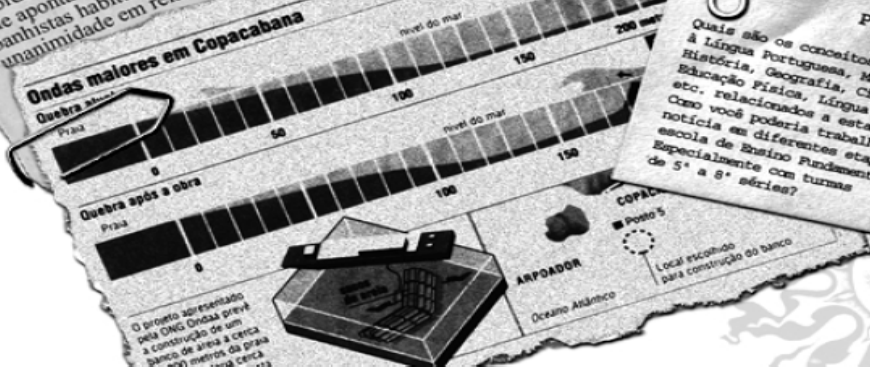
Para se aproximar da realidade social do aluno, o documento propõe um currículo que trabalhe com textos jornalísticos, de modo a estimular a participação dos estudantes e a integração dos conteúdos, dentro de uma lógica interdisciplinar. Para enfatizar a importância do trabalho com jornal, o documento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

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

# De princesinha do mar a rainha dos surfistas

Os surfistas se aproveitam dos dias de ressaca para surfar na praia de Copacabana. Na tentativa de tornar perenes as ondas, o surfista Helmo Carvalho, coordenador de uma ONG, apresentou um projeto à Prefeitura. Ele aponta várias vantagens para o ecossistema, para os banhistas habituais e para os surfistas, mas não há unanimidade em relação ao seu projeto.

## Ondas maiores em Copacabana



### Para Refletir

Quais são os conceitos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Língua Estrangeira, etc. relacionados a esta notícia? Como você poderia trabalhar esta notícia em diferentes etapas da escola de Ensino Fundamental? Especialmente com turmas de 5ª a 8ª séries?

### Sugestão de atividade

Olhe com carinho o seu plano de trabalho, veja as relações possíveis entre as áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã. Monte um projeto de trabalho integrado e use os jornais diários como uma fonte de pesquisa rica e bastante acessível para enriquecer o seu currículo!

É possível tornar perenes as ondas que surgem no mar de Copacabana, em situação de ressaca. Possíveis vantagens para surfistas e para o ecossistema!

### Relações possíveis entre:

Esportes e Saúde? Cálculos matemáticos, linguagem cartográfica e Educação Artística? Cultura Carioca/vida: lazer e trabalho/praias?

Língua Portuguesa/patrimônio Cultural Cidade – Princesinha do Mar, Garota de Ipanema etc.?

Meio Ambiente/Ciências, História e Geografia – Estímulo à vida marinha x fim da pesca predatória? Esportes e Língua Estrangeira?

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

Cabe ressaltar que as *Diretrizes Curriculares*

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

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

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

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

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

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

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

Para pensar...

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

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

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

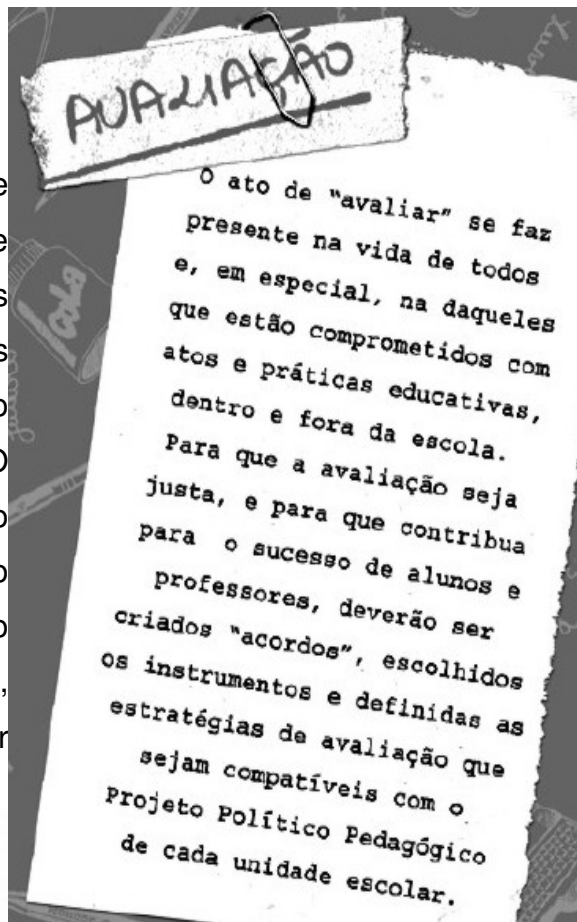
Como forma de estimular a criatividade, a produtividade, a autonomia e aumentar a autoestima dos alunos, o documento recomenda que o professor articule teorias, metodologias, psicologias e planejamento para compor toda prática pedagógica; reforça em vários momentos que sejam evitados conceitos ou comportamentos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

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

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

### 3.3.5 Quinto caderno - Avaliação

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



*Pinque - porque*

**Profª Maria** – Ai, detesto fim de ano!

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

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

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

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

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

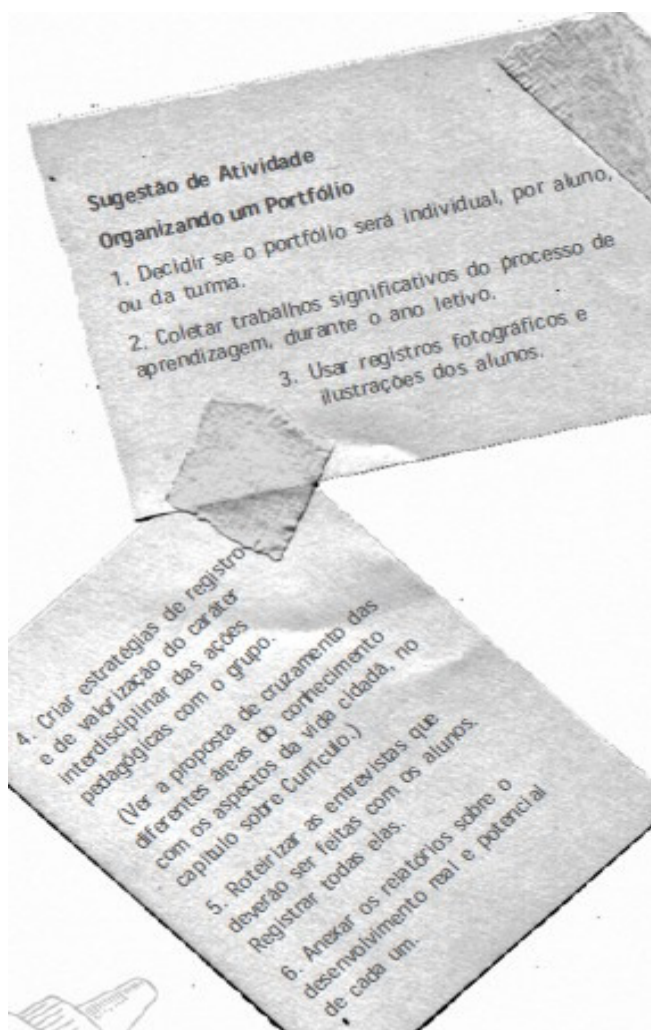
criados ‘acordos’” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 41). Mas que acordos são esses? Não fica claro no documento quais as negociações propostas; apenas supomos que o ato de negociar envolve a escolha dos instrumentos e a própria prática pedagógica, que precisa ser entendida como processual e consciente para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

