

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere

Pra que eu tenho de ir à escola?...

Com a palavra os *praticantes* do cotidiano escolar...

Juiz de Fora
2016

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere

Pra que eu tenho de ir à escola?...

Com a palavra os *praticantes* do cotidiano escolar...

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora
2016

GLÁUCIA DE CÁSSIA MAGALHÃES DA SILVA CAVALIERE

PRA QUE EU TENHO DE IR À ESCOLA?... COM A PALAVRA OS PRATICANTES DO COTIDIANO ESCOLAR

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

Professora Doutora Luciana Pacheco Marques
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Professor Doutor Reinaldo Matias Fleuri
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC

Professora Doutora Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO

Professora Doutora Núbia Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Professora Doutora Kátiuscia Cristina Vargas Antunes
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____

DEDICATÓRIA

*Às minhas filhas Carolina,
Clarissa e Camila por estarem
sempre me servindo de inspiração, e
ao meu marido Vicente que, com
todo carinho, amor e dedicação, está
sempre a meu lado, acreditando em
mim e nos meus sonhos e me
incentivando a seguir sempre
adiante.*

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos

Cora Coralina

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós" (CORA CORALINA, 2016, n. p.).

Eu queria, assim como os poetas, encontrar as melhores palavras, de preferência as mais simples do mundo, para dizer tudo que sinto neste momento que finalizo um trabalho e me reporto a todos e a todas que dele participaram direta ou indiretamente.

*E, para agradecer, não conheço palavra melhor, mais completa e mais simples do que: **Obrigada!***

Obrigada...

..., primeiramente e acima de tudo, a Deus que nunca me deixa esquecer que: "Tudo posso Naquele que me fortalece".

... ao Vicente, meu amado marido e companheiro de todas as horas que, mais do que ninguém, me mostrou que sonhos podem ser transformados em realidade, principalmente se os sonharmos juntos.

... às minhas filhas Carolina, Clarissa e Camila por estarem sempre ao meu lado, servindo-me de inspiração e mostrando-me que a vida é bela.

... ao meu pai Ciro (in memoriam) e à minha mãe Maria Célia que sempre me incentivaram a seguir em frente e a não desistir dos meus sonhos.

... aos meus irmãos pelas tantas conversas sobre nossos sonhos e sobre nossos planos, e pelo apoio para a concretização desses.

... à Lu que, mais que orientadora e amiga, passou a ser uma referência de determinação, de força, de generosidade, de delicadeza e de ternura, me acompanhando e me incentivando nas minhas caminhadas desde a Especialização, há dez anos.

... ao Professor Fleuri e às Professoras Carmen, Nubia e Katiúscia por participarem da minha banca de defesa e também por terem contribuído, nas bancas de qualificação, com valiosos ensinamentos, os quais me fizeram refletir e, assim, permitiram que eu incrementasse a qualidade do trabalho apresentado.

... aos Professores do Curso de Doutorado em Educação - André Silva Martins e Rubens Luiz Rodrigues - que contribuíram para a construção dos conhecimentos necessários para a elaboração deste

trabalho.

... aos alunos e alunas, a seus pais, mães e responsáveis, à diretora e às professoras da Escola Municipal Lions Centro, colaboradores e coautores da pesquisa, sem os quais eu não poderia concretizá-la.

... aos autores e autoras que possibilitaram, por meio do acesso às suas obras, que eu dialogasse com eles e, assim, construísse novos conhecimentos.

... a todos aqueles que, mesmo sem nenhuma pretensão, acreditaram em mim e me incentivaram diariamente com um sorriso, com um elogio, com um abraço, enchendo-me de alegria!

Dever de sonhar

Fernando Pessoa

*Eu tenho uma espécie de dever,
de dever de sonhar
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
um espectador de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco,
cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas e músicas indivisíveis.*

RESUMO

Esta tese apresenta como foi desenvolvida a pesquisa, a qual visou a “narrar, do ponto de vista da *professoracoordenadorapesquisadora*, o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis”. O estudo teve como proposta metodológica a *pesquisa no/do/com o cotidiano*, em que foram empregadas duas de suas modalidades – a *investigação narrativa*, por meio de *rodas de conversas* com professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis, e as *observações livres do cotidiano* escolar –, ambas realizadas no âmbito da escola escolhida. Para desenvolver este estudo, foi necessário, como ponto de partida, compreender o processo de (re)construção de *significadossentidos* por parte dos indivíduos, buscando apoio nas teorias de Alexei Nikolaevich Leontiev, Charles Sanders Peirce, Lev Semenovitch Vygotsky, Lourdes Meireles Leão e Mônica de Fátima Batista Correia. Após, foram apreciados os *significadossentidos* sobre a educação na visão de Antônio Joaquim Severino, Daniel Thin, Marisa Vorraber Costa, Michael Young, Miguel Arroyo, Nilda Guimarães Alves, Paulo Sgarbi, Regina Leite Garcia e Vera Maria Ferrão Candau. As teorias sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, a *educação inclusiva* e a *educação intercultural* foram buscados principalmente em Abdeljalil Akkari, Ana Canen, David Rodrigues, Luciana Pacheco Marques, Mel Ainscow, Mônica Pereira dos Santos, Reinaldo Matias Fleuri e Tony Booth. Foi observado que, no cotidiano da escola, os atores *praticantes* da comunidade escolar criam diferentes *significadossentidos* sobre a educação em geral, e que esta inter-relação de *significadossentidos* pode influenciar o processo de *ensinoaprendizagem*. As professoras destacam a importância da construção de conhecimentos pelos alunos e alunas, para que estes sejam formados para um tempo futuro. Entretanto, elas não vinculam esta construção com o tempo presente, intensivo, vivido por seus alunos e alunas, e com a vida fora da escola. Os alunos e alunas, assim como seus pais, mães e responsáveis, concebem a educação escolar como tendo a finalidade de propiciar aos estudantes “ser alguém na vida”, vinculando esta expressão à aceção de ter um bom emprego no futuro ou de mudar suas condições de vida. Os alunos e alunas vivenciam o presente intensamente, valorizando as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras e as amizades, pensando e vivenciando o tempo presente. Sabem da importância dos conhecimentos, porém não os correlacionam às suas vidas. Os *currículos praticados* refletem esse contexto, mostrando a necessidade de atenderem aos anseios dos *praticantes* e de trazerem “a vida para dentro da escola”, e ressaltando a importância do diálogo e da parceria entre alunos e alunas, famílias e escola para ressignificar estes currículos, considerando os diferentes *significadossentidos* que os *praticantes* têm sobre a educação.

Palavras-chave: Multiplicidade. Educação inclusiva. Interculturalidade. Significados. Sentidos.

ABSTRACT

This thesis presents how the research was developed, which aimed to "narrate, from the point of view of the *teachercoordinatorresearcher*, the daily life of a municipal school located in a community on the outskirts of Juiz de Fora, as far as the inter-relationship of different *meanings* about education, in the context of *multiplicity* of students, built by the *practicing* actors of school life – teachers, students, parents, mothers and guardians. The study had as a methodological proposal the research *in/with/on the daily life*, in which two of its modalities were used – *narrative investigation*, through means of conversations with teachers, students, parents, mothers and guardians, and the *free observations of daily school life* –, both carried out within the chosen school. In order to develop this study, it was necessary, as a starting point, to understand the process of (re)construction of *meanings-sensed* by the individuals, seeking support in the theories of Alexei Nikolaevich Leontiev, Charles Sanders Peirce, Lev Semenovitch Vygotsky, Lourdes Meireles Leão and Monica de Fátima Batista Correia. Afterwards, the *meanings-sensed* about education in the vision of Antônio Joaquim Severino, Daniel Thin, Marisa Vorraber Costa, Michael Young, Miguel Arroyo, Nilda Guimarães Alves, Paulo Sgarbi, Regina Leite Garcia and Vera Maria Ferrão Candau were analyzed. The theories on education in the context of *multiplicity* of students, *inclusive education* and *intercultural education* were sought mainly in Abdeljalil Akkari, Ana Canen, David Rodrigues, Luciana Pacheco Marques, Mel Ainscow, Mônica Pereira dos Santos, Reinaldo Matias Fleuri and Tony Booth. It was observed that, in the daily life of the school, the *practitioners* of the school community create different *meanings-sensed* about education in general, and that this inter-relation of *meanings-sensed* can influence the process of *teaching and learning*. The teachers emphasize the importance of the construction of knowledge by the students, so that they are formed for a future time. However, they do not link this construction with the present time, intensive, lived by their students, and with the life outside the school. Students, as well as their parents and guardians, conceive of school education as having the purpose of providing students with "being someone in life", linking this expression to the idea of having a good job in the future or changing their conditions of life. The students enjoy the present intensely, valuing the play activities, the games, child plays and the friendships, thinking and experiencing the present time. They know the importance of knowledge, but do not correlate it with their lives. The *curricula practiced* reflect this context, showing the need to attend the students' wishes and to bring "life inside the school", and stressing the importance of dialogue and partnership between students, families, and school to re-signify these curricula, considering the different *meanings-sensed* that *practitioners* have about education.

Keywords: Multiplicity. Inclusive education. Interculturality. Meanings. Senses

RESUMEN

La tesis (enseña) presenta como fue desarrollada la pesquisa, en la qual se buscó “decir, del punto de vista de la *profesoracoordinadorapesquisadora*, la rutina de um colégio municipal, situado en las afueras de la comunidad de Juiz de Fora, en relación con el proceso de interrelación de diferentes *significadossentidos* sobre la educación en el contexto de la multiplicidad de los estudiantes, construido por los actores *practicantes* de la escuela todos los días – maestros, estudiantes, padres, madres y tutores”. El estudio fue enfoque metodológico a la *investigación en/de/con la vida diaria*, en la que se emplearon dos de sus modos – la *investigación narrativa*, por medio de ruedas de conversaciones con los maestros, estudiantes, padres, madres y tutores, y *observaciones libres de la vida cotidiana* escolar – tanto llevan a cabo dentro de la escuela elegida. Para desarrollar este estudio, fue necessário, como punto de partida, entender el proceso de (re)construcción de *significadossentidos* por parte de individuos, buscando apoyo en las teorías de Alexei Nikolaevich Leontiev, Charles Sanders Peirce, Lev Vygotsky Semenovitch, Lourdes Meireles Leão y Mônica Fátima Batista Correia. Después, se aprecia los *significadossentidos* en la educación en vista de Antônio Joaquim Severino, Daniel Thin, Marisa Vorraber Costa, Michael Young, Miguel Arroyo, Nilda Guimarães Alves, Paulo Sgarbi, Regina Leite Garcia y Vera Maria Ferrão Candau. Las teorías de la educación en el contexto de la *multiplicidad* de los estudiantes, la *educación inclusiva* y la *educación intercultural* se buscaron principalmente en Abdeljalil Akkari, Ana Canen, David Rodrigues, Luciana Pacheco Marques, Mel Ainscow, Mônica Pereira dos Santos, Reinaldo Matias Fleuri y Tony Booth. Se observó que, en la rutina de la escuela, los actores *practicantes* de la comunidad escolar cream diferentes *significadossentidos* sobre la educación en general, y que esta interrelación de *significadossentidos* puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las profesoras hacen hincapié en la importancia de adquirir conocimientos de los alumnos y alumnas, por lo que se están entrenando para un tiempo futuro. Sin embargo, no relacionan esta construcción con lo tempo presente, intensivo, vivido por sus estudiantes, y com la vida fuera de la escuela. Los estudiantes, así como sus padres, madres y tutores, conciben la educación como que teniendo el objetivo de promover a los estudiantes "ser alguien en la vida", que unem esta expresión a lo sentido de tener un buen trabajo en el futuro o cambiar sus condiciones en la vida. Los alumnos y alumnas experimentan el presente intensamente, valorando las actividades lúdicas, juegos, bromas y amistades, pensando y experimentando el momento presente. Ellos saben la importancia del conocimiento, pero no los correlacionan con sus vidas. Los *planes de estudio practicados* reflejan este contexto, mostrando la necesidad de satisfacer las preocupaciones de los *practicantes* y de traerem "la vida dentro de la escuela", y haciendo hincapié en la importancia del diálogo y de la colaboración entre los estudiantes, las familias y la escuela, com el fin de replantear estos planes de estudio, teniendo en cuenta los diferentes *significadossentidos* que los *practicantes* tienen sobre la educación.

Palabras clave: Multiplicidad. Educación inclusiva. Interculturalidad. Significados. Sentidos.

SUMÁRIO

	Pág.
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	13
PRA QUE EU TENHO DE ESTUDAR O COTIDIANO DA ESCOLA?	
UMA PRIMEIRA CONVERSA...	15
1 NARRATIVAS DE QUEM TEM MUITAS <i>HISTÓRIAS</i>	
PARA CONTAR	47
1.1 O processo de (re)construção de <i>significadossentidos</i>	49
1.2 <i>Significadossentidos</i> sobre a educação na visão de autores e autoras	
da área educacional	60
1.3 A educação em contexto de <i>multiplicidade</i> de alunos e alunas	75
2 CAMINHOS TRILHADOS PARA INVESTIGAR E NARRAR	
O COTIDIANO DA ESCOLA	104
2.1 Abordagem metodológica	105
2.2 Desenho metodológico	123
2.3 O <i>espaçotempo</i> da Escola Municipal Lions Centro	131
3 TECENDO AS <i>ARTES DE FAZER</i> NO/DO COTIDIANO ESCOLAR	145
3.1 <i>Significadossentidos</i> construídos por qualquer um e cada um	147
3.2 O que vimos, ouvimos e narramos	204
PRA QUE CONCLUIR?... PODEMOS CONTINUAR NOSSA	
CONVERSA!...	234
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	275

Apêndice A - Modelo do Termo de Autorização de Pesquisa emitido pela Direção da escola	276
Apêndice B - Modelo da Carta Convite aos pais, mães e responsáveis	277
Apêndice C - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	278
Apêndice D - Modelo do Termo de Compromisso	282
Apêndice E - Desenhos elaborados pelos alunos e alunas	283
Apêndice F - Desenhos elaborados pelos professores e professoras	301
Apêndice G - Desenhos elaborados pelos pais, mães e responsáveis	304

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Ilustração 1 Crianças e adolescentes da comunidade da Graminha	15
Ilustração 2 Turma do 5º ano da Escola Municipal Carlos de Laet	21
Ilustração 3 Modelo de aldravia – Autor desconhecido 1	46
Ilustração 4 Imaginação – Autor desconhecido 2	47
Ilustração 5 Figura com ilusão de ótica 1	52
Ilustração 6 Figura com ilusão de ótica 2	52
Ilustração 7 Figura para “Teste de Rorschach”	52
Ilustração 8 The Persistence of Memory – Salvador Dali	53
Ilustração 9 Mona Lisa – Leonardo Da Vinci	53
Ilustração 10 Caminhos entrelaçados (2) – Miguel Ângelo Barbosa	104
Ilustração 11 Grafite elaborado pelo articulador cultural Igor Tenxu	133
Ilustração 12 Instalações da Escola Municipal Lions Centro	133
Ilustração 13 Alunos jogando bola na quadra poliesportiva durante o recreio	135
Ilustração 14 Aluno do 5º ano trabalhando multiplicação com material concreto	139
Ilustração 15 Alunos e alunas do 5º ano trabalhando organização de texto de forma lúdica e coletiva - 1	139
Ilustração 16 Alunos e alunas do 5º ano trabalhando organização de texto de forma lúdica e coletiva - 2	140
Ilustração 17 Mural de apresentação final do Projeto “O que é a vida?”	142
Ilustração 18 Projeto “Túnel do Tempo”	142
Ilustração 19 Alunos e alunas da E. M. Lions Centro em apresentação teatral	143
Ilustração 20 A moça tecelã – Autor desconhecido 3	145
Ilustração 21 Desenho elaborado pela aluna CHERRYE	152
Ilustração 22 Desenho elaborado pela aluna TITA	154
Ilustração 23 Desenho elaborado pelo aluno FRANJINHA	156
Ilustração 24 Desenho elaborado pelo aluno CIRILO	159
Ilustração 25 Desenho elaborado pelo aluno MIKA	161
Ilustração 26 Desenho elaborado pelo aluno CHAVES	162
Ilustração 27 Desenho elaborado pela aluna MERRY	164
Ilustração 28 Desenho elaborado pelo aluno FLESH	165
Ilustração 29 Desenho elaborado pelo aluno BEN 10	166

Ilustração 30	Desenho elaborado pelo aluno JOSÉ DO EGITO	168
Ilustração 31	Desenho elaborado pela Profa. LOLA	170
Ilustração 32	Desenho elaborado pela Profa. LINDA	171
Ilustração 33	Desenho elaborado pela Profa. GUERREIRA	172
Ilustração 34	Desenho elaborado pela Profa. CLARA	173
Ilustração 35	Desenho elaborado pela Profa. JULIETA	174
Ilustração 36	Desenho elaborado pela Sra. BELINHA	177
Ilustração 37	Desenho elaborado pela Sra. DIDI	178
Ilustração 38	Desenho elaborado pela aluna CHERRYE	186
Ilustração 39	Desenho elaborado pela aluna BEL	187
Ilustração 40	Desenho elaborado pela aluna BIA	187
Ilustração 41	Desenho elaborado pelo aluno BRUCE BANNER	188
Ilustração 42	Crianças brincando de pular corda no recreio	190
Ilustração 43	Crianças brincando de cabo-de-guerra no recreio	197
Ilustração 44	Exemplo de material pedagógico do Laboratório de Aprendizagem	211
Ilustração 45	Exemplares do Diário de Bordo - 1	214
Ilustração 46	Exemplares do Diário de Bordo - 2	214
Ilustração 47	Trecho do Diário de Bordo	215
Ilustração 48	Exemplo de texto digitado para Análise Linguística	216
Ilustração 49	Exemplo de narrativa do Diário de Bordo	217
Ilustração 50	Alunos e alunas do 5º ano encenando peça de teatro	230
Ilustração 51	Conversas interculturais – Autor desconhecido 4	234

Pra que eu tenho de estudar o cotidiano da escola? Uma primeira conversa...



Crianças e adolescentes da comunidade da Graminha
caminhando em direção à Escola Municipal Lions Centro, Juiz de Fora, MG.
(Fonte: acervo da autora)

Que motivação os estudantes têm para permanecer na escola [ou para ir à escola] se, ao invés de vivenciar processos educativos, confrontam-se, diariamente, com uma estrutura autoritária e de sujeição que nega suas identidades e seus universos culturais de referência? (FLEURI, 2008, p. 10).

“– Pra que eu tenho de ir à escola?...”

Essa foi a pergunta com que uma criança da comunidade da Graminha¹ me surpreendeu logo no início de mais um ano letivo, deixando-me sem palavras.

*criança
atenta
pergunta
profunda
professora
surpresa*

Uma pergunta cuja resposta, aparentemente, era óbvia, pois, de acordo com a lógica da escola, as crianças e adolescentes têm de comparecer à escola – para estudar, para adquirir conhecimentos, para se formar como cidadão e também por direito. Afinal, não seria essa a “finalidade social da escola”?...

Mas..., e na lógica da criança, um ser que ainda está descobrindo o mundo à sua volta, que ainda está no começo de sua criação de *significadossentidos*² para a realidade que o rodeia, quais as respostas a serem dadas?

Permitam-me então compartilhar as minhas inquietudes, que se avolumaram a partir daquela simples pergunta proferida pelo aluno, as quais serão expostas nesta primeira e nas demais conversas.

¹ Bairro na periferia de Juiz de Fora, MG.

² Neste relatório, será utilizado o termo *significadossentidos* – assim como outros que surgirem posteriormente – com as duas palavras em itálico e interligadas, da mesma forma adotada pelos pesquisadores e pesquisadoras do cotidiano para externar conceitos que se complementam. São utilizadas duas palavras interligadas, a fim de mostrar a única possibilidade de existência desses termos, tendo em vista que, segundo comentário de Nilda Alves (2001), um tem relação com o outro e só existe nesta relação, e não na forma de um em oposição ao outro. Assim, por exemplo, esta autora e pesquisadora do cotidiano usa: *escritafala, falaescrita, docentesdiscentes, ensinoaprendizagem* etc.

Porém, antes de continuar com a narração do fato que vivenciei, creio serem necessárias algumas palavras sobre o termo *significadossentidos*, para conceituá-lo, tendo por base os estudos sobre *semiótica*, a qual é a ciência que tem por objeto de investigação as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de qualquer fenômeno de produção de *significação* e de *sentido*.

Aprendi com Barthes (2001) e Peirce (1977) que a *semiótica* revela as formas como o indivíduo dá *significado* ao que o cerca – às pessoas, às coisas, aos fatos, aos fenômenos etc. Esta ciência não reduz suas pesquisas unicamente ao campo verbal, como o faz a linguística, porém as expande a qualquer sistema de signos (PEIRCE, 1977). Ou seja, vários estudos e pesquisas abordam o processo de construção de *significados* segundo a acepção de *significados das palavras*, visando à comunicação entre pessoas e à compreensão da linguagem utilizada entre os indivíduos no meio em que vivem (LEÃO, 2008). Entretanto, Leontiev (2004) alerta para o duplo sentido do termo *significado*, em que este pode ser compreendido tanto como a significação de uma palavra – significação verbal – ou como no presente caso, referindo-se ao conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo. É este último enfoque que pretendo utilizar no presente estudo. *Sentido* se refere então à forma particular como o indivíduo se apropria de uma dada *significação*, em que grau ele a assimila, internalizando-a, e o que ela se torna para ele (LEONTIEV, 2004).

Assim, dos *significadossentidos* construídos pelo indivíduo decorrerão as suas lógicas, os seus valores, as suas crenças, o seu modo de agir e de pensar e o seu modo de ver e de sentir o mundo – a sua *leitura do mundo*.

O estudo sobre o processo de (re)construção de *significadossentidos* por parte dos indivíduos será aprofundado no próximo Capítulo.

Naquele instante em que fui indagada pelo aluno, senti-me na pele dos cientistas, os quais se viram frente à seguinte pergunta, talvez feita também por uma criança: “– Por que a noite é escura, se no céu há tantas estrelas?” Uma pergunta simples, como tantas outras, mas com respostas complexas, a qual gera, há mais de quatrocentos anos, várias teorias a respeito, culminando com as teorias da criação do universo – o *big bang* – e as do universo em expansão³.

³ O professor Adilson J. A. de Oliveira (2012, n. p.), Doutor em Ciências e Professor Associado do Departamento de Física da UFSCar, relata que, “por volta do ano de 1600, o astrônomo e matemático alemão Johannes Kepler percebeu que a escuridão do céu noturno era fenômeno que não deveria acontecer, pois se imaginarmos que o universo é infinito e é preenchido por infinitas estrelas, o céu noturno deveria ser muito

Tal fato com o aluno ocorreu quando eu iniciava mais um ano letivo atuando como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental em uma escola municipal situada na comunidade da Graminha, na periferia de Juiz de Fora, MG, a qual atende prioritariamente às crianças e aos adolescentes oriundos de famílias populares⁴. Um aluno do 6º ano me abordou e me questionou o porquê de ele ter de frequentar a escola.

Abro um parêntese em nossa conversa para informar-lhes que esta seria a segunda vez que este aluno estaria cursando o 6º ano. Posteriormente, após repeti-lo pela terceira vez, terminou por evadir-se da escola com a idade de 15 anos.

Confesso que fiquei surpresa com tal pergunta, pois, para mim, aquela era inusitada, fora do comum. Na lógica da escola, tal questionamento seria inconcebível. Porém, percebi que o aluno tinha seus motivos para questionar a sua ida à escola. Ou seja, na lógica da criança, tal pergunta tinha seus fundamentos, tinha razão de ser.

Constatei, logo em seguida, que ele havia sido encaminhado à minha presença por sua professora, a qual julgou que o comportamento do aluno em sala de aula fora inadequado. Após ouvir a argumentação do aluno, em que ele externava a sua insatisfação com o processo de *ensinoaprendizagem*, procurei a sua professora para maiores esclarecimentos, ouvindo daquela uma versão bem diferente, e segundo uma lógica diversa à do aluno.

Para concluir este procedimento de ouvir as partes envolvidas – uma das atribuições da Coordenação Pedagógica⁵ –, procurei também conversar com os responsáveis pelo aluno, ocasião em que constatei uma nova versão do fato e a presença de uma lógica relativa ao processo de *ensinoaprendizagem* bem diversa das duas anteriores.

Foi aí que percebi que, no ambiente escolar, ocorriam inter-relações de diferentes *significadossentidos* sobre a educação, tendo em vista que a convivência

brilhante. [...] No século XIX, em 1823, outro astrônomo alemão, Henrich. W. M. Olbers, formalizou esse problema mais objetivamente. Essa questão ficou conhecida como o ‘paradoxo de Olbers’ ”.

⁴ Famílias populares, na visão de Thin (2006), são aquelas cuja principal característica é pertencer às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. E, para Charlot (2007, p. 11), são “aquelas famílias que ocupam uma ‘posição dominada’ na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força”.

⁵ De acordo com Zen (2012), sua função precípua, conforme orientação do MEC, é a de formador e articulador. Ou seja, na atualidade, a Coordenação Pedagógica “passou a assumir um papel preponderante na formação docente”, assim como incorporou a responsabilidade pela “gestão do Projeto Político-Pedagógico da escola” (ZEN, 2012, p. 8-9). Coerentemente com esta postura, no item 16.1.2 do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Lions Centro para o ano de 2012 (JUIZ DE FORA, 2012), constam as atribuições do Coordenador Pedagógico: ser o elo entre o corpo docente e a direção escolar; auxiliar na gestão escolar e na elaboração da proposta pedagógica da escola; orientar alunos, pais e professores; responder pela formação crítica dos professores; e auxiliar a resolver problemas de disciplina dos estudantes.

humana, por si só, já pressupõe a existência de conflitos. Isto é, os conflitos, inerentes ao relacionamento social, afetam o – e são afetados pelo – processo *ensinoaprendizagem*.

Decidi que precisaria aprofundar o estudo desse fenômeno...

Após iniciar o Curso de Doutorado em 2013, ao procurar os autores e autoras que me auxiliariam a desenvolver o suporte teórico do estudo, vi, com surpresa, que o livro de Fleuri (2001) tinha, em seu título, uma pergunta similar àquela que eu havia colocado no título de meu Projeto de Pesquisa: “*Educar para quê?*”. Foi a primeira pista de que eu não estava sozinha com as minhas inquietudes. Ganhei confiança para prosseguir nesta linha de pensamento e aprofundar os estudos.

Mais surpresa ainda e feliz fiquei quando, em 2015, a Profa. Luciana, minha orientadora, me enviou uma mensagem, perguntando se eu já havia visto o título do vídeo em que o Ministério da Educação - MEC apresentava a proposta da Base Nacional Comum Curricular: “*Para que preciso ir à escola?*” (BRASIL, 2016a). Era o que faltava para que eu me sentisse ainda mais segura e confiante para seguir em frente.

Nos títulos dos Capítulos que integram o livro de Fleuri (2001), continuam as indagações: “Planejar para quê?”, “Escola para quê?”, “Educar para quê?”, “Normas para quê?”, “Nota para quê?” e “Concluir para quê?”. Tais perguntas parecem indicar respostas prontas, dogmáticas, óbvias. Porém, ao longo do livro, o autor demonstra que não é bem assim... Por certo, as respostas a essas indagações não são tão difíceis de entender quanto o são as teorias elaboradas pelos cientistas para explicar porque a noite é escura. Entretanto, o autor problematiza esses questionamentos por meio de alguns exemplos de turmas com as quais ele trabalhou nas décadas de 60, 70 e 80, enfocando a educação que era ministrada na época – educação autoritária –, a qual tinha o propósito de *dominar alunos e alunas*, e aquela adotada por ele, *subvertendo a ordem* estabelecida pelo sistema, visando a *libertá-los* – educação libertadora.

Seu objetivo, ao escrevê-lo, conforme palavras do autor, foi “provocar” os leitores e as leitoras de seu livro a realizarem reflexões sobre questões do cotidiano escolar.

Perguntar ‘para que educar’ não é, pois, diletantismo. Requer compromisso com a tarefa de desvelar as raízes da própria prática, através da qual nos encontramos e nos confrontamos com muitas outras pessoas. Desvelar a prática implica buscar alianças e assumir conflitos, significa desafiar e ser desafiado a mudar ou a manter as estruturas que atravessam o contexto em que atuamos. Questionar a prática implica, portanto, colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo nos apresenta.

Este livro, mais do que uma leitura amena e menos do que um estudo exaustivo, se propõe a ser uma provocação. As ideias aqui apresentadas surgiram da prática quotidiana, situada e datada em escolas. Neste sentido, elas manifestam o significado, os limites e as ambiguidades da prática assumida pelo autor. Mas, ao apontar para contradições estruturais presentes no sistema de ensino, podem provocar o leitor a repensar a própria prática e a discuti-la com seus companheiros (FLEURI, 2001, p. 15-16).

Meu intuito, ao realizar este estudo, é também o de “provocar”, primeiramente, eu mesma e, depois, os leitores e as leitoras – assim como o fez Fleuri (2001), mas em contexto sócio-histórico-cultural específico –, para que problematizemos as inter-relações de *significadossentidos* sobre a educação que ocorrem no cotidiano escolar e que exercem influência na prática pedagógica e no processo de *ensinoaprendizagem*.

O que estudar?... O que pesquisar?...

Os questionamentos afluíram em turbilhão à minha mente...

Mas um se destacou: Como responder à pergunta inicial deste Projeto – “– Pra que eu tenho de ir à escola?...” – se ela for feita por uma outra criança, de dez anos de idade, cujo irmão mais velho frequentou a escola, mas agora não consegue emprego – e a criança sabe disso –, e cujo pai também está desempregado, conforme exemplificado e questionado por Arroyo (2003) em seu texto, quais as respostas a serem dadas? Qual o *significadossentido de escola* para essa criança?

significadossentidos

educação

escolas

crianças

movimentos

mudanças

Tais indagações fizeram com que meus pensamentos flutuassem no tempo.

Lembro-me de quando fui aluna de escola pública. Estudei em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro durante o Ensino Fundamental (na época, chamado de 1º

grau). Frequentei várias escolas, pois me mudei de bairro algumas vezes na minha infância e, assim, mudava também de escola.



Eu (na fileira da frente, com a perna direita engessada) e meus colegas de turma da 4ª série (atual 5º ano) da Escola Municipal Carlos de Laet, na cidade do Rio de Janeiro, em 1973.
(Fonte: acervo da autora)

Tenho poucas lembranças marcantes da minha época de escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Lembro-me de alguns colegas e de poucas professoras. Já me preocupei com isso e me perguntava por que tenho poucas lembranças dessa fase.

No entanto, lembro-me de um trabalho que fiz na 5ª série (atual 6º ano) sobre o Disco de Newton, o qual tinha sete cores e que, quando girado, mostrava a cor branca. Fizemos um trabalho em grupo e construímos um Disco de Newton. Adorei aquele trabalho! Foi tão significativo para mim que é o que retorna à minha memória quando penso em trabalhos escolares da minha época de aluna. Lembro-me também de algumas festas folclóricas, em que eu adorava dançar, e dos desfiles no dia 7 de setembro. E, parece-me que isso é o que a minha memória alcança da minha idade escolar no Ensino Fundamental.

Na minha adolescência, mais uma vez me mudei. Dessa vez, fui morar em Brasília. Estava cursando a 7ª série (atual 8º ano). Concluí o Ensino Fundamental (antigo 1º grau) em escola pública.

Ao ingressar no Ensino Médio (antigo 2º grau), ainda residindo em Brasília, meus pais me matricularam em uma escola particular – Colégio Curso Objetivo. Esta era bem diferente das escolas públicas de bairro, as quais eu estava acostumada a frequentar. Era uma escola grande em instalações, famosa em Brasília, em que cada turma tinha cinquenta alunos e alunas e em que cada série tinha dez turmas. Os professores mal sabiam os nomes dos alunos e alunas. O importante, nessa escola, era passar no vestibular.

E, assim, foram os três anos do Ensino Médio. *Milhões* de conteúdos que, hoje, não lembro de quase nada. Porém, tenho boas lembranças das amizades daquela época, e algumas mantenho até hoje.

Desse modo, escola, para mim, enquanto aluna, sempre foi lugar de fazer amigos, de conhecer gente, de ser gente e de criar vínculos. Isso é que há de mais forte nas minhas lembranças. E continua sendo, agora como professora.

Escola, reafirmo, é um lugar que habito com o coração, em que me abro para receber o Outro como ele é, e em que me entrego do jeito que sou.