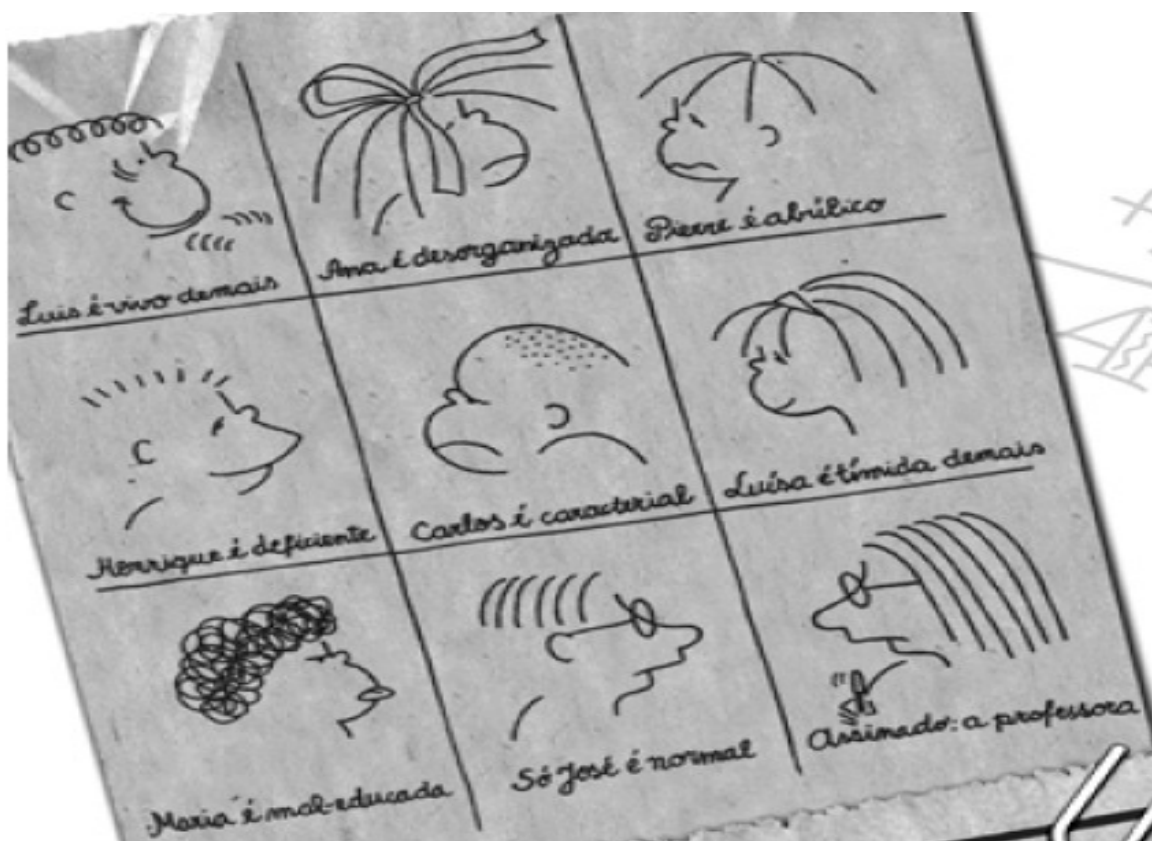


instrumentos de avaliação como recursos auxiliares importantes de apoio e não como elementos ameaçadores para os alunos e suas famílias” (p. 42).

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

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





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

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

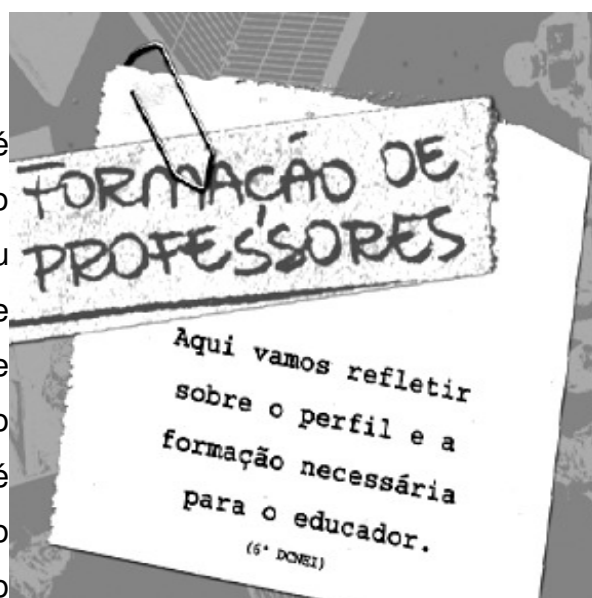


uma deficiência na aprendizagem, o que demonstra certo interesse em romper as formas estereotipadas de normalidade/anormalidade, de modelos hierarquizados que justificam o caráter de classificação e de enquadramento.

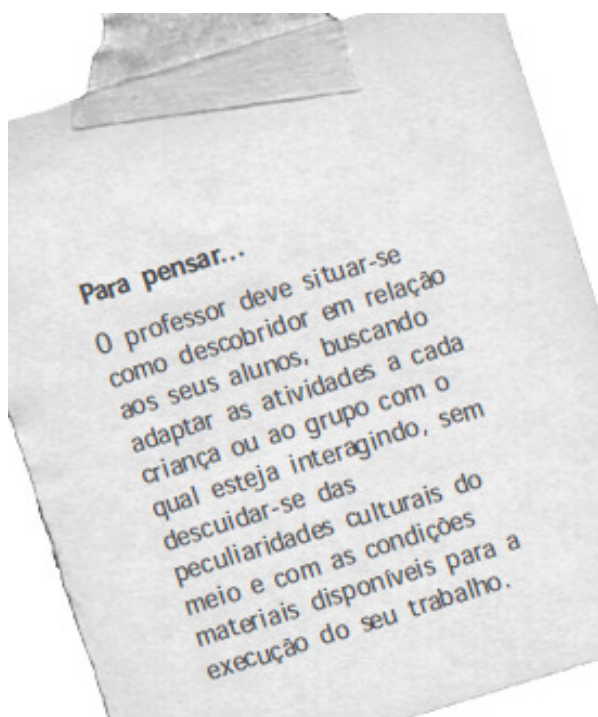


### 3.3.6 Sexto caderno - Formação de professores

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



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

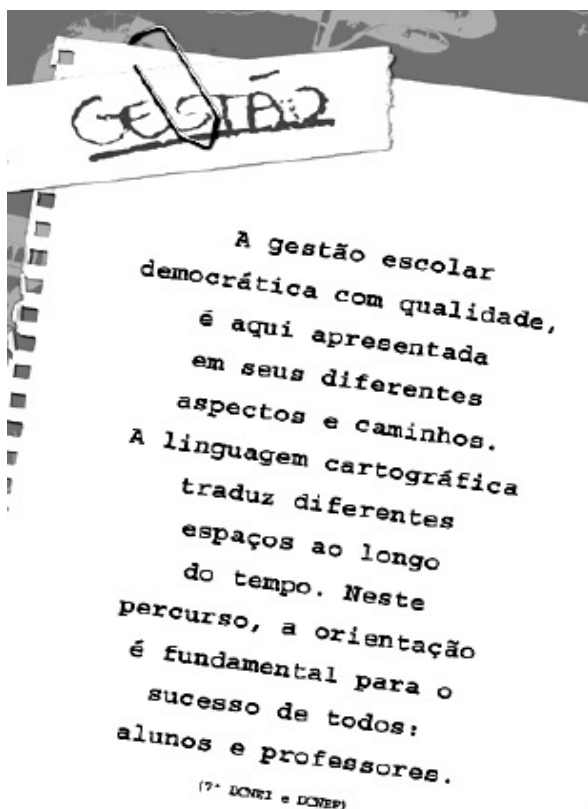


diferenças culturais e a aprendizagem de seus alunos, como consta na seção Para pensar... mostrada ao lado.