Porém, as inquietudes com a área educacional se iniciaram mesmo foi bem mais tarde, morando novamente no Rio de Janeiro, com o ingresso das minhas três filhas na escola, pois as dinâmicas das instituições me incomodavam muito. E lá estava eu, nas escolas, a questionar o porquê de tanta informação desnecessária àquela faixa etária, ou mesmo para o resto de suas vidas. Questionava também o modo como lhes era *transmitido* o conhecimento. E, assim, ouvia das diretoras que, se não estivesse satisfeita, as trocasse de escola. Cheguei a pensar que o problema era comigo, não com as escolas, e achava que, para as minhas filhas, assim como para as demais crianças brasileiras, poderia ser diferente. Já naquela época, tinha plena convicção de que os pais, as mães ou os responsáveis pelas crianças deveriam participar ativamente das atividades escolares, principalmente no sentido de exigir uma educação de qualidade. Faço minhas as palavras de Rubem Alves (2002, p. 256): “Pediram-me para contar os meus desejos... Que eu dissesse quais são os meus sonhos para a escola do meu filho...”.

Indagava-me: Como poderia fazer para tentar entender o que acontecia nas escolas, e de que maneira poderia colaborar para transformar essa realidade que tanto me incomodava? Precisava de respostas – resolvi cursar Pedagogia.

Este não seria o meu primeiro curso superior, pois, anteriormente, já havia obtido a graduação em Comunicação Social – Jornalismo, pela Sociedade Unificada Augusto Mota (SUAM), Rio de Janeiro, em 1986. Pouco exerci a profissão de jornalista, mas fui impregnada com um *espírito crítico e pesquisador*.

Em 2004, concluí o Curso de Pedagogia na Universidade Gama Filho (UGF), situada no Rio de Janeiro. Como trabalho de conclusão desse curso, elaborei a Monografia “Uma nova concepção político-pedagógica para o ensino fundamental”, com a qual fui agraciada em primeiro lugar na categoria graduação do Curso de Pedagogia, no IV Concurso de Monografias, Dissertações e Teses da UGF.

No decorrer desse curso, tive a oportunidade de exercer, de março de 2003 a junho de 2004 (por três períodos consecutivos), o estágio de Monitoria, com duração total de 330 horas, no “Projeto de Reintegração Social da UGF / 2ª Vara da Infância e da Juventude – 2ª VII”. Esse projeto era decorrente de um convênio entre a UGF e a 2ª VII, ambas situadas no Rio de Janeiro, com a finalidade de ressocialização de *adolescentes em conflito com a lei*⁶ que estivessem acautelados em unidades socioeducativas. O principal objetivo do convênio era a ressocialização desses adolescentes, e o secundário era proporcionar o cumprimento de uma das etapas necessárias para a progressão de medidas socioeducativas, ou seja, para que o adolescente infrator, acautelado em unidades socioeducativas, tivesse o direito de progredir para o regime de Liberdade Assistida⁷. Nessa ocasião, vivenciando aquela realidade, comecei a tomar consciência e a despertar para os temas “diversidade” e “educação inclusiva”, iniciando a minha jornada em defesa de uma educação que contemple e que valorize as diferenças.

Em paralelo ao Curso de Pedagogia, realizei um curso de pós-graduação na UGF, concluído em 2003, especializando-me em Docência para o Ensino Superior. Posteriormente, passei a integrar a equipe de professores e professoras de pós-graduação da UGF e a ministrar algumas disciplinas no “Curso de Especialização em Gestão Estratégica em Educação Escolar” e no “Curso de Especialização em Docência e Educação para o Pensar” (cursos realizados por docentes com formação inicial em nível superior e por profissionais afins, também possuidores de curso superior).

Porém, ainda não fiquei satisfeita em minha busca de conhecimentos...

Surgiram novas e inquietantes perguntas...

⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), no Art. 2º, considera adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. No entanto, para os casos expressos em lei, o Estatuto é também aplicado às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. De acordo com o Art. 103, é considerada como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Portanto, adolescente infrator é o termo que designa o adolescente que cometeu crime ou contravenção penal.

⁷ De acordo com o Artigo 118 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), Liberdade Assistida é uma medida socioeducativa que tem a finalidade de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. As medidas acima desta são: Inserção em regime de semiliberdade; e Internação em estabelecimento educacional.

No final de 2005, mudei-me do Rio de Janeiro para a cidade de Juiz de Fora, MG, na qual tive a oportunidade de realizar o “Curso de Especialização em Educação e Diversidade” na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), concluindo-o no início de 2007. No decorrer desse curso, aprofundei meus estudos sobre a realidade educacional brasileira, principalmente com relação à educação inclusiva.

Também em 2007, iniciei minha participação nos grupos de estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED, da Faculdade de Educação da UFJF, do qual faço parte até hoje.

Após, ingressei no “Curso de Mestrado em Educação” nessa mesma Universidade, efetuando a defesa da Dissertação intitulada “A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida” em 6 de abril de 2009. O objetivo desta Dissertação foi “compreender a constituição da identidade profissional docente através das histórias de vida de professoras do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juiz de Fora, enfatizando sua história de formação em contexto de diversidade”.

Nos cursos relatados acima, em função de meu *espírito crítico e pesquisador* – despertado durante a graduação em Jornalismo –, não me restringi a estudar tão somente os livros e textos indicados pelos professores e professoras. A minha inquietação sempre me levou a uma busca constante por outros livros e textos correlatos aos indicados, os quais pudessem agregar conhecimentos, pelo confronto das ideias expostas pelos autores e autoras. Além dessa pesquisa voluntária da literatura correlata, sempre tive uma participação ativa nos debates desenvolvidos em sala de aula e nos grupos de estudos. Quanto mais eu estudava, mais perguntas eu tinha, e queria buscar as respostas.

Ressalto que realizei os cursos acima não apenas com a intenção de *receber um diploma*, mas sim de empregar efetivamente, na prática diária, os conhecimentos adquiridos, pois considero que sou, além de apaixonada pela educação, comprometida e engajada com a educação para as diferenças, tendo em mente contribuir para a melhoria da qualidade da educação a ser oferecida às crianças e aos adolescentes brasileiros, principalmente àqueles provenientes das camadas mais necessitadas da sociedade.

Os conhecimentos teóricos que construí ao longo dos anos contribuíram para que eu lograsse passar em dois concursos públicos realizados pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora – para Coordenadora Pedagógica e para Professora Efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental – e na prova para o Curso de Mestrado em Educação da UFJF.

Tendo sempre em mente o objetivo mencionado acima – empregar efetivamente, na prática diária, os conhecimentos adquiridos e contribuir para a melhoria da qualidade da educação –, passei a desenvolver as seguintes atividades. Desde novembro de 2007, exerço a função de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Juiz de Fora. E, desde fevereiro de 2010, sou, no contraturno, Professora Efetiva, regente de classe, dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa mesma escola. Nesses dois cargos é onde tenho aplicado, no momento, o meu empenho em tentar proporcionar aos alunos e alunas uma educação que contemple as diferenças na escola, vendo-as, não como obstáculos à prática docente, mas sim como um desafio.

Desse modo, ao iniciar meu trabalho como Coordenadora Pedagógica nessa escola, verifiquei que o Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigor estava bastante desatualizado. E o pior – abandonado dentro de uma gaveta. O dia a dia da escola se realizava à revelia do PPP. Esta situação se devia ao fato de a escola permanecer, por um bom tempo, sem uma Coordenadora Pedagógica. Procurei, então, elaborar um novo PPP, fundamentado em Pimenta (1992), Rios (1993) e Veiga (1995), contando para isso com a participação da Diretora da escola à época e dos demais professores e professoras, sendo este Projeto, a partir daí, atualizado anualmente com a participação da comunidade escolar.

No outro cargo, Professora dos anos iniciais, sempre faço a opção por lecionar na turma do 5º ano. Sinto-me mais segura com os alunos e as alunas na faixa etária dos 9 ou 10 anos, por já estarem (a maioria) alfabetizados. Acredito também que, nessa idade, eles já têm mais autonomia nas atividades e até para expor suas próprias ideias.

Atualmente, quando estou em sala de aula, lecionando, questiono-me quanto à validade de certos conteúdos. Penso: “Será que isso faz sentido para os alunos e as alunas?” “Será que é isso que eu devo lhes ensinar?”

Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não veem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo (GADOTTI, 2003, p. 53).

Diante dessas minhas angústias, tenho selecionado os conteúdos de tal forma que os *direitos de aprendizagem* dos alunos e alunas sejam respeitados, tomando o cuidado

de sempre buscar uma leveza nas metodologias, para que os alunos e alunas não se sintam tão alheios ao que lhes está sendo ensinado ou apresentado. Lembro que o termo “direitos de aprendizagem”, de acordo com o documento “*Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental*”, emitido pelo MEC (BRASIL, 2016e), se refere ao que os estudantes devem e têm o direito de aprender em todas as disciplinas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O MEC pretende, com este documento, auxiliar as redes de ensino na criação dos currículos e garantir uma base comum às escolas brasileiras.

Ao planejar as minhas aulas, busco pistas que os próprios alunos me disponibilizam. Busco trabalhar de maneira que os os alunos e alunas estejam envolvidos nas atividades. Tendo por base os estudos da teoria de Vygotsky (1998), entendo a importância da figura do mediador no processo de ensino aprendizagem, podendo ser a professora (eu), ou outro adulto, ou outra criança, além dos materiais (instrumentos) que são disponibilizados em sala de aula. Desta forma, faço a opção por trabalhos em grupo ou em duplas, a fim de oportunizar a aprendizagem da turma inteira e, com isso, o desenvolvimento de cada um. Procuro sempre formar grupos bastante heterogêneos, compostos por alunos com diferentes níveis de competência (CAVALIERE, 2015).

Assim, a sala de aula tem sido um mundo de vivências, de ensinamentos, de tensões, não só em relação aos conteúdos programados, mas muito mais em relação aos afetos, às emoções e às angústias. Não só em relação aos *saberes-fazer*s, mas muito mais em relação aos *quereres* de cada um dos seus atores.

Diante disso, me vejo, como professora, em rodas de conversas cotidianas com os meus alunos e alunas, em que *aprendemos ensinamos* juntos para além dos conteúdos estéreis e, muitas vezes, sem sentido.

E é nessa realidade do cotidiano que me percebo cada vez mais imbuída de uma imensa vontade, e também, por que não dizer, de uma imensa certeza (das poucas que tenho) de continuar na escola, com a clareza de que é no chão da escola que me (re)construo cada vez mais, (des)aprendendo como viver e conviver com o Outro.

Nessas redes cotidianas de aprendizado, criamos laços, desatamos nós, desvelamos uns aos outros e vamos nos descobrindo, entrando em mundos habitados por todos e cada um.

E, nesse emaranhado de descobertas, questiono-me: “Mas, afinal, quem sou eu?... Quais os *significados* que tenho de mim mesma?”

Eu habitante de mim⁸

Gláucia Cavaliere

Sinto-me um pouco como Alice no país das maravilhas quando se questiona:

“Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei essa manhã?”

Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente.”

Sou mulher, mãe, esposa, professora, aluna, irmã, filha, amiga...

Sou nova para algumas coisas e velha para outras...

Sou mais uma, qualquer uma, somente uma ou uma a mais...

Sou quem ama,

Sou quem vê,

Sou quem sonha,

Sou quem lê,

Sou quem habita,

Sou quem toca,

Sou quem canta,

Sou quem ouve,

⁸ Texto poético que compus em 04/09/2013 como atividade do Minicurso “Habitar Poeticamente a Educação”, ministrado pelos Professores Doutores Carlos Skliar (Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais, Argentina), Fernando Bárcena Orbe (Universidade Complutense de Madrid) e Maximiliano Valerio López (UFJF), no I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO, evento coordenado pelo NEPED, PPGE, FACED, UFJF, em Juiz de Fora, MG.

Sou quem se encanta,
 E, ao encantar-me, já não sou a mesma que acordei pela
 manhã.

A cada dia, modifico-me,
 Transcendo-me,
 Mudo o meu olhar,
 Vejo outros mundos
 E ponho-me a sonhar...
 Assim como Alice, estou sempre a me perguntar:
 “Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é:
 Afinal de contas, quem eu sou?”
 Ah! Este é o grande enigma!...

Retomando nossa *conversa*...

Ao ler o livro de Fleuri (2001), “*Educar, para quê?*”, constatei que o autor fez questionamentos similares, não para crianças, mas para adultos universitários. É o que pode ser constatado por meio de seus relatos, nos quais narra alguns exemplos de sua prática docente, em que procurou ouvir os anseios e interesses de seus alunos e alunas, bem como para que estavam realizando determinado curso – “[...] discutir os projetos de vida de cada um e verificar, inclusive, as expectativas predominantes com respeito à disciplina, ao curso, à universidade” (FLEURI, 2001, p. 32) –, a fim de delinear as ementas e objetivos das disciplinas a ministrar. Ou seja, o autor procurou identificar os *significadossentidos* criados por seus alunos e alunas sobre o curso que estavam realizando e, assim, de posse de subsídios para responder à pergunta “Educar para quê?”, delineou a sua estratégia para desenvolver a prática pedagógica.

Como já foi visto, cada pessoa, ao longo de sua vida, cria os seus próprios *significadossentidos* sobre as coisas, sobre as outras pessoas e sobre o que acontece à sua volta. E, nessa caminhada, diferentes *significadossentidos* sobre o mundo são criados a cada dia que passa.

No cotidiano da escola, também ocorre esse inter-relacionamento de diferentes *significadossentidos* – sobre a educação em geral e, ultimamente, sobre a educação a ser ministrada aos alunos e alunas⁹ – criados pelos atores *praticantes*¹⁰ da comunidade escolar: pais, mães, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras.

Tais *significadossentidos* podem ser traduzidos em concepções sobre a finalidade da educação e da escola, a estruturação do currículo, o processo de *ensinoaprendizagem* em contexto de *multiplicidade*, a configuração do sistema de avaliação da aprendizagem e de aprovação e reprovação, a disciplina escolar, os processos de *educação inclusiva* e de *educação intercultural*, o *espaçotempo* da escola e sobre outros detalhes do cotidiano escolar. Isso sem contar os *significadossentidos* criados anteriormente pelas pessoas com a competência legal para legislar, os quais estão externados e assentados na legislação educacional em vigor.

Moreira e Candau (2007, p. 20, grifo nosso) dão destaque à *multiculturalidade* presente nas sociedades e, por conseguinte, nos cotidianos das escolas, a qual, segundo o autor e a autora, “**frequentemente acarreta confrontos e conflitos**, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação”.

Os conflitos [...] estão sempre presentes na instituição escolar. Entre as várias razões, destaca-se o fato de as normas e diretivas serem passíveis de várias interpretações e a profissão de professor não ser meramente técnica, mas exigir implicação pessoal, responsabilidade, decisão, autonomia e, de certo modo, um projeto profissional.

Se os conflitos fazem parte das dinâmicas do cotidiano, são, no entanto, mais fortes em situação de inovação, pois aí as discordâncias são de sentido muito diferente e põem mais fortemente em causa o instituído. [...]

São conflitos de natureza diversa e desencadeados a vários níveis, surgidos fundamentalmente em situações de inovação. Conflitos de cada um consigo próprio, conflitos entre professores e alunos, conflitos entre poderes, conflitos entre pessoas e o sistema, entre lógicas e interesses, conflitos e desencontros que tecem a construção de novos modos de ser, de estar e de fazer (BENAVENTE; CARVALHO, 2014, p. 143-144, grifo nosso).

⁹ Originalmente, havia redigido “educação a ser ministrada para as diferenças”. Entretanto, tendo em vista que alguns leitores e leitoras poderiam fazer uma leitura de “educação a ser ministrada de forma especial a grupos de pessoas *diferentes* e, portanto, discriminadas, por estarem em contraposição ao grupo considerado como de *normais*”, o trecho foi reescrito de outra forma, por contrariar o escopo e a filosofia que regem este trabalho. Assim, optei por escrever “educação a ser ministrada aos alunos e alunas”, segundo uma acepção de educação inclusiva, que abrange os estudantes, sem qualquer discriminação, por considerar que as pessoas são, por natureza, diferentes.

¹⁰ Termo utilizado por Certeau (2014) para se referir às pessoas que vivem as práticas cotidianas e que exercitam a *arte de fazer*.

Sampaio (2008) também se refere aos conflitos existentes no cotidiano das escolas. Ao comentar uma determinada pesquisa efetivada por ela, ressaltou que “A escola vivenciava a tensão entre diferentes e antagônicas concepções de alfabetização, conhecimento, ensino, aprendizagem” (SAMPAIO, 2008, p. 41).

Gadotti (2003) alerta que “A escola ensina num paradigma e o aluno aprende num outro paradigma. O que fazer diante do paradoxo: o aluno quer saber, mas não quer aprender?”, e destaca o clima de frustração reinante nas escolas, pois “há muitos professores que se sentem infelizes” porque não veem “sentido para o que ensinam”, e os alunos “também não veem sentido no que estão aprendendo”, fazendo-lhes a pergunta desalentadora: “— Para que estou estudando isso, professora? Para que estudar?” (GADOTTI, 2003, p. 50).