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

O professor, na acepção do documento, deve assumir o desafio permanente de “oferecer uma educação que possa ampliar suas [dos alunos] referências no mundo, beneficiando todas as formas de expressão, de linguagem e de participação crítica e construtiva” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 48). Para isso, é reafirmado o papel do professor que faz a diferença: é aquele que busca uma formação continuada, de modo que possa compreender o desenvolvimento, as

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



### 3.3.7 Sétimo caderno - Gestão

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

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



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

tem como preocupação central privilegiar conhecimentos considerados universais.

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



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

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



## **CAPÍTULO 4**

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

**Canto Inicial:** Em Nome do Pai

Palavras da Direção

Palavra do Evangelho: Salmo 107

Participação dos professores e funcionários:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Música:** Celebrai – Padre Zeca

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

– Lembrai-vos das maravilhas que ele fez!

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

Palavras de alunos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

Escola Alagoas, onde a participação é apenas presença física.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

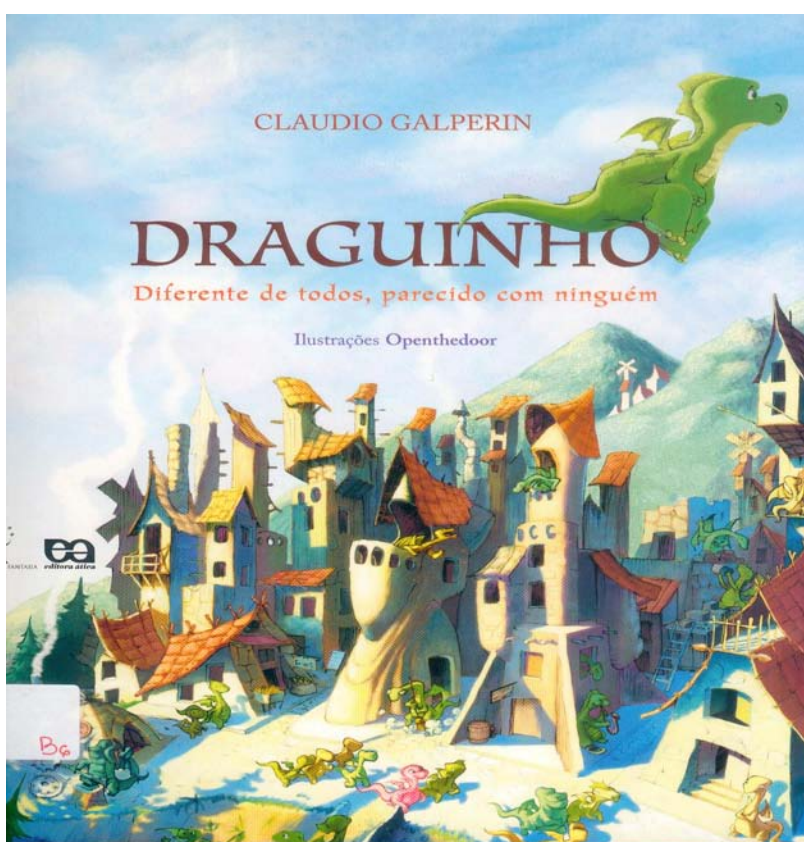
**Leitura:** *Draguinho. Diferente de todos, parecido com ninguém*, de Claudio Galperin. Ática, 2004.

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

---

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

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



### Objetivos:

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

percebendo-os como necessários para o autoconhecimento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

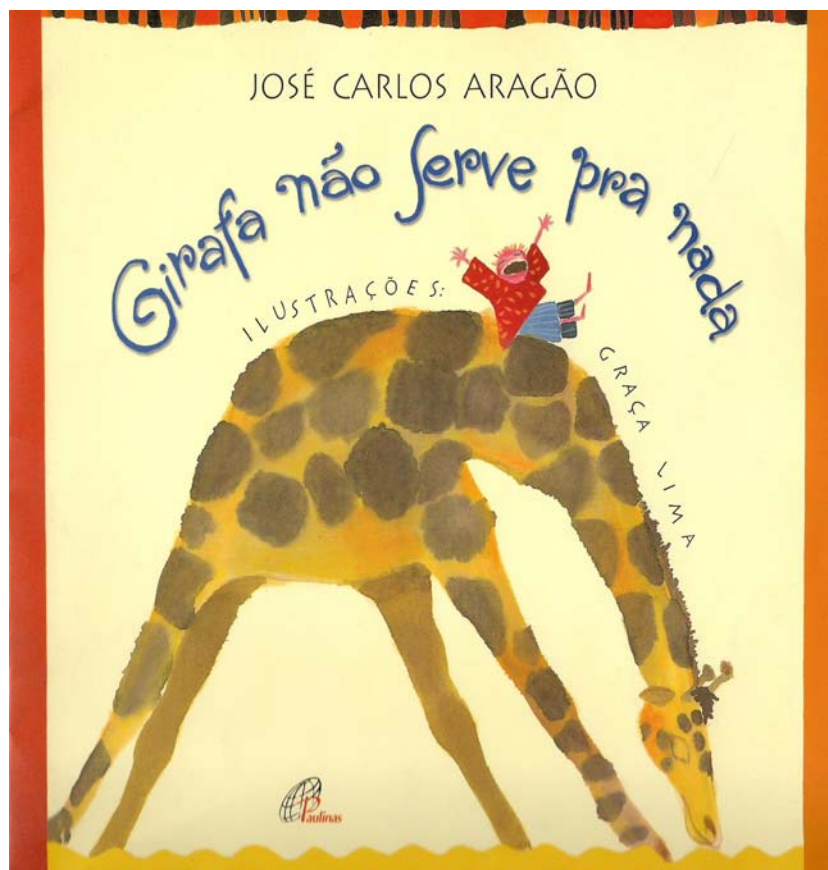
**Leitura:** *Girafa não serve pra nada*, de João Carlos Aragão. Paulinas, 2004.

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

#### **Objetivos:**

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

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



**Atividade proposta:**

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

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

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

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

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

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

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

(A21).

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

#### **Objetivos:**

- Promover o respeito ao outro;
- Valorizar as

atitudes que promovam o diálogo;

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

A mímica colonial é o desejo do outro reformado, reconhecível, 'como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente'. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma 'ambivalência'; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença [...]. A mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se 'apropria' do Outro ao visualizar o poder.

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

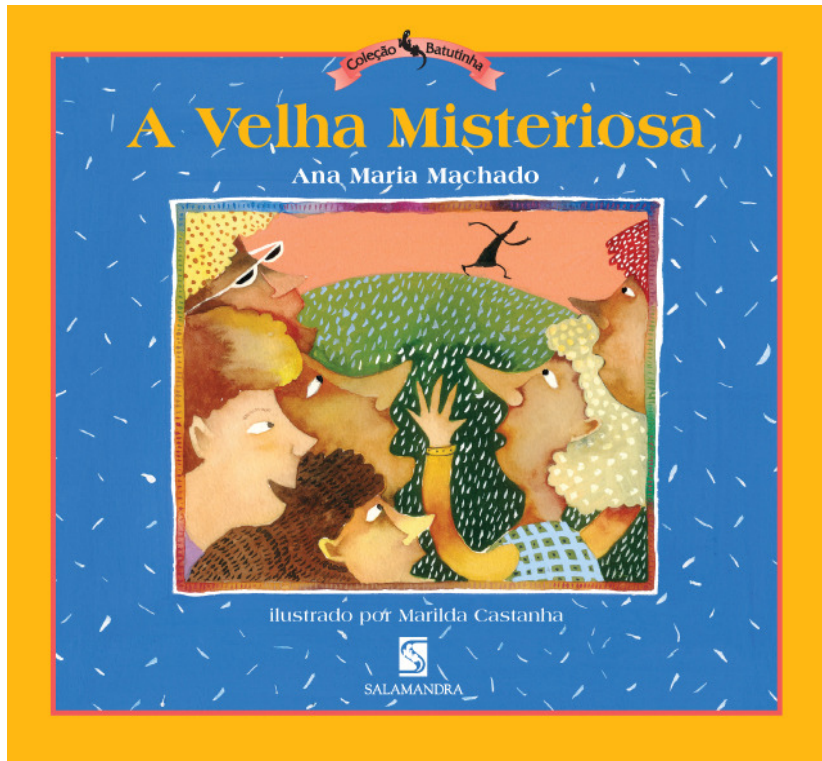
**Leitura:** *A velha misteriosa*, de Ana Maria Machado. Salamandra, 1994.

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

**Objetivos:**

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

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



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

**Atividade proposta:**

Por que sempre julgamos sem ao menos conhecer?

Com o intuito de reconhecer os preconceitos e os estereótipos presentes

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

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

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

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

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

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

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

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

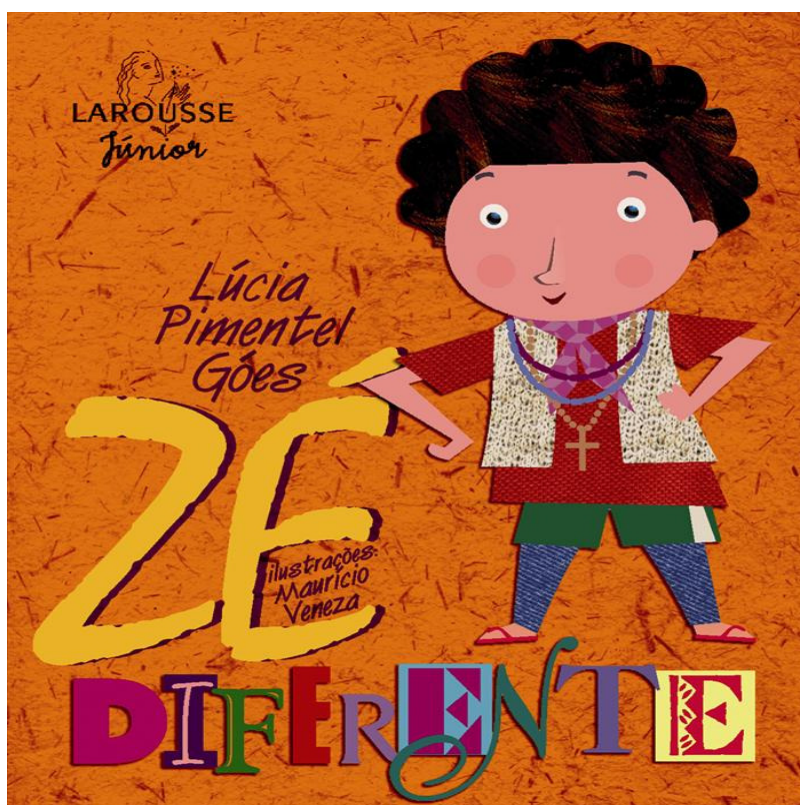
questões que envolvem a formação identitária, que são muitas vezes construídas a partir de representações carregadas de valores e preconceitos, que geram estereótipos e estigmas, demarcando uma fronteira entre o aceitável e não-aceitável socialmente, autorizando a discriminação. Hall (1997, p. 258) destaca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

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

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

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

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



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

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

### **Objetivos:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

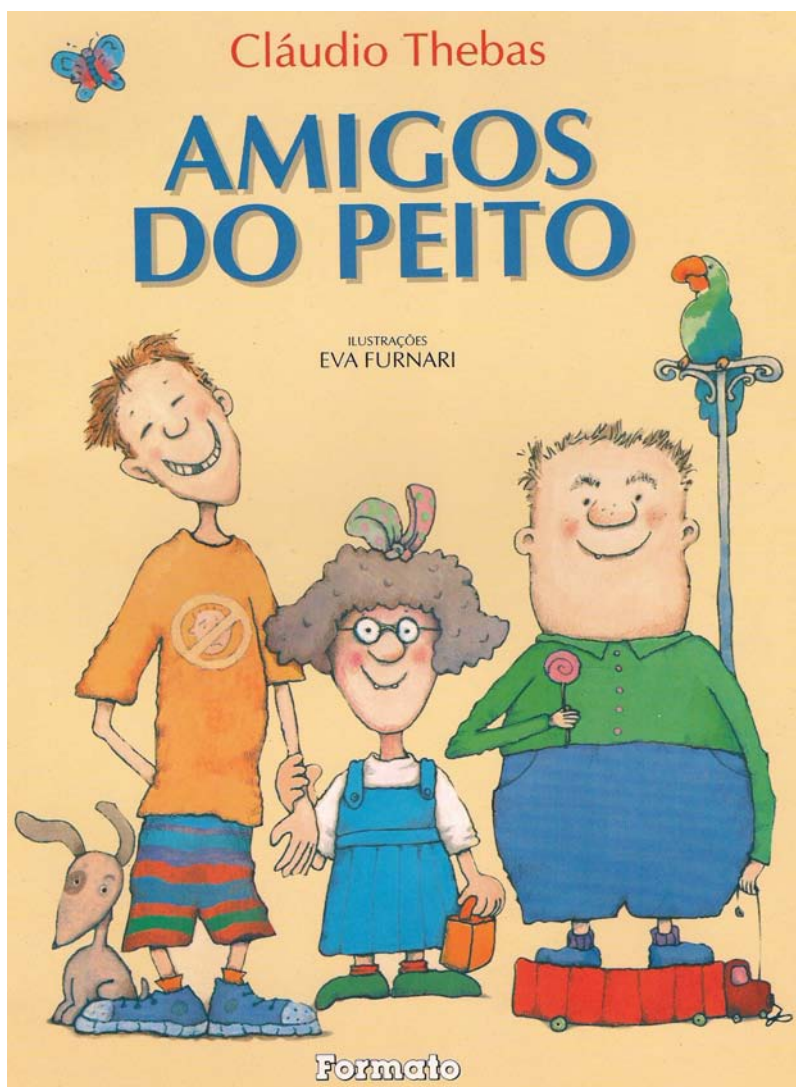
#### **4.5.4.6 Quem são os meus amigos do peito? A importância da amizade.**