Young (2007) também inicia seu texto apresentando uma pergunta similar à de Fleuri (2001), a qual, segundo ele, todos os pais e mães e todos os professores e professoras deveriam fazer: “Para que servem as escolas?”. Sua resposta começa com o que parece ser o óbvio: “[...] sem elas [as escolas], cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p. 1288). Entretanto, logo em seguida, a complementa com um contraponto, fator que possibilita esclarecer o porquê de ele fazer aquela pergunta: “Há, no entanto, motivos mais específicos para se perguntar: ‘Para que servem as escolas?’ hoje em dia” (YOUNG, 2007, p. 1288). Ou seja, ele constatou que existem motivos de importância e suficientes para levar as pessoas a questionarem e a problematizarem as finalidades das escolas nos dias de hoje.

Segundo este autor, a questão “Para que servem as escolas hoje em dia?” expressa tensões e conflitos de interesses das sociedades, e “resolver essa tensão entre demandas políticas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo” (YOUNG, 2007, p. 1287).

Mas, afinal, conforme diz Skliar (2003b, p. 39), “O que perguntamos, quando perguntamos sobre a educação?”. O autor apresentou uma série de indagações, além desta última, ao conversar com Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban (2012):

[...] eu sei que uma coisa é educar e outra coisa são as instituições educativas. Nesse sentido, **o que seria educar?** Não é que eu ache que a escola já está feita de uma vez e para sempre. Depende muito do que fazemos no interior das instituições educativas. **O que seria a escola?** Prefiro não dizer o que a escola é, mas tentar ver o que acontece no seu interior. Mas vejo uma diferença entre o ato de educar e o que são as

instituições educativas. Para mim, não são duas coisas idênticas. Continuo pensando **que temos ainda muito por pensar e fazer sobre o que significa educar. Agora, o que significam as instituições educativas?** Elas têm fragmentos de muitas coisas que não dependem de nós. Educar, essa relação singular entre quem está na posição de transmitir alguma coisa e quem recebe; há muito para se pensar (SKLIAR *apud* SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 316, grifo nosso).

Esteban (2003), por sua vez, também contribui com outras indagações, porém, alusivas aos sujeitos discriminados e excluídos das sociedades:

O que é ensinar, aprender, conhecer, incluir ou excluir?
Se responder a essas perguntas não tem sido muito fácil, um pouco mais difícil se torna responder ao que é ensinar, aprender, conhecer, incluir ou excluir, quando pretendemos dialogar com sujeitos que habitam as margens da sociedade, sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes, sujeitos invisibilizados pela ciência. Sujeitos que dão vida à escola pública e nela fracassam, ou criam muitos problemas, ou nos obrigam permanentemente a refletir sobre as práticas escolares em sua profunda articulação com a dinâmica social. Sujeitos que expõem a insuficiência do discurso da igualdade e a urgência de projetos cujos tecidos sejam flexíveis o bastante para abrigar a diferença (ESTEBAN, 2003, p. 199).

Prosseguindo em meus estudos e mergulhada no cotidiano da escola, confirmei aquilo que as teorias me trouxeram em estudos anteriores sobre Educação e Diversidade. Ou seja, que o ambiente encontrado no cotidiano das escolas brasileiras é o de *multiplicidade* de alunos e alunas. Portanto, cheguei à conclusão de que qualquer estudo sobre a realidade educacional brasileira, para ser consistente e refletir o cotidiano das escolas, precisaria levar em conta este fator – educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas –, ou seja, aprofundando também o estudo da parte teórica relativa a esse aspecto.

A *multiplicidade* pode ser entendida como a coexistência de diferentes e variadas formas de manifestação da existência humana, em que estão presentes diferenças culturais (*multi/interculturalidade*), sociais, étnicas, raciais, de gênero, de orientações sexuais, de condições físicas, mentais e sensoriais, e geracionais (UNESCO, 2012b).

A *multiplicidade* não é um fato de hoje, pois já existia anteriormente nas escolas brasileiras, tanto públicas como privadas. Porém, era pouco considerada, uma vez que era imensa a quantidade de excluídos do sistema educacional, além de que se buscava

uma pretensa *normalidade* nos alunos e alunas, conforme recomendavam os preceitos da Modernidade¹¹.

As diferenças passaram a estar em evidência a partir do início do movimento pela universalização do ensino¹², em que foram incorporadas parcelas da população que, antes, não tinham acesso à educação. Até que, ultimamente, nos últimos governos, foram implementadas políticas educacionais destinadas a dar cumprimento aos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da "Declaração Mundial de Educação para Todos" (UNESCO, 2012a), em 1990. Foi então, a partir desse ano, que ocorreu um aumento considerável, em curto prazo, do número de alunos e alunas matriculados na Educação Básica, principalmente daqueles oriundos de comunidades de baixa renda – de famílias populares – em escolas públicas.

Entretanto, apesar da universalização do acesso ao sistema educacional, as Escolas Municipais situadas na periferia das grandes cidades – entre elas, Juiz de Fora, em Minas Gerais –, as quais atendem maciçamente às crianças e aos adolescentes oriundos de famílias de classes populares, vêm apresentando um quadro em que muitos alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental não atingem as condições adequadas de *alfabetização* ou de *letramento*¹³ (SOARES, M., 2004) indispensáveis para prosseguimento em seus estudos, além de que são inúmeros os casos de defasagem idade/série e de reprovação nos anos finais (JUIZ DE FORA, 2013).

Soma-se a esse fato a constatação de que, no cotidiano da escola, podem ser presenciados tanto valores como igualdade, solidariedade, respeito ao próximo e respeito

¹¹ A Modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a arte, a ética e a moral. Cria também as condições de verdade que enclausuram a própria razão, que geram formas de poder e que procuram tornar homogêneos os contextos e as pessoas (HABERMAS, 1990). Como consequência, as técnicas e a tecnologia têm papel de destaque, e é buscado o que funciona bem, inclusive pessoas. O ideal de referência é a homogeneidade e se procura eliminar as diferenças, em prol de um geral e de um universal abstratos. Na educação, os currículos incorporam conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível. Os conhecimentos são estruturados em verdades indispensáveis que devem ser transmitidas às novas gerações. Normas e hábitos são institucionalizados. Raças, gêneros, grupos e outros fatores identitários são considerados superiores aos demais, gerando vários tipos de preconceito e de exclusão.

¹² Movimento dos Pioneiros da Educação, no início do século XX. Muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo (TIBALLI, 2003).

¹³ *Letramento* pode ser entendido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Alfabetizar significa orientar o aprendiz para a aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, enquanto que letrar significa levá-lo ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização e letramento se somam. São processos indissociáveis: deve-se alfabetizar letrando, ou seja, orientar o educando para que aprenda a ler e a escrever, levando-o a conviver com práticas reais de leitura e escrita (SOARES, M., 2004). Na prática cotidiana, acontece que muitos desses alunos e alunas não conseguem se alfabetizar na idade certa. Outros conseguem a alfabetização, porém não atingem o *letramento*. Ambos os casos dificultam sobremaneira o prosseguimento nos estudos.

às diferenças, como também atitudes que revelam preconceitos, estereótipos e diferentes formas de discriminação (CANDAUI *et al.*, 2003).

Há também uma crença generalizada – presente na *cultura* de inúmeras escolas – de que *é natural* que os alunos e alunas, em decorrência de diferenças relacionadas a gênero, a sexo, a etnia ou a condição socioeconômica, tenham ou venham a ter “*dificuldades de aprendizagem*”. Assim, em função dessas crenças e concepções cristalizadas, muitos professores e professoras abandonam os alunos e alunas à própria sorte, não investem na aprendizagem destes, não têm nenhum comprometimento com a qualidade do ensino ministrado, nem se preocupam com as possíveis consequências desse modo de proceder – fracasso escolar e evasão.

Fogaça (2008), ao comentar sobre o analfabetismo, faz referência a essa prática:

Se a mãe tem pouca escolaridade, se o pai sumiu no mundo, se a criança vive numa comunidade violenta, **já se sabe, então, de antemão, que essa criança não vai aprender, o que, por sua vez, determina que não se invista nela o suficiente para que suas potencialidades desabrochem.** As consequências dessa atitude são extremamente perversas, pois a própria escola, ao explicar seus maus resultados a partir das carências familiares e individuais dos seus alunos, faz com que as famílias aceitem passivamente o fracasso dessas crianças, reconhecendo-as como incompetentes para realizarem todo o percurso previsto na educação escolar, numa aceitação tácita de que não são inteligentes ou, como afirmam, não têm ‘cabeça boa para os estudos’ (FOGAÇA, 2008, p. 7, grifo nosso).

A existência de alunos e alunas com esta pretensa “*dificuldade de aprendizagem*” é correlacionada aos mitos que justificam o seu “*não aprender*”, tais como dinâmica familiar, pobreza, desnutrição, descuido dos pais etc. (CARLINO, 2006).

E ouve-se, constantemente, conforme pude presenciar em pesquisas das quais participei¹⁴, os jargões do senso comum, tais como: “Criança carente não aprende mesmo!...”; “A família desse aluno é desestruturada!...”; etc.

¹⁴ Durante a pesquisa para a Dissertação de Mestrado em Educação, no ano de 2008, em que entrevistei seis professoras do Ensino Fundamental da rede municipal, além de debater o tema com várias outras; durante o Projeto “Tempos na Escola”, no qual ingressei em 2007, desenvolvido sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade - NEPED, da Faculdade de Educação da UFJF, projeto que elaborou as Diretrizes para escolas em tempo integral de Juiz de Fora, ocasião em que ouvi muitos depoimentos das professoras da rede municipal; e na função de Coordenadora Pedagógica em escola municipal, a partir de 2007, ouvindo as profissionais lotadas na escola nas reuniões pedagógicas.

As falas acima expressam *significadossentidos* presentes e compartilhados pelos professores e professoras no meio educacional. Eles e elas assimilaram esses *significadossentidos* e os reproduzem, acreditando serem *verdades* inquestionáveis, uma vez que foram formados dentro da lógica da *escola tradicional*¹⁵. Volto a ressaltar que não se trata de culpabilizar esses profissionais, mas sim de compreender porque se repetem e se perpetuam tais *significadossentidos* sobre a educação.

Vasconcellos (2001, p. 181) alerta que, se os professores e as professoras, durante o período de formação, não tiverem a oportunidade de conhecer “novas concepções” de práticas pedagógicas, e de praticá-las, a tendência é “a contínua reprodução daquilo que ele viveu no ambiente escolar, seja nos bancos da escola elementar, seja nos da universidade”. Desse modo, para o autor, os docentes serão induzidos a uma eterna repetição, e estes acharão que tudo é muito natural, “pois, afinal, sempre foi assim...”.

Tais atitudes que contribuem para as exclusões são praticadas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanham a vida estudantil dos alunos e alunas e se acentuam nos anos finais, prorrogando-se até o Ensino Médio para aqueles que conseguem atingi-lo, conforme pude constatar pessoalmente ao longo de minha carreira de professora e ao consultar pesquisas realizadas por Candau (2007d), Candau *et al.* (2003), Fleuri (2006) e Oliveira I. M. (1994).

“[...], sabemos que a escola continua, renitentemente, a produzir no seu interior o fracasso das crianças das classes populares, especialmente no que a escola chama do momento da alfabetização” (SAMPAIO, 2008, p. 18).

Perpassando os atores – pais, mães, responsáveis, alunos, alunas e profissionais da escola –, como *uma trama enredando os fios de pensamentos*, encontra-se a atual política educacional brasileira, assentada basicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996).

¹⁵ De acordo com Aranha (1996), o ensino, na escola tradicional, por adotar os preceitos da Modernidade (HABERMAS, 1990), tem as seguintes características: é centrado no professor ou na professora e focalizado na transmissão/repetição dos conhecimentos já estabelecidos; o mestre detém o saber e a autoridade; o mestre dirige o processo de aprendizagem; e o mestre se apresenta como um modelo a ser seguido. Nessa escola, a relação professor/professora *versus* aluno/aluna é vertical, hierárquica, ocasionando a passividade dos alunos e das alunas. Quanto à metodologia, a aula expositiva é muito valorizada, estando a figura do professor ou da professora no centro do processo. Os currículos e os horários são rígidos, e os alunos e alunas são tratados como se fossem um bloco homogêneo de conhecimentos prévios e de aptidões, sem qualquer preocupação com as diferenças individuais. Para tanto, selecionam para o ingresso e, após, excluem os que se mostrem diferentes do *padrão estipulado*. A avaliação valoriza os aspectos cognitivos, com as provas determinando o comportamento dos alunos e das alunas, já que esses estudam preocupados com o que lhes será cobrado, e não em estudar para saber. Nesse contexto, a competição é estimulada, pois a avaliação tem, como fim, a seleção e a classificação dos alunos e alunas.

No entanto, cabe ressaltar que o que é oficialmente preconizado para ser aplicado às escolas e ao processo de *ensinoaprendizagem*, em decorrência da legislação em vigor, passa necessariamente pelo crivo dos *significadossentidos* que os professores e professoras tenham sobre a educação, pois, em última instância, são esses os profissionais que traduzirão e aplicarão, na prática, o que está estipulado nas políticas educacionais brasileiras. “O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Em acréscimo, tem-se que, hoje em dia, as escolas se deparam com novas demandas para a área educacional: novos valores da sociedade, novas estruturas familiares e novos *espaçostempos* de aprendizagem.

Professores e estudantes agem e reagem, vivem e convivem, lutam e relutam através de suas redes de conhecimentos, crenças e valores, imersos num mundo de imagens e sons, em meio a contradições, inseguranças, desafios, frustrações, vitórias e sobrevidas, que se desvanecem e tornam a surgir a cada momento.

[...] Entretanto, enquanto as professoras buscam entender e se adaptar aos valores do pós-modernismo, os estudantes já nasceram nele. Enquanto a escola/sistema tenta entender e lidar com a diferença e a multiplicidade, os alunos as expressam contínua e diariamente. Eles as produzem e com isso transgridem, burlam, corrompem/subvertem o instituído. A diferença/desvio coloca desafios que para ser enfrentados precisam de atalhos, outras vias que não as já percorridas (FERRAÇO, 2008, p. 105-106).

Cabe aqui abrir mais um parênteses para alertar que, neste estudo, o termo *complexidade* não será utilizado como antônimo de simplicidade, e sim quando for feita referência ao *paradigma da complexidade*. Este paradigma, apresentado por Edgar Morin (2005), tem por escopo substituir “as ideias de disjunção/redução/unidimensionalização por ideias de distinção/conjunção de forma a ‘distinguir sem disjungir, de associar sem identificar ou reduzir’” (MORIN, 2005, p. 15). Enquanto o pensamento dito científico, simplificador, procura desfazer a complexidade inerente à realidade, o pensamento complexo agrega os possíveis modos simplificadores de pensar, entretanto, sem dar espaço às implicações redutoras, unidimensionais e mutiladoras dessa realidade. Para Morin (2005, p. 7), “as verdades denominadas profundas, mesmo contrárias umas às outras, na verdade são complementares, sem deixarem de ser contrárias”. O pensamento complexo

procura então um conhecimento multidimensional, porém, reconhecendo que a obtenção de conhecimento por completo é impossível de se alcançar.

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir [...], de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 206).

E, para Azibeiro (2003, p. 100), “[...] *entender a realidade* não significa decompô-la em *elementos simples*, isolando-os uns dos outros, mas buscar percebê-la em suas múltiplas composições e interações, em suas diferentes *redes de significados*”.

Desse modo, volto a ressaltar que será utilizado o termo “*complexidade*”, grafado em itálico, quando for necessário se referir ao “*paradigma da complexidade*” (MORIN, 2005), e o termo “complexo” (ou o seu feminino “complexa”) quando houver necessidade de adjetivar algo cuja característica seja o oposto de “simples”, isto é, cujo entendimento e/ou realização seja difícil.

Feita esta ressalva, tem-se que, inserida no meio da *complexidade* (MORIN, 2005) inerente ao inter-relacionamento de *significadossentidos* sobre a educação, posiciona-se a Coordenação Pedagógica no papel de interlocutora das vozes da escola – tanto as manifestadas de forma explícita como aquelas proferidas de forma implícita, ou, ainda, aquelas *silenciadas* (FERRARI; MARQUES, 2011) –, vozes estas que afluem ao Coordenador ou à Coordenadora Pedagógicos mais do que a qualquer outro profissional da escola. Ou seja, no papel de interlocutora dos *significadossentidos* criados pelos *praticantes*¹⁶ do cotidiano escolar e de *tecelã*¹⁷ desses e também de criadora de seus próprios *significadossentidos*.