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

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



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



### Objetivos:

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

solidariedade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



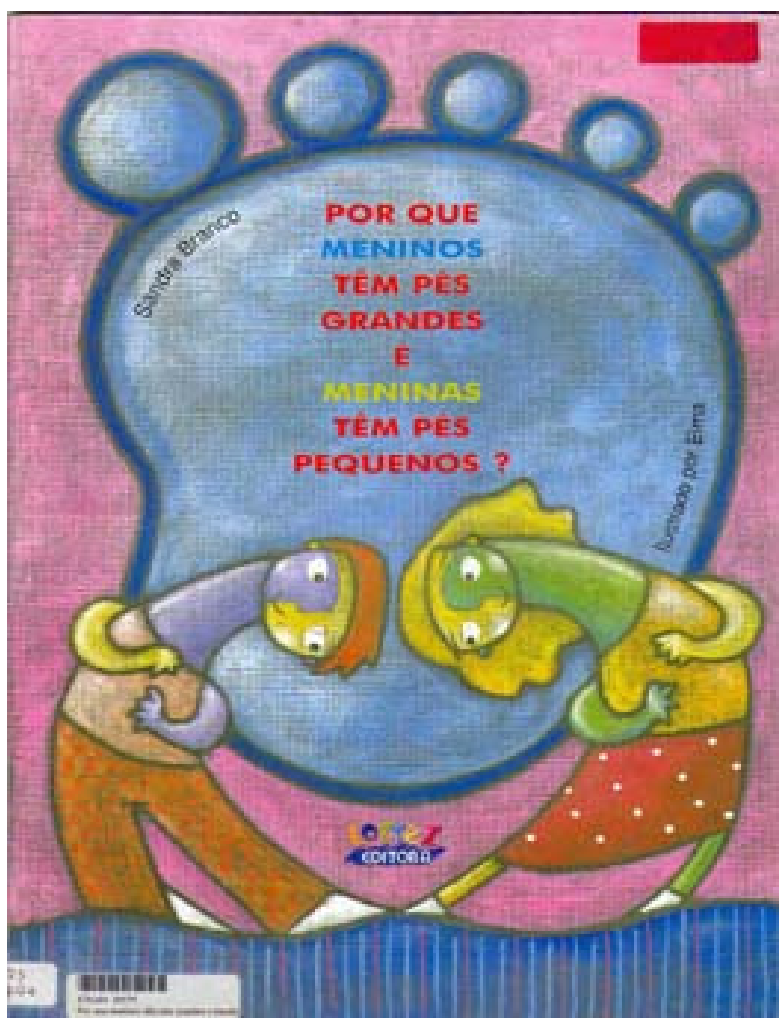
classificações e diferenciações com que eles mesmos precisavam dialogar, de modo a ressignificar sua identidade. Mesmo destacando os pontos de identificação, os amigos também apresentam diferenças, que não apagam os laços sociais existentes, mas os diferem uns dos outros. É nesse processo de reconhecimento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

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

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

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

queremos ser?



#### **Objetivos:**

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

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

Nessa atividade, as questões de gênero foram

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## **Objetivos:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para que elas gostem da gente (A19).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Objetivos:**

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



### Atividade

**proposta:** Por que sou diferente?

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

Novamente aparecem questões que envolvem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS...

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

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

Se olharmos o currículo como um processo político, de relações de poder, como espaço de negociação, compreenderemos então que os discursos dominantes são também vistos como possibilidades para a enunciação de diferentes vozes, o que implica uma rearticulação e uma reescrita das identidades. Assim, pensamos que, à medida que concebemos a cultura curricular como lugar enunciativo, assumimos, na acepção de Bhabha (1998, p. 248) o processo “dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do

momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural”.

O currículo como campo da política está fundamentado em três eixos teóricos: práticas articulatórias, significante vazio e hegemonia provisória. Esses conceitos ajudam a compreender os diferentes significados que envolvem as políticas e práticas curriculares, principalmente se assumirmos que nas cadeias discursivas coabitam objetivos que não se coadunam essencialmente, mas que, por meio de práticas articulatórias, legitimam saber e poder.

A partir das análises, assumimos uma concepção de currículo centrada na negociação na prática social (HALL, 2003) – uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações. Nas palavras de Laclau (1993, p. 10): “Se a política é o conjunto de decisões adotadas em um terreno indecível – ou seja, um terreno no qual o poder é constitutivo –, o social só pode consistir das formas sedimentadas de um poder que tem apagado os traços de sua própria contingência”. Ao assumirmos que o discurso político está circunscrito ao terreno da contingência, numa lógica pautada nos sentidos contextuais em que cada palavra é enunciada e no significado que esta ganha a cada vez que é pronunciada, estaremos também assumindo que a tarefa política envolve momentos enunciatórios, díspares interesses e múltiplas relações de força.

A indecidibilidade presente no texto curricular, produto de instabilidade que acontece na escrita e no momento da leitura, torna a reformulação mais indecível, o que para Derrida (2004) gera maior probabilidade de desconstruí-lo, de o decompor em seus elementos básicos e descobrir afirmações que, por assim dizer, estavam dissimuladas. Quer dizer uma coisa mas também pode ser outra; indecível. Na percepção do autor, o indecível gera um tipo de impasse quando se pretende fixar aprioristicamente qualquer tipo de conhecimento, pela indeterminação, pelo inacabamento e pela disseminação que geram sempre novos sentidos, dada a fluidez das relações sociais. Uma maneira de desconstrução que, segundo Ceia (2009<sup>26</sup>, p. 2), implica compreender que:

---

<sup>26</sup> *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl>. Acesso em 28/11/2008.

Desconstruir um texto não é procurar o seu sentido, mas seguir os trilhos em que a escrita ao mesmo tempo se estabelece e transgride os seus próprios termos, produzindo então um *desvio* [*dérive*] asemântico de *différance*. Todo o signo só significa na medida em que se opõe a outro signo, por isso se pode dizer que é essa condição da linguagem que constantemente diferencia e adia os seus componentes que concede significância ao signo.

Os documentos curriculares analisados encontram-se dentro do campo da possibilidade-impossibilidade, visto que em alguns momentos aproxima o professor pelo processo de identificação e, em outros, retoma os discursos hegemônicos, norteados de relações de poder e de direcionamento pedagógico presentes na maioria dos documentos curriculares. Podemos assumir essa relação de possibilidade-impossibilidade como também um indecível que, segundo Derrida (2004), está atrelado à questão da produção de sentido, pois o indecível impossibilita a idéia de significado imanente.

No processo de análise documental, outra questão que merece destaque é o caráter ambivalente entre o pedagógico e o performático – a força da tradição e a necessidade de dialogar com a contemporaneidade, promovendo assim o entendimento dos documentos como incompletos, um movimento de falta que precisa ser selecionado e ressignificado pela escola, pelos professores, pelos alunos para então ganhar sentido. Esse autor ajuda a compreender os textos curriculares como um *jogo*, num movimento que amplia interminavelmente o domínio da significação, em vez de limitá-lo ou reduzi-lo. Em outras palavras, significa não mais ver a Multieducação como uma camisa-de-força, numa posição hierárquica que restrinja seu potencial de execução, mas proporcionar uma ampliação de significados e saberes que são também articulados nesse processo hibridizante.

Essa questão entre o pedagógico e o performático é recorrente também na Escola Alagoas, que preconiza um trabalho de reconhecimento e conservação da tradição em relação à qualidade de ensino que a instituição desenvolve nos 76 anos de existência, mas que precisa dialogar com os novos sujeitos, suas necessidades, suas múltiplas culturas, reconhecida na preocupação de tornar a escola um bom lugar para todos, um espaço de respeito às diferenças, que, mesmo revelando que não apaga os conflitos e os diálogos, assume a lógica da convivência como forma de trabalho.

No que se refere à seleção e organização dos conteúdos, os documentos convivem com a ambivalência entre o universalismo – marcas da tradição, dos conteúdos universalmente consagrados – e o relativismo – presente no diálogo com as múltiplas culturas da contemporaneidade, representado pelo discurso de que as vozes dos alunos precisam ser “aceitas” na prática curricular. No entanto, volta-se para a discussão da realidade do aluno como ponto de partida, demonstrando a fragilidade no trabalho com o diálogo e a negociação com as diferenças.

Os documentos, analisados a partir do conceito de práticas articulatórias, buscam legitimar conhecimentos e valores, mas segundo Laclau (2005) não há possibilidade de fechamento total da estrutura dos sentidos, uma vez que todo conceito deixa de ser totalmente definível, já que sua determinabilidade depende das ressignificações construídas por cada sujeito. Para o autor, qualquer tentativa de estabelecer um consenso permanente acerca de questões políticas é, no limite, impossível, não passando de um arranjo hegemônico precário, histórico e contingente. Ciente dessa contingência das estruturas, a Secretaria Municipal de Educação elabora estruturas conceituais móveis, utiliza uma variedade de exemplos, imagens e ações do dia-a-dia da escola como estratégias discursivas que, por meio das identificações, aproxima de diferentes demandas, criando pontos nodais.

Ao redor desse ponto nodal, Laclau e Mouffe (2004) destacam o caráter provisório da hegemonia, que ganha materialidade na articulação social, numa condição de mútua existência e dependência. Nesse sentido, a SME/RJ assume a possibilidade de diálogo no documento, num discurso agonístico, em que os adversários, a partir do consenso conflituoso, estabelecem parâmetros comuns na disputa. Cabe destacar que não é uma simples soma de palavras e interesses, mas uma consequência política articulatória que envolve decisões acordadas na coletividade.

No que se refere às questões identitárias e às diferenças culturais, o movimento conceitual presente tanto nos documentos analisados como na Escola – cultura/pluralidade/diversidade/diferença – aparece como um significante vazio, cujo discurso é assumido por todos os envolvidos como fundamental para uma prática pedagógica de qualidade, democrática e participativa. Esse discurso,

contudo, foi sendo preenchido ao longo dos documentos por concepções que ora descambam para a diversidade, ora para a diferença individual, com soluções que passam pela boa vontade e pela ação voluntária do professor.

Em nossa acepção, a lógica do *nós* é assumida nos documentos por duas vertentes: o compromisso social do professor e a possibilidade de participação dos sujeitos. No que se refere ao compromisso, acaba por fixar, via enunciações, as práticas hegemônicas, tornando um consenso indiscutível a responsabilidade requerida para o professor. Sobre a participação, a questão da coletividade ganha a tônica, pois os discursos dizem que a cultura da escola, do aluno, do professor, da comunidade e do entorno precisam fazer parte da prática pedagógica.

Outro aspecto que, na nossa acepção, pode ser compreendido como um significativo vazio é a questão da qualidade, bastante recorrente no discurso da Escola Municipal Alagoas, discurso que reside justamente em renunciar à identidade diferencial para representar a coletividade e que, ao unir as múltiplas diferenças por ela agregadas em torno de uma luta comum, adquire significados, força e poder (LACLAU, 2005). Uma qualidade que reforça a importância do trabalho coletivo para manter as marcas da tradição que a escola produz ao longo da sua existência.

Por mais que apontemos limites e lacunas nos documentos analisados, é inegável o aspecto audacioso que marca a política curricular assumida pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – Multieducação, principalmente por envolver questões culturais. Entretanto, com base nas análises, constatamos um amplo movimento articulatório de demarcar forças nas práticas hegemônicas em relação aos conceitos de identidade e diferença cultural. Em vários momentos percebemos um trabalho dentro da lógica do binarismo, da tolerância, do acolhimento da diversidade, da convivência e do estereótipo. No que se refere ao trabalho empírico, essas questões também aparecem no projeto político-pedagógico, nas práticas cotidianas e nos discursos produzidos pelos alunos nas produções textuais. Em outras palavras, a SME/RJ assume a importância do trabalho com a cultura e o respeito às diferenças, mas faz delas uma pedagogia da diversidade, que, na acepção de Skliar (2003a, p. 203), serve

[...] como pluralização do eu mesmo e do mesmo; uma pedagogia que

hospeda, que alberga, mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do albergue. Uma pedagogia que reúne, no mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade para com o outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem. Uma pedagogia que não se preocupa com (e que se aborrece com) a identidade do outro, mas que repete (até ficar farta) somente a ipseidade do eu.

A partir das análises do capítulo Quando a diferença produz história... Ou quando a História produz as diferenças..., é possível argumentar que os discursos produzidos pelos alunos trazem marcas de uma identidade híbrida, que refletem os pontos nodais como definidores do sujeito, que refletem as marcas históricas e contextuais da sociedade, da família e da própria escola, constituindo uma “celebração móvel”: “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2001, p. 13). Dentro das relações entre escola e as diferenças culturais, as marcas identitárias demonstram dificuldade em lidar com a diferença e revelam aderência ao discurso da igualdade, que efetiva a escola como uma cultura social de referência.

Espaço em que o aluno revela a necessidade de se sentir identificado, de ser aceito, de ser reconhecido, de ter parâmetro de conduta, onde ser diferente nem sempre garante o reconhecimento, mas que reforça sua incapacidade em aprender e em respeitar. A partir das produções textuais dos alunos, percebemos que as diferenças culturais são muitas vezes representadas por autoestimas destruídas, como demonstra o perfil da turma 1305, em que a escola passa ser um espaço segregador entre “eu” e “outro”, cuja demarcação “se manifesta pelo não-reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, ‘inferiores’, por diferentes características identitárias e comportamentos”. (CANDAU E MOREIRA, 2003, p.163).

Em suma, podemos argumentar que esse processo de identificação é marcado nos alunos pelo discurso do estereótipo, que para Bhabha (1998) é um mecanismo discursivo que produz uma falsa representação de uma determinada realidade, servindo de controle e permissividade, dada a fixidez de sentidos atribuídos aos sujeitos. Apesar da conjuntura discursiva mutante presente nas relações sociais, o ato de estereotipar é assegurado pelo processo de repetição, que acaba por anular o reconhecimento da diferença, estabelecendo hierarquias e



marginalizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. **Estado e Ensino Religioso**. XXVIII Encontro Anual da ANPOCS. *Anais*. 2004.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. Estado-nação e multiculturalismo. **El Ghibli**. Rivista online di letteratura della migrazione. 2004. Disponível em [http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id\\_1-issue\\_00\\_03-section\\_6-index\\_pos\\_1-inlingua\\_t.html](http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id_1-issue_00_03-section_6-index_pos_1-inlingua_t.html). Acesso em 10/01/2008.
- ÁLVARES, Claudia. Teoria pós-colonial. Uma abordagem sintética. **Revista de Comunicação e Linguagens** - Tendências da cultura contemporânea. Lisboa: Relógio de Água, n. 28, p. 219-232, out 2000.
- ANDRE, Marli. Tendências Atuais da Pesquisa Na Escola. **Cadernos do CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.
- APPADURAI, Arjun. Disjunção e diferença na economia cultural global. *In*: FEATHERSTONE, Mike (org.). **Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.
- BARRETO, Elba S.S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. *In*: BARRETO, E.S.S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Como viver junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERINO, Aristóteles de Paula; BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. Conflitos urbanos e políticas da diferença. **Stud. pesq. psicol.**, vol. 7, n. 2, p. 141-151, dez. 2007.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico** – classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

- BHABHA, Homi. A questão do 'outro': diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pós-modernismo e política.* Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- BLANCO, Cristina Lopez. A relação texto-imagem na publicidade online. **Cad. de Pós-Graduação em Letras.** São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-34, 2003.
- BONAMINO, A. M. C. ; BRANDÃO, Zaia . A crise dos paradigmas e a questão curricular. *In: VII Endipe*, 1994. Rio de Janeiro. Anais... 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London, New York: Routledge, 1992.
- BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-participar. *In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). Repensando a pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 7-14.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber.** São Paulo: Idéias Et Letras, 2006.
- BRANDÃO, Zaia; BONAMINO, Alicia M. C. ; A crise dos paradigmas e a questão curricular. *In: VII Endipe*, 1994. Rio de Janeiro. Anais... 1994.
- BUGMANN, Sandra Regina Cláudio. Entre contos e encantos num planeta letrado: estudo sobre uma festa escolar. **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT14-3081--Int.pdf>. Acesso em 01/03/2008.
- BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.* São Paulo: Cortez, 2003, p. 159-188.
- BURBULES, Nicholas; RICE, Suzanne. "Diálogo entre as diferenças: Continuando a conversa". *In: Silva, T.T. (Org.), Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.173-204.
- BURITY, Joanildo A. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos.** Relatório de pesquisa. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