O papel desempenhado pela Coordenação Pedagógica assume especial importância quando estas vozes estão *silenciadas*. Ferrari e Marques (2011) ressaltam que o cotidiano das escolas é um ambiente propício à ocorrência de *episódios de silêncios*, tendo em vista que é um contexto permeado por relações de poder e de força. Orlandi (1995) dá um destaque especial, dentre as possíveis formas do silêncio, ao “silêncio local”, em que o sujeito é impedido pela censura de falar o que quer dizer, bem como é obrigado a

¹⁶ Forma pela qual os atores praticantes do cotidiano da escola serão referenciados a partir de agora na presente pesquisa.

¹⁷ Na acepção de ouvir atentamente as vozes da escola, de auscultar, de perceber, de sentir, de desvelar, de dialogar e de tecer redes de conhecimentos, conforme dito acima por Alves, N. G. e Garcia R. L. (2004c) e por Ferrari e Marques (2011).

falar o que não quer dizer, e, assim, impedindo o sujeito de construir a sua própria história de sentidos.

significados
sentidos
desprezados
calados
silêncios
impedindo
histórias

Marques e Ferreira A. M. (2011) assinalam algumas atividades e posturas propícias aos *episódios de silêncio*, de surgimento de *mecanismos de silenciamento* no/do cotidiano da escola, tais como a organização dos tempos e dos espaços escolares, a presença do especialista no dia a dia da escola, o currículo elaborado de forma a compartimentalizar os saberes em disciplinas, a avaliação da aprendizagem e, com destaque dado pelas autoras, o *silenciamento* que nasce nas relações interpessoais.

[...] Que silêncios e silenciamentos são denunciados e revelados quando são os alunos quem falam? O que fazemos com isso que os alunos nos dizem? Com os silêncios que denunciam? Que silêncios e denúncias estamos dispostos a escutar? Para ouvir, ver e sentir os silêncios é preciso ter os sentidos aguçados: ouvir, ver e sentir com atenção, com tempo, com calma, com outros sentidos para além desses – é preciso estabelecer relação (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 19).

Considerando-se o aspecto de relacionamento escola/famílias/alunos e o papel da Coordenação Pedagógica – o de interlocutora das vozes da escola –, tem-se o que foi apurado por Orsolon (2006) em suas pesquisas:

Acredito que a relação família-escola deva ser uma relação de parceria. A parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho e aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade. Isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas.

Essa tarefa não está isenta de dificuldades e conflitos, pois as estratégias educativas adotadas pelas famílias podem se apresentar complementares às da escola, mas podem também ser distintas, uma vez que toda tomada de posição é permeada e reveladora de concepções, valores, contextos socioeconômicos e modelos educativos diversos. Assim sendo, teremos alunos e pais atuando de acordo com padrões de comportamento que poderão, ou não, ser os da escola, bem como trazer expectativas e demandas diferenciadas e, muitas vezes, difíceis de ser conciliadas. [...] Um dos responsáveis por essa interlocução e pela mediação dos possíveis conflitos entre a escola e as famílias é o coordenador pedagógico-educacional (ORSOLON, 2006, p. 179).

E, tendo por base a pergunta feita por uma criança, conforme consta no título deste estudo, além de inúmeros questionamentos – Por que e para que as crianças e adolescentes têm de ir à escola? O que as crianças e adolescentes pensam sobre a educação? E o que os seus pais, mães e responsáveis pensam? Quais são os *significadossentidos* da educação para essas pessoas? E o que os professores e professoras pensam no momento em que proporcionam a educação para essas crianças e adolescentes múltiplos? Quais as convergências e divergências, os encontros e desencontros dessa interação social? –, apresento a seguinte questão para esta Pesquisa: **Como se processa o inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis?**

[...] se pudermos conhecer a escola um pouco melhor, *apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é*, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades [...] Se conhecermos a escola um pouco melhor, também contribuiremos com aqueles que, ao contrário das ações governamentais, se preocupam com os que estão na escola, os quais têm um compromisso sério com melhores perspectivas de vida e escolarização para a população brasileira (FERRAÇO, 2008, p. 112).

Desse modo, a pesquisa proposta teve como objetivo: **“narrar, do ponto de vista da *professoracoordenadorapesquisadora*, o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do**

cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis”.

Para desenvolver este estudo, foi necessário, como ponto de partida, compreender o processo de (re)construção de *significadossentidos*, buscando apoio nas teorias de Alexei Nikolaevich Leontiev, Charles Sanders Peirce, Lev Semenovitch Vygotsky, Lourdes Meireles Leão e Mônica de Fátima Batista Correia. Após, foram apreciados os *significadossentidos* sobre a educação na visão de Antônio Joaquim Severino, Daniel Thin, Marisa Vorraber Costa, Michael Young, Miguel Arroyo, Nilda Guimarães Alves, Paulo Sgarbi, Regina Leite Garcia e Vera Maria Ferrão Candau.

As teorias da educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, da *educação inclusiva* e da *educação intercultural* foram buscadas principalmente em Abdeljalil Akkari, Ana Canen, David Rodrigues, Luciana Pacheco Marques, Mel Ainscow, Mônica Pereira dos Santos, Reinaldo Matias Fleuri e Tony Booth, sendo complementadas por Carlos Bernardo Skliar, Carlos Eduardo Ferraço, Enicéia Gonçalves Mendes, Fátima Elisabeth Denari, Mylene Cristina Santiago, Vera Maria Ferrão Candau e Windyz Brazão Ferreira.

E tendo em vista apurar o *estado da arte* sobre o tema da pesquisa, acessei o banco de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em busca de trabalhos elaborados de 2008 a 2013 e que tratavam dos temas básicos da pesquisa. Foram selecionadas cinco teses e nove dissertações relativas ao tema “*significadossentidos* sobre a educação”.

Constatei que apenas a tese de Lopes (2008) é a que mais se aproxima do objetivo da pesquisa proposta, uma vez que envolve a mesma gama de sujeitos entrevistados no cotidiano da escola. A autora explorou significados¹⁸ sobre a *educação inclusiva* criados pelos profissionais da educação e pelos pais, mães, responsáveis, alunos e alunas, assim como a atuação dos professores e coordenadores pedagógicos na implementação de uma proposta educacional de acordo com o paradigma da inclusão. Fundamentou-se nas teorias de Lev Semenovitch Vygotsky com relação à construção de *significadossentidos* e nas teorias de Maria Teresa Eglér Mantoan, Mel Ainscow, Peter Mittler e Romeu Kazumi Sasaki para a *educação inclusiva*, assim como na legislação brasileira referente à Educação Especial. Em seu estudo, ela concluiu que docentes e

¹⁸ Nas teses, dissertações e artigos apreciados, não foi possível precisar se o termo “significados” foi empregado na acepção de *significadossentidos*, da mesma forma que no presente estudo. Portanto, serão grafados conforme seus autores e autoras os empregaram.

coordenadores pedagógicos (pedagogas) concebem a *educação inclusiva* sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximam dos princípios de integração, ora se referem à orientação inclusiva. Outros profissionais manifestaram-se contrariamente à inclusão, visto não terem apoio governamental, nem um estudo prévio para a implantação da proposta. A inclusão, quando acontece, parte mais da iniciativa própria de alguns professores e professoras do que de um projeto coletivo e integrado, pois a escola pesquisada não têm um projeto específico de inclusão. Constatou que ocorreu a mera transposição dos serviços – profissionais, recursos, métodos, técnicas de educação especial – oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular. Por outro lado, a existência de profissionais de apoio, intérpretes e instrutores contribui para que os professores e professoras se acomodem com a situação e não se sintam desafiados para ressignificar suas práticas pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais.

Nos demais trabalhos, cada pesquisador abordou uma faceta diferente e específica relativa ao tema em questão, os quais agrupei em: a) significados construídos por professores e professoras; b) significados construídos por alunos e alunas; e c) significados construídos por outros atores escolares.

Assim, alguns pesquisaram os significados construídos pelos professores e professoras sobre a *educação inclusiva* (ARAÚJO, 2011); sobre as dificuldades de aprendizagem (BRANDO, 2012); sobre a importância das relações entre famílias e escolas (CURVELO, 2012); sobre a atividade docente de uma professora alfabetizadora (RESENDE, 2012); sobre as práticas pedagógicas em escolas do campo (RIBEIRO, S. S., 2012); sobre o modo de mediar e de ser mediado em atividades realizadas em sala de aula (SOARES, J. R., 2011); e sobre as relações que ocorrem entre alunos normais [sic] e alunos inclusos [sic] (ZANELLA, 2011).

Dentre os resultados obtidos por este grupo de pesquisadores, pode-se citar: a necessidade de as escolas se reestruturarem para receber alunos e alunas com NEE e de prepararem seus profissionais, pois os professores e professoras entrevistados alegaram que suas respectivas formações para o magistério não lhes possibilitam atuar na *educação inclusiva* (ARAÚJO, 2011); os significados construídos pela maioria dos professores e professoras se aproximam da perspectiva da inclusão, sendo que o restante se identifica com a integração escolar (ARAÚJO, 2011); os significados constituídos com relação às dificuldades de aprendizagem articulam-se, de um lado, à importância da práxis na oferta de uma atividade docente de boa qualidade, capaz de atender às necessidades dos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e, de outro, à centralidade das relações

profissionais para que isso viesse a ocorrer (BRANDO, 2012); os sentidos constituídos pelas professoras sobre a importância das relações entre famílias e escolas para o trabalho docente são bastante particulares, guardando, no entanto, algumas características comuns (CURVELO, 2012); a participação das famílias nas escolas é algo importante, pois isso torna possível desenvolver uma atividade docente de melhor qualidade e, também, compreender melhor os modos de vida nos diferentes arranjos familiares, procurando, por intermédio dessa compreensão, entender e explicar os modos de ser, sentir e pensar dos educandos, situação mais favorável para aprimorar o trabalho pedagógico (CURVELO, 2012); foi vista a necessidade de oferecer e viabilizar, na formação continuada, encontros entre docentes, gestores e familiares, para que, de maneira permanente, sistemática e colaborativa, possam compartilhar experiências e aprofundar conhecimentos (CURVELO, 2012); a presença de conflitos entre as concepções da professora sobre o que é necessário ensinar aos alunos e alunas no processo de alfabetização e letramento e aquilo que vem prescrito pela Secretaria de Estado da Educação (RESENDE, 2012); a presença de outras racionalidades – *significados sentidos* – e outros conhecimentos que coabitam o cotidiano da escola do campo, bem como foi apontada a necessidade de se compreender as ações cotidianas da escola como práticas criativas, dando a elas a visibilidade que foge a uma lógica racionalizante, que vê a escola apenas como um espaço de rotina pedagógica, trazendo a compreensão de que infinitos caminhos têm sido trilhados (RIBEIRO, S. S., 2012); a qualidade da participação da professora no processo de ensino e aprendizagem na escola é mediada pela forma como ela significa a qualidade da participação dos alunos e alunas nesse processo, e vice-versa, sendo que as auto-confrontações também serviram para que ela potencializasse a constituição de novos sentidos, abrindo, assim, um processo de ressignificação da sua forma de mediar e ser mediada pela participação dos alunos e alunas nas atividades realizadas em sala de aula (SOARES, J. R., 2011); e a inclusão, embora ainda seja de difícil efetivação no espaço escolar, e, algumas vezes, expressa por sentimentos pessimistas e de compaixão para com o Outro que é diferente, favorece, por meio da convivência com alunos com deficiência e sem deficiência, a compreensão não só da diferença do Outro, mas do valor do Outro na sua alteridade, como também a compreensão de valores morais como respeito, generosidade, justiça, entre outros (ZANELLA, 2011).

Outros, incluídos no segundo grupo, pesquisaram os significados construídos por alunos e alunas sobre a violência escolar (LOBATO, 2012) e sobre a escola e o processo de *ensinoaprendizagem* (MAIA, 2012; PERIN, 2011; TWIASCHOR, 2008).

Deste grupo de pesquisadores, pode-se citar os seguintes resultados: os adolescentes não se sentem compreendidos e não compreendem algumas atitudes impostas pela escola e, por isso, afirmam que sua relação com a escola não é boa, enfatizando principalmente a relação professor-aluno (LOBATO, 2012); determinadas práticas do contexto escolar relacionadas à metodologia empregada, à postura do professor e à avaliação produziram nas crianças da pesquisa significados negativos em torno do contexto escolar, ou seja, foram identificadas práticas pedagógicas centradas na perspectiva reprodutivista, que prioriza a cópia, não valoriza o erro como parte inerente da aprendizagem e usa a avaliação apenas como instrumento final de aprovação/reprovação e, por outro lado, algumas crianças disseram ver a escola como um espaço alegre, pois permeia interações com o aprender e o brincar, e ainda podem estabelecer vínculos positivos com os professores que lhes ofereçam segurança e a motivação nessa trajetória (MAIA, 2012); ouvir os alunos e alunas é fundamental para se construir um processo de *ensinoaprendizagem* de qualidade, que valorize a formação do sujeito, que se constitui em uma totalidade, que pertence a um universo de condições e situações sociais e humanas peculiares (PERIN, 2011); e, de modo geral, a escola significa o futuro, a possibilidade de uma vida melhor e ascensão social (TWIASCHOR, 2008).

Por fim, dois pesquisadores integraram o terceiro grupo. Granja (2013) pesquisou os significados construídos por professores, professoras, alunos e alunas sobre as práticas pedagógicas e a construção do currículo praticado; e Oliveira, R. M. S. (2011), os significados construídos por pais, mães ou responsáveis sobre a avaliação das aprendizagens. Esses dois pesquisadores concluíram que: existe uma complexidade no processo de construção do currículo no cotidiano escolar, tendo em vista que diferentes práticas e discursos são produzidos nos diversos contextos (GRANJA, 2013); e que, embora haja um discurso de envolvimento da família no contexto da escola, os pais/responsáveis não participam efetivamente do processo avaliativo da aprendizagem de seus filhos/estudantes (OLIVEIRA, R. M. S., 2011).

Em seguida, procurei por Artigos Científicos, publicados de 2008 a 2013, que versassem sobre esses mesmos temas. Thin (2006, 2010) contribuiu com dois Artigos Científicos similares e complementares entre si. No primeiro, analisa as tensões e contradições entre as lógicas da escola e as lógicas de famílias de classes populares. No segundo, analisa alguns problemas teóricos no estudo das relações entre famílias populares e escola, problemas que são os mesmos encontrados pela sociologia no estudo das classes populares e suas relações com o mundo dominante e as instituições. Ambos fornecem uma

visão de como os profissionais da escola podem ver os integrantes das camadas populares e como estes últimos podem ver a si mesmos, além de analisar os encontros e desencontros decorrentes de lógicas socializadoras diferentes. Portanto, foram de grande valia para subsidiar o apoio teórico.

Fiorio, Lyrio e Ferrazo (2012) discutem os múltiplos contextos vividos pelos estudantes de uma escola pública da periferia, em que os alunos e alunas expressam a sua visão – *significadossentidos* – sobre a vida e sobre a escola. As autoras e o autor têm a intenção, com o Artigo, de levar os professores e professoras a se implicarem com essas redes de sentidos múltiplos produzidos pelos alunos e alunas para cada situação, bem como fazê-los compreender a importância da escola na vida dos estudantes. Apresentam também um estudo aprofundado sobre a pesquisa no/do/com o cotidiano.

Oliveira J. C. (2012) discute os conflitos existentes nas relações de poder que ocorrem entre os profissionais da escola, e levanta questões sobre como estas relações de poder interferem em seu trabalho.

Silva, G. F. e Nörnberg (2013) apresentaram como objetivo analisar e compreender os significados atribuídos pelos professores e professoras à *educação inclusiva*. O autor e a autora defendem que está em curso a construção do sentido da *educação inclusiva* como resultado de um processo global, onde os professores, no e com o seu trabalho pedagógico, propõem espaços de vivência e de situações de aprendizagem capazes de garantir as necessidades especiais de seus alunos em turmas regulares. Destacam também que a *educação inclusiva* acontece quando se inventa, na escola, práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico.

E Carlino e Reyes (2009) analisam os modos como professores do Ensino Fundamental significam o conceito de inclusão escolar, a fim de compreender como pessoas adultas letradas elaboram, constroem e atribuem sentidos aos conhecimentos que circulam nos espaços interlocutivos de que participam, propiciando a construção conjunta de significações. No artigo, as autoras defendem que os modos de conceber a inclusão escolar estão marcados e permeados pelas práticas sociais das professoras e pela apropriação que elas fazem dos saberes histórico-sociais. Assim, a construção de significações tem, portanto, um caráter coletivo, e não estritamente individual ou cognitivo.