- BURITY, Joanildo A. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau** (s/d). Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>. Acesso em 01/03/2007.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da Interculturalidade**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, vol. 23, n. 79, p. 125-161, ago 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-68, maio/ago 2003.
- CÂNDIDO, Renata Marcílio. Culturas da escola: as festas escolares em São Paulo (1890-1930). **30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3441-Int.pdf>. Acesso em 12/02/09.
- CAPUTO, John. **Deconstruction in a nutshell: a conversation with Jacques Derrida**. New York: Fordham University Press, 1997.
- CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 01/02/2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise**, didática. São. Paulo: Moderna, 2000.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO/CÂMARA DE POLÍTICAS SOCIAIS. **O pensar pedagógico – reflexões** (caderno I: elementos essenciais para a construção de uma escola democrática de qualidade). Rio de Janeiro: CME-Rio, 2004.
- COVAS, António. **O processo de “glocalização” e a reterritorialização dos espaços. Seis teses a propósito**. Disponível em: <http://www.sier.org/sier2/pdf/glocaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em

10/03/2007.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Exploração**: um ensaio de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **Gramatologia**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **¡Palabra!** Instantâneas filosóficas. Madrid: Trotta, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Papel-máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DONALD, James. Liberdade bem regulada. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão das fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-88.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z**. Conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. *In*: LE COMPTE, M. , GOETZ, J. et al. **Handbook of ethnography in education**, 1992.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, M. (ed.). **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. *In*: WITTROCK, M. (ed.) **Handbook of research on teaching**. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F. Research Currents: learning and collaboration in teaching. **Language Arts**, 1989.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks**. New York: Grove Press, 1967.

FARIA, Nalu, NOBRE, Miriam. **“Gênero e Desigualdade”**. São Paulo: Cadernos Sempre viva, 1997.

- FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. Programa de educação de jovens e adultos (PEJA/RJ). **29ª Reunião da ANPEd**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf). Acesso em 01/02/2008.
- FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel/Sesc, 1997.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola. **30ª Reunião Anual da ANPEd**. Anais..., 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3285--Int.pdf>. Acesso em 10/01/09.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Porto Alegre, vol. 27, no. 95, p. 495-520, 2006.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. **A Página da Educação**, 2005. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3443>. Acesso em 01/07/2008.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. A ordem do discurso. 13ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.
- FRIEDMAN, Susan S.(2002). O "falar da fronteira", o hibridismo e a performatividade. Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. Tradução de João Paulo Moreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Disponível em <http://www.eurozine.com/biography/friedman.html>. Acesso em 20/11/2003.
- GARCIA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. *In*: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p 24-46.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GOMES, Nilma. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: ANPEd/Autores Associados, n. 23, p. 75-85, mai./ago 2003.
- GOMES, Paulo C. Identidade e Exílio: Fundamentos para a Compreensão da Cultura. **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-42, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIMARÃES, Rodrigo. Diálogos entre a literatura contemporânea e o pensamento de Jacques Derrida. **Revista de Letras**, São Paulo, v.48, n.1,

p.65-84, jan./jun. 2008.

HALL, Stuart. The work of representation. *In*: HALL, Stuart (org). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**. identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesc, 2003.

\_\_\_\_\_. Estudios culturales: dos paradigmas. **Revista Causas y azares**, n.1, 1994.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 103-133.

HEUSER, Ester M. D. No rastro da Filosofia da diferença. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 69-98.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? *In*: SILVA, Tomaz T. da, (org.). **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-131.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACLAU, Ernesto. **New Reflections on the Revolution of Our Time**. London, Verso, 1990.

\_\_\_\_\_. Power and representation. *In*: POSTER, Mark (ed.). **Politics, Theory and Contemporary Culture**, New York, Columbia University Press, 1993. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/laclau7.htm> Acesso em: 20/05/2006.

\_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

- \_\_\_\_\_. Sobre los nombres de Dios. *In*: LACLAU, Ernesto (org.). **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- \_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. *In*: AMARAL JR., A.; BURITY, Joanildo. **Inclusão social, identidade e diferença. Perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006.
- \_\_\_\_\_. Conferência de abertura. **Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social**. 2005. Disponível em: [www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf). Acesso em 10/05/2006.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2004.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.
- LOCATELLI, Iza. **Ouvindo as vozes dos professores durante o percurso da multieducação**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf). Acesso em 10/05/2007.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. (coords.) **Currículo da Educação Básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- MACEDO, Donaldo. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem fronteiras**. v. 4, n. 1, p. 101-114, jan/jun 2004.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**. O caso da multieducação com ênfase nas ciências. Projeto de Pesquisa – CNPq 2008-2010, 2007 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006a. Disponível em:



- <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em 10/06/2007.
- \_\_\_\_\_. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago 2006b.
- \_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, v. 11, n. 32, pp. 285-296, 2006c.
- \_\_\_\_\_. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da multieducação. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Arlete Pereira Moura. (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: Impasses, tendências e perspectivas. 1 ed. João Pessoa: Idéia, 2005, v. 1, p. 107-138.
- \_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. CD-ROM.
- MARTINEZ, M. H. **Cultura no singular ou cultura no plural?** As reformas educativas no Brasil e na Argentina nos Anos 90. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.
- MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: ANPEd/Autores Associados, n. 2, p. 18-32, mai/jun/jul/ago 1996.
- MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2367--Int.pdf>. Acesso em 10/03/2007.
- McLEOD, J. **Beginning postcolonialism**. Manchester: Manchester University Press, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha**. São Paulo: Moderna, 2008. Disponível em: [http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/em/artigos/2008/igualdade-e-diferencas-na-escola-2013-como-andar-no-fio-da-navalha/html2pdf\\_form](http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/em/artigos/2008/igualdade-e-diferencas-na-escola-2013-como-andar-no-fio-da-navalha/html2pdf_form). Acesso em 01/10/2008.
- MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 20, p. 135-145, jun 2003.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais - Projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, agosto/2002.
- \_\_\_\_\_. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**,

- práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX – necrose.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade** – Revista de Sociologia Política, v. 1, n. 3, Florianópolis, UFSC, p.11-26, out. 2003.
- \_\_\_\_\_. **La nueva lucha por el poder.** 2002. Disponível em [http://www.politica.com.ar/Filosofia\\_politica/La\\_nueva\\_lucha\\_por\\_el\\_poder\\_Mouffe.htm](http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/La_nueva_lucha_por_el_poder_Mouffe.htm). Acesso em 25/01/2007.
- \_\_\_\_\_. **The democratic paradox.** London: Verso, 2000.
- \_\_\_\_\_. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polít.** [online] n. 25, p. 11-23, 2005.
- \_\_\_\_\_. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: LAMAS, Marta. **Cidadania e feminismo.** Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999. p. 29- 47.
- MULTIRIO; SME/RJ. **O mundo cabe na sala de aula.** Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: Multirio – SME?RJ, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo horizonte: Autêntica, 2004.
- NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, n.24, p.161-170, dez. 2006.
- ORTIZ, Renato. Entrevista. **Comunidade Virtual de Antropologia.** n. 10, 2000. Disponível em <http://www.antropologia.com.br/entr/entr10.htm>. Acesso em 10/11/2006.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERUZZOLO, Adair Caetano. **A circulação do corpo na mídia.** Santa Maria: UFSM, 1998.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PRYSTHON, Ângela F. Estudos Culturais: uma (in)disciplina?. **Comunicação e Espaço Público.** Brasília: UnB, v. VI, n. 1 e 2, p. 134-141, 2003.
- RANQUETAT Jr., César A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas

escolas públicas brasileiras. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. v. I, n. 1, p. 163-180, fevereiro 2007.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo das charges da Folha de S. Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. As duas vias da mundialização. São Paulo: **Folha de S. Paulo**, 30 de julho de 2000.

SACRISTAN, Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**. Salvador: EdUFBA/Pallas, 2003.

SANTOS, Boaventura S. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. E para além de um e do outro. Portugal: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: [http://www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf). Acesso em 10/07/2005.

SANTOS, Josadac Bezerra dos. Pós-estruturalismo, religião e democracia: notas sobre aportes teóricos do deslocamento do político para a subjetividade. **Sociedade e cultura**, v. 7, n. 1, p. 37-47, jan/jun 2004.

SCHÄFFER, Margareth. Psicanálise, subjetividade e enunciação. 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20/04/2004.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 560, de 1996. Dispõe sobre o funcionamento das salas de leitura nas unidades escolares oficiais da rede municipal de ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro, jan 1996.

\_\_\_\_\_. Indicação 3/2007. **Os ciclos no ensino fundamental: aspectos históricos, políticos e pedagógicos**. Rio de Janeiro: Câmara de políticas sociais integradas à educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Multieducação** - Núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.

\_\_\_\_\_. **Multieducação** - Núcleo curricular básico (reformulação). Rio de Janeiro: SME, 2003.

- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** relações de ensino. Rio de Janeiro: SME, 2007 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** o ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** O ensino de Ciências. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** O ensino de Teatro. Rio de Janeiro SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** O ensino de Educação Física. Rio de Janeiro; SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** O ensino de Matemática. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** O ensino de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** O ensino de Geografia. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** O ensino de Música. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** PEJA I e II. Rio de Janeiro: SME, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Trocando idéias. Rio de Janeiro: SME, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Princípios educativos e núcleos conceituais. Rio de Janeiro: SME, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Leitura e escrita. Rio de Janeiro: SME, 2003 (Série Temas em Debate).
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Leitura e escrita – a multieducação na sala. Rio de Janeiro: SME, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Sala de Leitura. Rio de Janeiro: SME, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Refletindo sobre ciclos. Rio de Janeiro: SME, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Educação infantil. Rio de Janeiro: SME, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Mídia educação. Rio de Janeiro: SME, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Multieducação:** Núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Documento preliminar:** 1º ciclo de formação. Fascículo 1. Rio de Janeiro: SME, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SIMON, Roger; GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

SIQUEIRA, Holgonsi; PEREIRA, Maria Arleth. O sentido da autonomia no processo de globalização. **Revista Educação**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/ind-ex.autonomia3.html> Acesso em 1/10/2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença – E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

\_\_\_\_\_. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos.** Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b.

SOUZA, Elaine. Avaliação: a pedagogia da reflexão? **27ª Reunião Anual da ANPEd**, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt05/t054.pdf>. Acesso em 10/04/2006.

THOMPSON, Edward P. As peculiaridades dos ingleses. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. v. 2, p. 57-106.

TYLOR, Edward Burnett. La ciencia de la cultura. In: KAHN, J. S. (comp.): **El concepto de cultura: textos fundamentales.** Barcelona: Anagrama, 1975 [1871], p. 29-46.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. **Cad. CEDES**, vol. 20, n. 52, p. 5-9, nov. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 5-15, 2003.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set/dez 1995.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura.** Bauru: EDUSC, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Península, 1980.

WUNDER, Alik . "A passagem de um vazio" em fotografias de escolas. Revista Comciência, v. n. 101, p. 1-5, 2008.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

## MULTIEDUCAÇÃO – NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO

		PRINCÍPIOS EDUCATIVOS			
		MEIO AMBIENTE	TRABALHO	CULTURA	LINGUAGENS
<b>C O N C E I T U A I S</b>	<b>I D E N T I D A D E</b>	Identificar-se como pessoa de um grupo social, de uma comunidade, de uma região, do país e do mundo, entendendo as relações que se estabelecem no meio ambiente físico, cultural, social e político.	Compreender o trabalho como atividade fundamental do ser humano, entendendo a atividade produtora como constituinte da própria identidade pessoal na transformação da sociedade.	Reconhecer a existência de diferentes grupos culturais com suas manifestações específicas, identificando-se como membros de determinado grupo social, cultural, étnico, respeitando a diversidade e pluralidade de outras identidades.	Perceber as influências das múltiplas linguagens gestual, oral, escrita, visual, plástica, musical, tecnológicas na constituição da identidade individual e cultural, apropriando-se delas de forma crítica.
	<b>N Ú C L E O S</b>	<b>E S P A Ç O</b>	Analisar os diferentes modos de ocupação do espaço físico, discutindo questões relativas à qualidade de vida e à melhor forma de ocupação desse espaço pela sociedade de modo a torná-la mais justa e mais humana, em todo o planeta Terra.	Identificar as modificações ocorridas no espaço físico e social através das atividades produtivas do homem, considerando que modos diferentes de produção criam novas formas de ocupação dos espaços e nova qualidade de vida.	Reconhecer que grupos humanos têm características distintivas, diferentes de um lugar para outro, mas que trazem o sentido do universal que os faz integrantes da humanidade, provocando responsabilidades mútuas neste planeta.

		<b>PRINCÍPIOS EDUCATIVOS</b>			
		<b>MEIO AMBIENTE</b>	<b>TRABALHO</b>	<b>CULTURA</b>	<b>LINGUAGENS</b>
<b>C O N C E I T U A I S</b>	<b>T E M P O</b>	Analisar as transformações ocorridas ao longo do tempo, no meio ambiente físico, social e cultural entendendo que as intervenções do homem modificam este meio e o próprio homem, o que exige postura crítica a respeito.	Entender os modos de produção e as relações de trabalho estabelecidas entre os homens, em diferentes tempos históricos e as conseqüências presentes e futuras deste fato.	Vivenciar criticamente a pluralidade cultural existente em seu tempo sendo capaz de questionar a imposição de padrões culturais e de compreender a possibilidade de convivência dinâmica, reconhecendo as diversidades que compõem a nação brasileira e suas relações com outros países.	Estabelecer interação com as linguagens de seu tempo, analisando criticamente o poder das tecnologias de comunicação, tornando-se não apenas um receptor, mas, um produtor de significados.
<b>N Ú C L E S O S</b>	<b>T R A N S F O R M A Ç Ã O</b>	Compreender as relações de interdependência entre os seres, desenvolvendo ações orientadas para a transformação do meio ambiente físico, social e cultural que garantam condições mais plenas de vida cidadã para todos.	Incorporar princípios éticos que promovam mudanças fundamentais, criando-se uma nova relação que integre trabalho/ produção/ prazer/ qualidade de vida, favorecendo um leitura crítica e uma ação transformadora sobre a relação trabalho/ exploração/ consumismo.	Reconhecer que os homens criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos e que nesta atividade cultural eles constroem e transformam sua própria identidade, o sentido do tempo, do espaço, do trabalho, da ética e da estética.	Compreender o papel das linguagens como instrumentos de mediação transformadora no diálogo do homem consigo próprio, com os outros homens e com o mundo e que estas linguagens transformadoras podem ser dirigidas à maior compreensão entre grupos sociais, cidades, estados e países em busca da paz e da convivência digna e construtiva.