Por fim, procurei por pesquisas similares desenvolvidas em outras Instituições de Ensino Superior.

O grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, coordenado por Andrade L. T. (2012), enfoca os baixos índices de aproveitamento da escola brasileira e trata da visão que os docentes de escola pública têm sobre seus alunos e alunas oriundos de camadas populares. Desse modo, procura problematizar e contribuir para reverter resultados desastrosos e alfabetizar crianças de classes populares numa escola pública. Para tanto, está sendo efetuado, entre outros procedimentos, um levantamento do nível de escolaridade das famílias dos alunos, de suas práticas culturais, dentre as quais as práticas de letramento, a fim de melhor compreender o valor que a educação tem em suas vidas. Como resultado parcial, o grupo concluiu que as dificuldades de ensino e de aprendizagem são dificuldades de comunicação entre atores-sujeitos escolares, tendo em vista que o entendimento escolar estagna em torno de aprendizagens específicas, emperrando a interlocução pautada em lógicas, posições e discursos que produzem, por um lado, sujeitos de classe popular e, por outro, professores profissionais.

Os grupos a seguir enfocaram a *multiculturalidade* e o *interculturalismo*, temas também presentes no estudo em questão.

O grupo de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RIO, coordenado por Candau (2013b), aborda diferentes dimensões da problemática das relações entre educação e cultura(s), destacando o *multiculturalismo* e a *interculturalidade*. O eixo central das pesquisas é a articulação entre igualdade e diferença, redistribuição e reconhecimento. Como conclusão parcial, o grupo ressalta a necessidade de se reinventar a educação escolar, a fim de que esta possa adquirir maior relevância para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens, sendo elemento central, para esta meta, a *interculturalidade*.

O grupo de pesquisas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, coordenado por Fleuri (2014), enfocou a questão da diversidade cultural e da *interculturalidade* e teve por objetivo identificar, analisar e comparar processos de pesquisa que contribuem para a decolonização do saber, do poder, do ser e do viver em práticas educacionais escolares e populares. O grupo destacou ainda que o interesse pela *interculturalidade*, ao mesmo tempo que promove o reconhecimento da diversidade cultural, por vezes, pode apresentar-se como uma nova tendência sem sentido crítico, político, construtivo ou transformador. Ou seja, o esforço por promover o diálogo e a cooperação entre sujeitos sócio-culturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e de subalternização, asfixiando a solidariedade crítica e criativa.

Concluindo o estudo sobre o *estado da arte* relativo ao tema da pesquisa, tem-se que apenas a tese de Lopes (2008) e os dois artigos de Thin (2006, 2010) apresentam maior similaridade com o estudo proposto, porém com objetivos e enfoques diferentes e, muito menos, abordando os encontros e desencontros entre diferentes *significadossentidos* sobre a educação. Os demais trabalhos, embora apresentem facetas do estudo proposto, contribuíram com abordagens teóricas que enriquecerão a pesquisa a ser desenvolvida.

Este relatório foi então desenvolvido de acordo com a seguinte ordem.

Inicialmente, no primeiro capítulo – “**Narrativas de quem tem muitas histórias para contar**” –, apresento as teorias, as quais estão calcadas em dois eixos. Como primeiro eixo teórico, procuro conceituar o que seja *significado* e *sentido*, discorrer sobre o *processo de (re)construção de significadossentidos*, destacando a influência da *cultura da escola* na (re)construção de *significadossentidos* sobre a educação, bem como compilar *significadossentidos* sobre a educação na visão de autores e autoras da área educacional. No segundo eixo, enfoco as teorias relativas à educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, à *educação inclusiva* e à *educação intercultural*, assim como aponto os encontros entre *educação inclusiva* e *educação intercultural*.

Em seguida, no segundo capítulo – “**Caminhos trilhados para investigar e narrar o cotidiano da escola**” –, é exposta, em pormenores, a significação metodológica que embasou esta pesquisa e o *fazer* que foi aqui gerado, bem como a descrição do *locus* no qual ela foi concretizada.

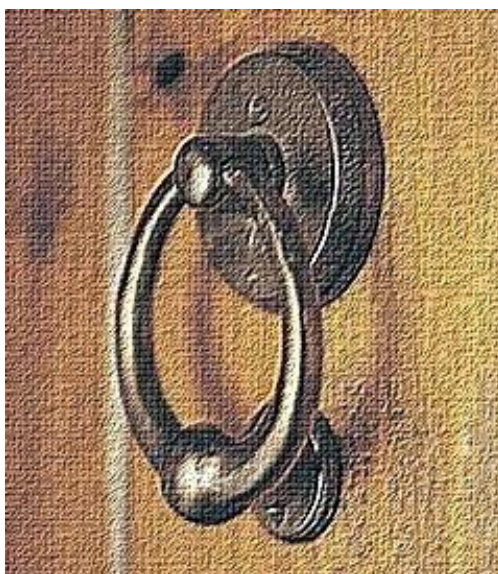
E, finalmente, no terceiro capítulo – “**Tecendo as artes de fazer do/no cotidiano escolar**” –, são narradas as vozes dos *praticantes*, o que foi observado com relação às *artes de fazer* concretizadas pelos atores *praticantes* do cotidiano da escola e as *minhas vivênciasexperiências* nesse mesmo cotidiano, o que nos permitirá compreender o processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas.

As conversas finais do estudo, embora com a pretensão de que estas não se encerrem definitivamente, estão assentadas no último capítulo, o qual recebeu o título “**Pra que concluir?... Podemos continuar nossa conversa!...**”

Cabe, finalmente, destacar que foram inseridas, no corpo do relatório, algumas *aldravias*¹⁹ atinentes ao texto e criadas por mim especificamente para esse trabalho, com o

¹⁹ *Aldravia* é uma nova forma de *poesia metonímica* criada em Mariana, MG, no ano 2000, por Gabriel Bicalho, Andréia Donadon-Leal, José Benedito Donadon-Leal e J. S. Ferreira. A *aldravia* é constituída por, no máximo, seis versos de uma única palavra – substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, artigo, preposição etc.

intuito de *literaturizar a ciência*, conforme sugerido por Alves, N. G. (2008). Optei por inseri-las quando, ao tomar conhecimento dessa nova forma poética, constatei que elas permitiam um mergulho no mundo das significações, foco do presente estudo, fazendo com que eu logo me identificasse com elas.

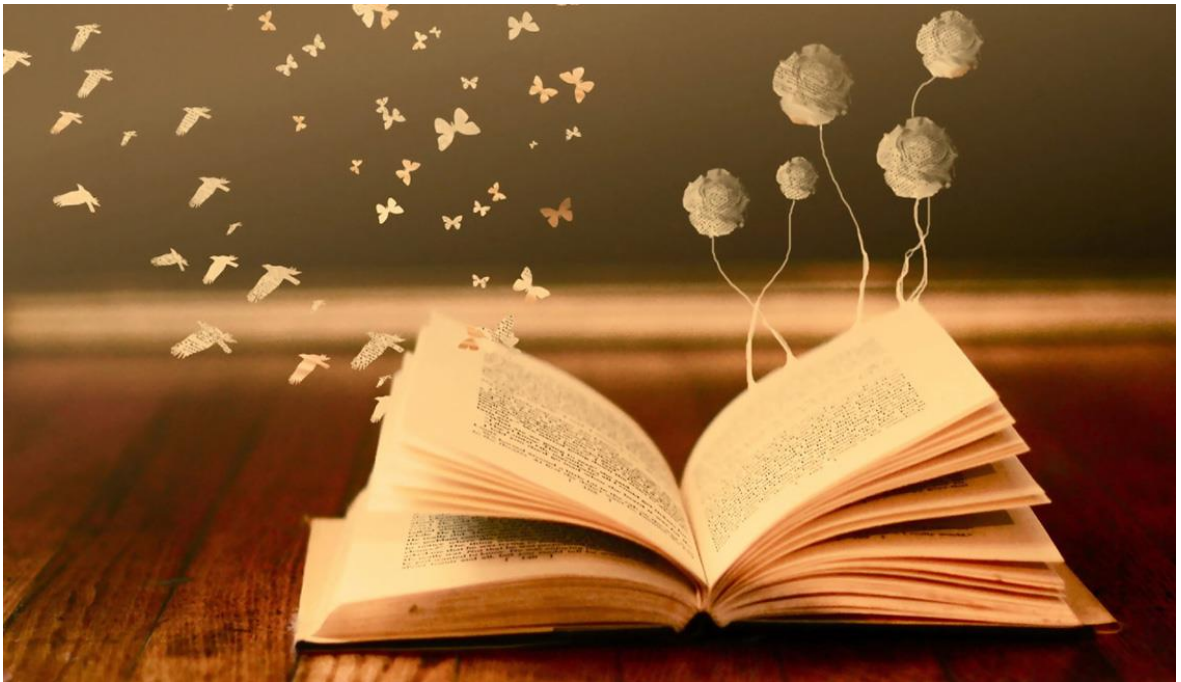


Modelo de aldravia – Autor desconhecido 1 (2014)

Tendo iniciado a nossa conversa, na qual me apresentei e expus as minhas inquietudes, razão desta pesquisa, convido agora os autores e autoras selecionados para também participarem da nossa conversa, pois eles e elas têm muitas *histórias* para nos contar.

–, sem se submeter a qualquer tipo de rima ou número de sílabas, nem ater-se à tônica, mas que contenham um sentido em seu conjunto. Baseia-se no conceito de *metonímia*: porções constitutivas das coisas podem representá-las, muito bem, no mundo das significações. A *poesia metonímica* busca demonstrar que a poeticidade pode estar na simplicidade. O poema, assim construído, condensa significação com um mínimo de palavras. Desse modo, a *poesia metonímica* deve mais sugerir do que tentar escrever a plenitude do conteúdo, assim como não será empregada nenhuma pontuação, uma vez que esta limita possíveis novas interpretações por parte do leitor ou da leitora, já que estes poderão criar novos sentidos em função do deslocamento que efetuarem nas pausas. “Sentidos têm que saltar da forma poética com a facilidade com que se captam os significados na fala cotidiana” (DONADON-LEAL, 2014, n. p.). Em síntese, é uma poesia composta por seis linhas poéticas resumidas em palavras que exprimem grandes emoções, grandes significados. Os autores batizaram este novo tipo de poesia tendo como inspiração uma peça metálica afixada às portas de entrada de residências – a aldravia –, a qual tem como finalidade anunciar a chegada de algum visitante. Este dispositivo era comum na maioria dos casarões antigos de Mariana, Sabará, Ouro Preto e outras cidades mineiras. Assim, “A *aldravia* abre a porta para que a poesia, enfim liberta e incólume, se apresente” (SANTOS, M. H., 2014, n. p.).

1 Narrativas de quem tem muitas histórias para contar



Imaginação – Autor desconhecido 2 (2016)

É preciso conhecê-las [as teorias] e compreendê-las para poder negá-las, se necessário for (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 571).

Fiorio, Lyrio e Ferração (2012, p. 572) nos alertam que as teorias que sustentam uma pesquisa no/do/com o cotidiano devem ser compreendidas como ponto de partida para desvendar o cotidiano, e não “como limites ao que precisa ser conhecido”. E recomendam:

[...] precisamos *virar de ponta a cabeça* para compreendermos as teorias como limites ou meras hipóteses que podem ser negadas, e criar uma nova organização do pensamento e novos processos, a partir daquelas lógicas até então vistas como inferiores. Precisamos ser capazes de nos revoltar com o que está pronto e acabado, para organizarmos os argumentos de apoio à vida cotidiana e percebermos os acontecimentos múltiplos em que vivemos (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 572).

Essa recomendação é reforçada por Garcia, R. L. e Alves, N. G. (2006), quando dizem que

Na sala de aula, a teoria se atualiza, confirmada ou negada, na busca de soluções para o que enfrentam sujeitos empenhados em ensinar e aprender. Nenhuma teoria dá conta da totalidade de tão complexo processo. Explica alguma coisa, mas não explica outras, exatamente porque cada sujeito e cada situação são únicos, diferentes do já conhecido e teorizado. Daí porque tanta pesquisa e tantas explicações são produzidas e tantas novas explicações derrubam a explicação anterior aceita como verdade (GARCIA, R. L.; ALVES, N. G., 2006, p. 16).

“As teorias serviriam, assim, como hipóteses cujos limites devem ser ultrapassados sempre que a vida cotidiana pesquisada nelas não couber, não como verdades nas quais tudo o que existe deve se encaixar” (OLIVEIRA I. B., 2008b, p. 175).

Neste Capítulo, tendo em mente os alertas de Fiorio, Lyrio e Ferração (2012), de Garcia, R. L. e Alves, N. G. (2006) e de Oliveira I. B. (2008b), será apresentada a parte teórica, a qual estará calcada em dois eixos. Primeiro, procurarei conceituar o que seja *significado* e *sentido* à luz da semiótica e apresentar as teorias relativas ao *processo de (re)construção de significados e sentidos*, destacando em particular a influência da *cultura da escola* na *(re)construção de significados e sentidos* sobre a educação, bem como registrarei *significados e sentidos* sobre a educação na visão de autores e autoras da área educacional. Em seguida, procurarei buscar as teorias relativas à educação em contexto de

multiplicidade de alunos e alunas, à *educação inclusiva* e à *educação intercultural*, assim como apontar os encontros entre *educação inclusiva* e *educação intercultural*.

1.1 O processo de (re)construção de *significados* e *sentidos*

O filósofo português Roberto Carneiro (2006, p. 6) defende que “Ser humano – em sua essência íntima – é procurar entender a vida e encontrar um sentido para as coisas”.

ser
humano
entender
vida
significar e *sentir*
mundo

Assim, “A construção de significados nos caracteriza como seres pensantes e possibilita a emergência de processos cognitivos mais complexos [...]”. E, desse modo, “o significado representa o principal aspecto da cognição humana” (LEÃO; CORREIA, M. F. B., 2008, p. 9-10).

Conforme já mencionei na Introdução, os indivíduos atribuem *significados* ao que os cercam – às pessoas, às coisas, aos fatos, aos fenômenos etc. –, e a forma singular como eles se apropriam e internalizam uma dada *significação* e o que esta representa para eles configura o *sentido* pessoal (BARTHES, 2001; PEIRCE, 1977; LEONTIEV, 2004).

Signo, na acepção de Peirce (1977), pode ser compreendido como aquilo que, sob determinado aspecto, representa algo para o indivíduo, aquilo que vai ao encontro de alguém, criando na mente desta pessoa um outro signo. Ao dizer que o signo representa algo, o autor pretende passar o entendimento de que o signo se encontra em uma relação tal com um objeto que é reconhecido pela mente do indivíduo como se fosse o próprio objeto, não importando se este objeto pertence ao mundo real ou não, se foi imaginado ou não. E Leontiev (2004) defende que as *significações* – fenômeno da consciência individual – se

constituem em mediadoras das relações entre as pessoas e o mundo, pois refletem a realidade sob a forma de conceitos, de saberes e de modos de agir.

A perspectiva vygotskiana, fundamentada no princípio da mediação como componente do desenvolvimento humano, pressupõe o ser humano como sendo de natureza social e dialógica, o que implicaria na existência do *Outro* e do *Signo*. Assim, o *Signo*, decorrente da relação entre pessoas, constituiria palavras, conceitos, ideias, imagens, sentidos, modos de pensar e *significados*. A significação, portanto, segundo Vygotsky (1998), é o que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico.

Desse modo, o processo de construção de *significadossentidos* possibilita aos indivíduos tanto a comunicação com as outras pessoas, por meio da compreensão da linguagem utilizada no meio em que vivem (LEÃO, 2008), quanto a elaboração de conhecimentos sobre a realidade à sua volta (LEONTIEV, 2004), os quais permitem entender a vida e encontrar um sentido para as coisas que afetam suas próprias vidas, conforme foi dito acima por Carneiro (2006).

O indivíduo percebe a realidade que o cerca de forma gradativa, ou seja, as experiências vivenciadas por ele são percebidas pela consciência aos poucos, em três etapas consecutivas. Inicialmente, a consciência tem uma percepção tênue do objeto, por meio de uma sensação não visível, propiciando o entendimento superficial de algo. Em seguida, a consciência já percebe os eventos exteriores da realidade concreta, com os quais estamos constantemente em interação, possibilitando uma compreensão mais profunda dos *significados*. E, por fim, tem-se a etapa que corresponde ao estrato inteligível da experiência, aos *significados* dos signos, em que se realiza a elaboração intelectual e a incorporação dos *significados* à vivência do indivíduo – a internalização dos *sentidos* (PEIRCE, 1977).

Esse autor considera como natural que a construção de *significadossentidos* e de conhecimentos parta de um conjunto de crenças e de *significadossentidos* presentes anteriormente no indivíduo, e não concorda que essa construção parta do zero. Para ele, crença não se refere somente à religiosidade, mas também àquilo que o indivíduo criou como *verdades* – nas quais acredita – sobre o ambiente sócio-histórico em que vive. Quando o indivíduo, em seu dia a dia, se depara com crenças diferentes das suas, com outras *verdades*, este entra em estado de dúvida e passa a investigar a nova situação, até que, por fim, reconstrói ou não suas crenças e *significadossentidos*, conforme os ditames de sua vontade. A reconstrução de suas crenças e *significadossentidos* também pode ser desencadeada quando o indivíduo sofre pressão das instituições (Estado, Igreja etc.), da

coletividade ou de outros indivíduos com os quais ele interage. Portanto, a criação de *significadossentidos* e de conhecimentos é uma construção social, sofrendo influência das próprias crenças e conhecimentos anteriores do indivíduo – dos *significadossentidos* criados anteriormente pelo próprio indivíduo –, de outros indivíduos, da coletividade e das instituições presentes no ambiente em que ele vive (PEIRCE, 1977). Já Leontiev (2004) ressalta que a maneira como o indivíduo se apropria de determinadas *significações* depende do *sentido* que estas tenham para ele.

Santos, G. L. e Chaves (2013) fazem a ressalva de que as produções simbólicas, socialmente desenvolvidas, não são internalizadas pelos indivíduos na forma em que se apresentam, mas que aquelas sofrem uma reconstrução por parte de cada um deles, isto é, cada um constrói suas próprias interpretações ou versões. Para os autores, “O sujeito se apropria de significados (socialmente construídos), à medida que constrói, para eles, versões ancoradas em sua história e em sua experiência presente” (SANTOS, G. L.; CHAVES, 2013, p. 577).

Os significados, socialmente construídos, são interpretados pelo sujeito.
[...] A atividade interpretativa que o sujeito realiza em torno dos significados, integrando-os à sua história, à sua afetividade, resulta na produção de sentidos. Os sentidos equacionam os significados circulantes em relação à história pessoal do sujeito, atualizando-a quanto às circunstâncias, em termos cognitivos e afetivos. Os sentidos funcionam como versões pessoais, vivenciadas, das versões socialmente construídas e apresentadas pelo outro na interação (SANTOS, G. L.; CHAVES, 2013, p. 577).

Por outro lado, Frege (*apud* FIDALGO; GRADIM, 2005) destaca que os *significadossentidos* construídos por determinada pessoa sobre a realidade à sua volta não são representações subjetivas e que, pelo contrário, eles têm a característica de objetividade para esta pessoa. Aponta também a singularidade dos *significadossentidos* construídos: “A representação que uma pessoa faz de um objeto é a representação dessa pessoa, a qual é diferente das representações que outras pessoas têm do mesmo objeto” (FREGE *apud* FIDALGO; GRADIM, 2005, p. 83).

As figuras e obras de arte a seguir exemplificam como o mesmo objeto (ou a mesma pessoa, ou o mesmo fato) pode propiciar a criação de diferentes interpretações, de diferentes *significadossentidos*.



Figura com ilusão de ótica 1 (2014a)

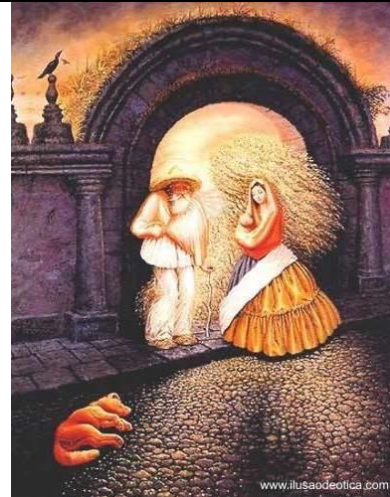
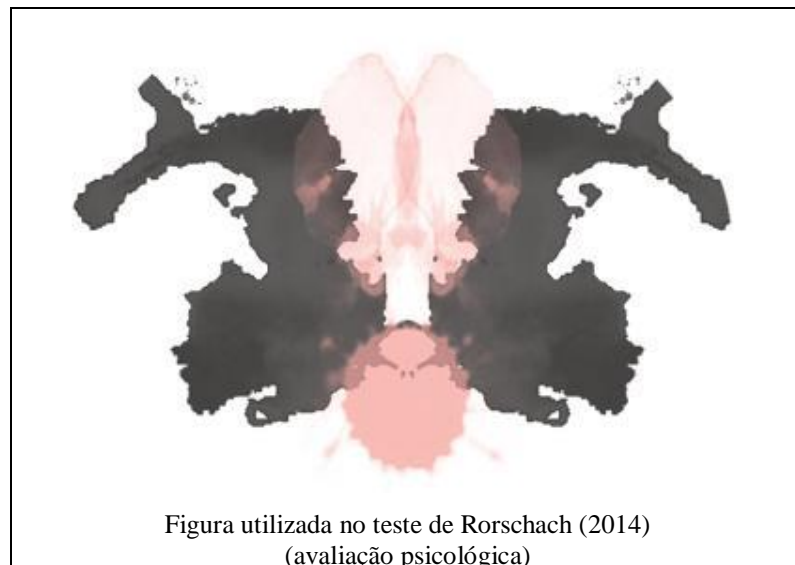


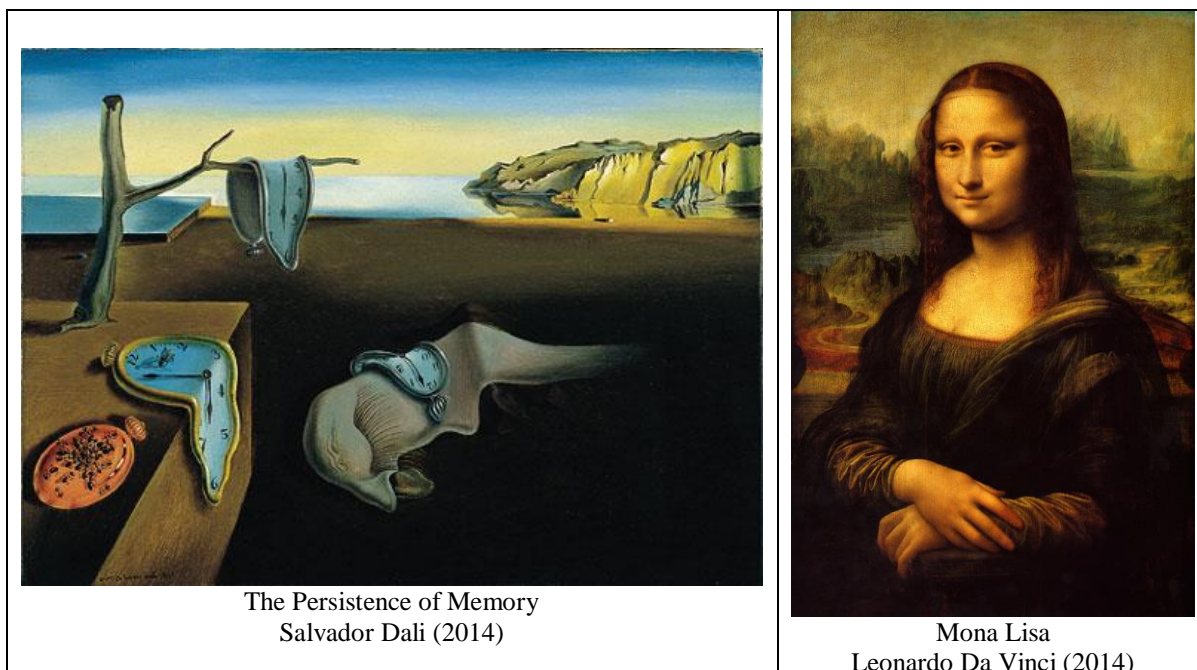
Figura com ilusão de ótica 2 (2014b)

As figuras acima oferecem duas possibilidades de visão cada uma. Entretanto, não se pode afirmar que também existirão apenas duas formas de *significadossentidos*. Não há como se prever quantos e quais *significadossentidos* serão criados com relação a essas duas simples imagens.

Figura utilizada no teste de Rorschach (2014)
(avaliação psicológica)

Esta outra figura possibilita tantas interpretações diferentes que é utilizada no “teste de Rorschach”, para avaliação psicológica.

Extrapolando o raciocínio para as coisas e fatos mais complexos, haverá uma infinidade de *significadossentidos* possíveis de serem criados, e a incerteza da *complexidade* se fará presente.



O surrealismo de Salvador Dalí induz o observador a viajar em seus pensamentos à procura de *significadossentidos*. E a obra de Leonardo Da Vinci, “*Mona Lisa*”, até hoje vem provocando o observador com seu enigmático sorriso. Inclusive uma pessoa com deficiência visual também poderá criar seu próprio *significadossentido* para esta obra, não em função do sentido da visão, mas pelo que já foi amplamente escrito sobre o assunto.

A infinidade de *significadossentidos* pode ser exemplificada quando os indivíduos se deparam com determinada obra de arte, ou quando ouvem determinada música, ou quando presenciam um acontecimento marcante. Cada um vivenciará uma experiência diferente, incorporando, de forma singular, um *significadossentido* à sua mente.

[...] a mesma situação e os mesmos eventos ambientais podem influenciar o desenvolvimento de várias pessoas diferentes de modos diferentes, dependendo da idade ou do estágio em que estas se encontrem. Cada pessoa apresenta uma atitude diferente quanto à situação ou a vivência de modo diverso (SANTOS, G. L.; CHAVES, 2013, p. 575).

Da mesma forma exemplificada acima, os indivíduos criam e recriam, cotidianamente, em função do momento sócio-histórico, diferentes e singulares *significadossentidos* com relação às suas vidas, às suas famílias, à escola, ao Outro diferente (em raça, em gênero, em classe social, em deficiência física, sensorial ou

intelectual etc.), às culturas, à espiritualidade (se acreditam ou não, se são religiosos ou não) e à existência de Deus (se acreditam ou não). E, principalmente, com relação à educação em sentido *lato*, uma vez que ela está presente em suas vidas desde a mais tenra idade até a senilidade, seja na escola ou fora da escola, se considerarmos que as pessoas sempre estão aprendendo alguma coisa ao longo da existência.

Considerando que as pessoas sofrem a influência de outros indivíduos, da coletividade e das instituições para (re)construírem os *significadossentidos* que regem suas vidas, Fleuri e Souza M. I. P. (2003) entendem que elas recorrem a padrões culturais para governarem seus comportamentos:

[O indivíduo] encontra [os símbolos significantes] já em uso na comunidade em que vive. Utiliza-os deliberada ou espontaneamente para se orientar na construção dos acontecimentos através dos quais ele vive. E, sobretudo, deles depende para se orientar. Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento, e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade de tais padrões – é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica (FLEURI; SOUZA, M. I. P., 2003, p. 66-67).

Hutchins (*apud* LEÃO; CORREIA, M. F. B., 2008, p. 10) também defende que “A cognição humana não somente é influenciada pela cultura e sociedade, mas é, em sentido fundamental, um processo cultural e social”.

A situação na qual a construção de significados ocorre é, quase sempre, uma situação social, definida pelos membros de um grupo de indivíduos com objetivos comunicativos. É um processo sociocultural desenvolvido em atividades essencialmente interacionais, necessitando, assim, da participação do outro. Por meio de atividades comunicativas, verbais ou não-verbais, os significados são colaborativamente construídos e articulados, na e pela interação. Portanto, o processo de construção de significados apoia-se em dois pilares básicos: os processos comunicativos e os processos de negociação (LEÃO; CORREIA, M. F. B., 2008, p. 10).

Este processo de (re)construção de *significadossentidos* resulta na produção de conhecimentos. Porém, a construção de conhecimentos não configura um processo simples, linear e hierarquizado (em *árvore*, metaforicamente falando), como se acreditava anteriormente na Modernidade, tendo em vista a *complexidade* da vida cotidiana, tanto na escola como fora dela (ALVES, N. G.; GARCIA, R. L., 2004b). As autoras citam Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Bruno Latour e Edgar Morin, dentre outros, como defensores

da noção de *conhecimento em rede*, cujas características são a *complexidade* e a imprevisibilidade, uma vez que “a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios” (ALVES, N. G.; GARCIA, R. L., 2004b, p. 12).

Oliveira I. B. (2008b, p. 166) também defende que “os conhecimentos se tecem em redes que incluem as diferentes experiências cotidianas de modo complexo e imprevisível”, proposição que nos possibilita compreender como se processam os diversos inter-relacionamentos sociais entre os atores praticantes do cotidiano, em que estes trocam *significados sentidos* sobre o mundo à sua volta. Para a autora, o processo de criação de conhecimentos configura um processo social, em que há um enredamento das estruturas sociais, das relações de poder, das circunstâncias do ambiente, da competência e das experiências vivenciadas anteriormente pelos indivíduos e dos *espaçotempos* em que isso acontece (OLIVEIRA I. B., 2008b).

Desse modo,

[...] assumindo a noção de tessitura de conhecimento em rede como premissa epistemológica, somos compelidos a aceitar como corolário o fato de que os sentidos que podemos atribuir às experiências vivenciadas e aos demais contatos com o mundo estão sempre e inevitavelmente vinculados àquilo que sabíamos antes. As possibilidades que temos de aprender e de modificar as nossas redes de conhecimentos dependem, portanto, dos significados que podemos atribuir ao novo (OLIVEIRA I. B., 2008b, p. 168).

E, no âmbito escolar, “[...] inúmeras redes afirmadas pelos tantos sujeitos que estão na escola vão organizando múltiplas redes de sentido na escola, pela ação cotidiana destes sujeitos ali dentro” (ALVES, N. G.; GARCIA, R. L., 2004b, p. 14).

Assim é que

Cada professora ou professor, criança, pai ou mãe, em seus tantos cotidianos vividos, participa de redes, comuns algumas, diferentes outras, em que influem e são influídos num processo de trocas com outras pessoas, em que se modificam, seres mutantes que são, como, aliás, todos somos (GARCIA, R. L.; ALVES, N. G., 2006, p. 15).

Pode-se inferir, então, que uma das consequências das tantas redes de conhecimentos é a constituição da *cultura da escola*. Esta pode ser compreendida pelos ritmos e ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação

e de transgressão e seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, ou seja, o *mundo social* da escola. Ela pode ser percebida nas formas de relações hierárquicas, no disciplinamento das mentes, dos corpos e dos corações, nos ritos e rotinas do cotidiano, em que tudo é traduzido em tradições e em *formas naturalizadas de agir* (FORQUIN, 1993; FLEURI; SOUZA, M. I. P., 2003). Perez-Gómez (2001) reafirma o dito por Forquin, dizendo que a *cultura da escola* se refere às tradições, aos costumes, às rotinas, aos rituais e às inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, o que acaba por condicionar o tipo de vida que nela é desenvolvido, além de reforçar os valores estabelecidos. Viñao Frago (2000), por sua vez, concebe a *cultura da escola* como o conjunto de práticas, de normas, de ideias e de procedimentos que são expressados em formas de fazer e de pensar o cotidiano da escola, e

[...] 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 (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

No dia a dia da escola, as rotinas e *formas naturalizadas de agir* estarão presentes desde a efetivação das matrículas até as concepções sobre como deve ser conduzido o processo de *ensinoaprendizagem*, passando pelo modo de acesso às salas de aulas, pelo modo como deve ser configurado o sistema de avaliação da aprendizagem e de aprovação e reprovação, pela forma como devem ser delineadas as regras de disciplina escolar, e estendendo-se até às características das festas e comemorações, assim como a outros detalhamentos do cotidiano escolar.

“Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais etc.” (CANDAUI, 2007c, p. 53-54).

Cabe ressaltar que *cultura da escola* não deve ser confundida com *cultura escolar*. Forquin (1993) faz uma distinção entre esses dois conceitos. Destaca que *cultura escolar* estaria vinculada a currículo, sendo definida por ele como o

conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Com relação à construção da *cultura da escola*, esta seria decorrente da combinação de três dimensões: a dimensão das políticas de gestão da educação, da história da escola e do seu funcionamento; a dimensão da subjetividade dos atores (historicamente situados); e a dimensão da cultura local do lugar em que está situado o estabelecimento de ensino (CARDOSO, 2010b).

Ela expressa também as características concernentes aos valores atribuídos à escola pela sociedade em cujo contexto está inserida, assim como aqueles atribuídos pelos atores presentes no âmbito dessa escola.

A *cultura da escola* não é pré-estabelecida. Embora resistente a mudanças, ela se (re)constrói no dia a dia, como resultante dos inter-relacionamentos entre as três dimensões citadas acima que ocorrem no seu interior (CARDOSO, 2010b). Ou seja, no cotidiano de cada escola, professores, professoras, coordenadores ou coordenadoras pedagógicos, pais, mães ou responsáveis, alunos, alunas e outros atores da comunidade escolar interagem entre si, atribuindo *significadossentidos* que estabelecem particularidades, o que faz por diferenciar uma escola de outra. Assim, cada escola é única e singular. Mesmo aquelas escolas que pertencem à mesma rede de ensino e que, portanto, estão sujeitas às mesmas diretrizes e regulamentos, se diferenciam entre si, por estarem inseridas em contextos sócio-culturais também diferentes e, principalmente, pela atuação, em seu interior, de atores diferentes, com cada um tendo suas crenças, seus valores e suas concepções de mundo, de gente, de educação e de escola diferentes (CARDOSO, 2010a).

[...] um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única.

[...] Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, F. C. T., 2006, p. 202).

“O funcionamento do estabelecimento de ensino é, assim, fruto de múltiplas relações entre estrutura formal e atores com interesses e posições diversas diante da vida,

numa dinâmica que engendra uma cultura própria a cada escola” (CARDOSO, 2010a, p. 1).

Garcia L. T. S. e Queiroz (2010) corroboram o afirmado por Cardoso (2010a, 2010b). Para essas autoras, a *cultura da escola* se refere ao “conjunto de crenças, valores e pressupostos básicos construídos e compartilhados pelos sujeitos para orientar as ações individuais e coletivas” (GARCIA, L. T. S.; QUEIROZ, 2010, p. 2), sendo o resultado não somente da influência do contexto social e das diretrizes do sistema educacional a que ela pertence, mas também fruto da influência exercida por cada indivíduo, em termos de suas aprendizagens sócio-culturais e de suas concepções, percepções, sentimentos e identidades.

Outro fator de influência na constituição da *cultura da escola* são as *falas-clichê* presentes nos cotidianos das escolas, sendo entendidas como narrativas “[...] que afirmam lugares-comuns, buscam consensos, forjam estereótipos”, fazendo generalizações, e que têm por principal objetivo normalizar as diferenças (FERRAÇO; GOMES 2014, p. 24). Os autores citam alguns exemplos:

‘Eles querem tudo, menos assistir aulas. Não ficam na classe.’
 ‘Hoje em dia a sexualidade está aflorada. Repare na maneira como eles dançam. No modo de se vestir. Tudo transpira sexualidade.’
 ‘A violência na escola está cada dia maior. Os alunos não respeitam ninguém.’
 ‘Hoje os problemas sociais são transferidos para a escola, pois as famílias são inexistentes.’
 ‘Estrutura socioeconômica precária, indisciplina, falta religião, moral e civismo, falta educação de berço.’
 ‘O currículo precisa incluir boas maneiras, pois hoje não mais se tem educação.’
 ‘Qual a cultura dos nossos alunos das escolas públicas, principalmente da periferia? Nenhuma.’ (FERRAÇO; GOMES, 2014, p. 23-25-26-28).

Para eles, “[...] essas falas-clichê vão se constituindo como efeitos de realidade, como regimes de verdade sobre esses mesmos sujeitos e, com isso, vão constituindo modos acordados-engessados de se entender a escola e o que se passa dentro dela” (FERRAÇO; GOMES, 2014, p. 27).

De acordo com Garcia L. T. S. e Queiroz (2010),

A cultura é expressão das contradições, dos desejos, da busca de superação e de sucesso, das crenças, das frustrações dos sujeitos e das aprendizagens que desenvolvem, unindo os indivíduos por laços materiais, afetivos, imaginários e psicológicos. Ao (re)elaborarem e assimilarem a cultura de uma organização escolar, os sujeitos a traduzem

em afetos, qualidades, atitudes e comportamentos, mediante seus interesses, suas concepções de mundo e de educação (GARCIA, L. T. S.; QUEIROZ, 2010, p. 3).

A *cultura da escola* será, portanto, um reflexo do conjunto dos diferentes *significadossentidos* sobre como deve ser a educação escolar, inerentes aos profissionais que a dirigem e que executam as práticas de ensino, aos alunos e alunas e aos integrantes da comunidade na qual a escola está inserida, bem como poderá ser, em sentido inverso, fator de influência para a (re)construção de *significadossentidos*.

Desse modo, pode-se inferir também que os professores e as professoras, além de contribuírem para a construção da *cultura da instituição escolar*, de forma inversa, manifestarão atitudes e comportamentos em sua prática pedagógica em correlação direta com a *cultura da escola*, influenciados que são por ela, seja a escola pautada por um ensino tradicional ou, então, voltada para uma educação para as diferenças.

Ou seja, diferentes *significadossentidos* sobre o mundo são criados pelos indivíduos a cada dia que passa. E cada um cria os seus próprios *significadossentidos* sobre as coisas, sobre as outras pessoas e sobre os fatos que acontecem à sua volta, dos mais simples aos mais complexos, tenham existência real ou não, do micro ao macrocosmos, em função de vários fatores e da realidade sócio-histórica que o envolve. Estes podem ser coincidentes ou não com os *significadossentidos* criados pelas pessoas com as quais o indivíduo interage, uma vez que as pessoas não pensam da mesma maneira. Assim, cada um vê e lê o mundo de uma forma singular.

significadossentidos
criados
leituras
singulares
do
mundo

Assim, repetindo o já dito na Introdução, em função dos *significadossentidos* que cada indivíduo cria ou recria sobre o mundo a seu redor, decorrerão também os conhecimentos construídos por ele, as suas lógicas, os seus valores, as suas crenças, o seu modo de agir e de pensar e o seu modo de ver e de sentir o mundo – a sua *leitura do mundo*. Pode-se afirmar então que “A ação do sujeito expressa e é orientada por esses significados e sentidos” (SANTOS, G. L.; CHAVES, 2013, p. 577).

Portanto, creio ser possível expandir o conceito de *multiplicidade* – coexistência de diferentes e variadas formas de manifestação da existência humana, em que estão presentes diferenças culturais (*multi/interculturalidade*), sociais, étnicas, raciais, de gênero, de orientações sexuais, de condições físicas, mentais e sensoriais, e geracionais (UNESCO, 2012b) – visto na Introdução, acrescentando-lhe as diferenças relativas aos *significadossentidos* sobre as coisas e as demais pessoas e à *leitura de mundo* inerentes a cada indivíduo, e também quanto ao relacionamento social, pois cada indivíduo vê o Outro de uma forma diferente.

1.2 *Significadossentidos* sobre a educação na visão de autores e autoras da área educacional

Nós sabemos alguns sentidos da escola, tantos há a descobrir (ALVES, N. G. *apud* SGARBI, 2012, p. 139).

No lançamento do livro *O sentido da escola*, em 1999, organizado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2004a), Nilda Alves redigiu para Paulo Sgarbi o autógrafo transcrito acima (na epígrafe). Ao comentá-lo posteriormente, em outro texto, este autor afirma: “Nilda [...] me mostra, com essa frase, o próprio movimento que gera as nossas também variadas e diferentes maneiras de conversar sobre os nossos sentidos de escola que dialogam na coleção” (SGARBI, 2012, p. 139).

Assim, “Discutir a escola exige que se pense sobre o que acontece com quem entra na escola e como, quem entra, sai da escola, ao final da escolaridade, que varia de sociedade para sociedade, de acordo com o valor dado à educação” (GARCIA, R. L., 2006, p. 44).

A finalidade da educação não é definitiva, pois evolui historicamente ao longo do tempo, nem é comum às diversas sociedades. Inúmeros autores e autoras, tais como Nilda Alves e Paulo Sgarbi, externam seus pensamentos a respeito dos sentidos da

educação, da mesma forma que o fazem variados segmentos das sociedades, uma vez que cada pessoa cria os seus *significadossentidos* em função de vários fatores e da realidade sócio-histórica que a envolve.

Desse modo, conforme o confirma Alves, N. G. (*apud* SGARBI, 2012), pode-se afirmar que existem inúmeros *significadossentidos* sobre a educação, assim como sobre a escola e seu funcionamento, os quais podem ser coincidentes ou não.

[...] é possível afirmar que naturalizamos um modo de pensar e organizar a instituição escolar. De alguma forma, essencializamos a escola e deixamos de visualizá-la como uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas. O que entendemos por escola, quais os saberes, práticas, valores e projeto de sociedade e humanidade que deve impregnar seu dia a dia, como organizar a sua dinâmica, como formar os profissionais que nela atuam, são questões que, entre outras, sempre estiveram presentes na reflexão pedagógica e que não admitem uma única resposta, nem respostas estáticas (CANDAUI, 2007a, p. 9).

Desde a Antiguidade, inúmeros foram os pensadores que enveredaram pelo campo da educação, os quais abordaram, entre outros temas, as concepções correlacionadas à finalidade social da educação e ao direito à educação, cujas influências se fazem sentir até hoje. Serão comentados abaixo apenas alguns exemplos mais significantes, demonstrando que certas proposições para a educação não são ideias recentes, porém concebidas há muito tempo.

Buscando-se ver quais os *significadossentidos* que a formação humana, desenvolvida por meio da educação, recebeu ao longo da tradição filosófica, tem-se que:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano (SEVERINO, 2006, p. 621).

A concepção de Sócrates sobre educação representa talvez a primeira contribuição de peso para o pensamento pedagógico. Para esse filósofo grego, se a essência do homem é a alma, cuidar de si mesmo significava cuidar da própria alma mais do que do corpo. Enquanto os sofistas, profissionais da educação à época, pregavam o critério da utilidade daquilo que ensinavam – uma carreira de sucesso na política –, Sócrates

acreditava que o objetivo fim da educação seria preparar o homem para seguir o caminho da virtude e a busca da sabedoria (MANACORDA, 2001).

Sócrates acreditava que o autoconhecimento é o caminho para o verdadeiro saber. Não se aprende a andar nesse caminho com o recebimento passivo de conteúdos oferecidos de fora, mas com a busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si (GADOTTI, 2002, p. 32).

E Platão foi o primeiro pensador a estabelecer uma Filosofia da Educação na cultura ocidental, pois via a educação como indispensável para a formação do espírito. Para ele, a prática do ensino seria responsável pelo conhecimento em geral, enquanto que a educação visaria a uma boa conduta de vida, à virtude. Desse modo, “A grande questão era como formar os homens de bem e levá-los ao conhecimento do bem assim como à sua prática” (SEVERINO, 2006, p. 624).

De acordo com a utopia platônica, seriam eliminadas a propriedade e a família. Entretanto, a igualdade de tratamento não se estenderia à educação. Esta seria igual e ministrada pelo Estado para todos os cidadãos, homens e mulheres, somente até os 20 anos de idade. Porém, a partir daí, seriam efetuadas seleções rigorosas e cortes no igualitarismo inicialmente proposto. Apenas os mais aptos prosseguiriam em seus estudos, até que, aos 50 anos, seriam selecionados os Magistrados que, após adquirirem a ciência da Política, seriam os futuros responsáveis pelo governo da cidade. Ou seja, a idealização de Platão, por um lado, concebia uma igualdade na repartição de bens. Porém, por outro, uma desigualdade no que se referia ao direito ao poder e ao saber, opondo-se, assim, à igualdade democrática existente em Atenas nessa época, em que os direitos democráticos tinham sido estendidos aos pobres (BARROS, 2016).

Bem mais tarde, o pensador João Amós Comênio (1592-1670), com sua obra *Didática Magna*, pregava “o ensino de tudo a todos”, trazendo a questão social para a sala de aula (KULESZA, 1992). Nesse aspecto, pode-se considerar Comênio o precursor das ideias de inclusão social a partir da educação, tão em voga na atualidade.

Ou seja, nos períodos da Antiguidade grega e da Medievalidade latina, prevaleceu a ideia de que a ética seria a “matriz paradigmática da formação humana” (SEVERINO, 2006, p. 622). A finalidade essencial da educação seria o aprimoramento ético-pessoal. Desse modo, o discurso filosófico dessa época histórica concebia a educação como proposta de transformação aprimoradora do sujeito humano. Assim, “desde Sócrates, a ética é a força motriz de todo investimento pedagógico” (SEVERINO, 2006, p. 624).

Já em um segundo *espaçotempo*, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal educacional se delineava como uma adequada inserção do indivíduo na sociedade, sendo a política, não mais a ética, a grande matriz paradigmática. Na Modernidade, o critério fundamental da educação passa a ser a formação política das pessoas, a formação dos cidadãos (SEVERINO, 2006). Entendo que, nesse caso, cidadãos são os sujeitos que têm a posse de direitos civis, políticos e sociais. E para Santos, M. (1997, p.133), cidadão “É o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los”.

Rousseau (1712-1778), um dos principais filósofos do *iluminismo*, em sua obra *Do contrato social*, apresentava uma concepção de educação voltada para a dimensão moral e política, com o objetivo de formar tanto o homem como o cidadão, lançando o embrião do que hoje é chamado de educação para a cidadania (PISSARRA, 2002). Sua concepção apontava para “*uma outra pedagogia*, de acordo com a qual a formação humana, visada pela educação, passava necessariamente pela consideração da condição natural do homem como ser social” (SEVERINO, 2006, p. 626).

O filósofo alemão Herbart (1776-1841) sustentava a pedagogia com a finalidade de formação moral do aluno, mais do que de acúmulo de conhecimentos. (LARROYO, 1982).

Por meio da obra de Karl Marx (1818-1883), “o caráter determinante da essência humana pelo social é mais assumido teoricamente e justificado, questionando, de vez, qualquer referência metafísica de caráter essencialista” (SEVERINO, 2006, p. 627).

Por fim, Émile Durkheim (1858-1917) trouxe, da sociologia para a educação, ideias que ajudaram a compreender o significado social da escola, tirando a educação escolar da perspectiva individualista e atribuindo à escola o papel de formar o cidadão que tomará parte do espaço público (FREITAG, 1987). Foi o primeiro sociólogo a colocar a escola como instituição de fundamental importância na formação do indivíduo. Para Durkheim, a educação deveria satisfazer, antes de tudo, às necessidades sociais (POYER, 2007).

Na primeira metade do século XX, refletindo os movimentos sociais que denunciavam a exploração do trabalho pela sociedade capitalista, surgem os chamados pensadores da educação *de esquerda*, tendo como representantes o ucraniano Anton Makarenko (1888-1939) e o italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Makarenko acreditava que a escola deveria formar seres participativos por meio de uma organização comunitária e democrática, com disciplina e trabalho. Para Gramsci, a escola tinha um papel

fundamental, pois considerava como o principal objetivo da educação a conquista da cidadania, pela elevação do nível cultural das massas populares (FREITAG, 1987).

Nessa mesma linha militou, um pouco mais tarde, o mais célebre educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), com sua *Pedagogia do oprimido*, obra em que desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Freire buscava na escola um papel de despertar a consciência dos educandos para a opressão capitalista. Para tanto, propunha suprir os oprimidos com os conteúdos necessários para que eles realizassem uma “leitura crítica” da sociedade que os alienava (FREIRE, 2002).

Entretanto, Severino (2006) ressalta que, no *espaçotempo* contemporâneo, a reflexão filosófica sobre os *significadossentidos* da educação está passando por uma inflexão no modo de se conceber a própria ideia da formação humana e, em consequência, também está transformando o modo de se ver a educação. Para o autor, “Tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação” (SEVERINO, 2006, p. 629).

Para ele, trata-se de um paradigma ainda em construção, impreciso de se conceituar, que está sendo delineado segundo a orientação designada como filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista, configurando “[...] uma concepção diferenciada da educação, que não se expressaria mais nem como formação ética do sujeito pessoal nem como formação política do sujeito coletivo, mas como formação cultural” (SEVERINO, 2006, p. 630). O autor então esclarece o que seria esta formação cultural:

O conteúdo cultural, no contexto ora em questão, não denota apenas sua significação de ilustração, de erudição literária, de performance artística etc., mas envolve todas essas dimensões desde que elas estejam articuladas na experiência vivenciada da auto-reflexão crítica, na autonomia do sujeito humano como praticante do exercício público da racionalidade (SEVERINO, 2006, p. 631).

Outros autores e autoras da Atualidade também se pronunciaram sobre como veem a educação, talvez até influenciados por essas ideias e paradigmas criados no passado, conforme pode-se constatar a seguir.

Na visão de Severino (2006, p. 632), “O compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação”. Os conceitos de “autonomia” e de “emancipação”, constantes desta citação, foram apresentados pelo autor tendo por base as concepções de Adorno (1995), segundo o qual a educação não teria por finalidade apenas a

transmissão de conhecimentos, mas a construção de uma *consciência crítica*, o que levaria os indivíduos a saírem do estado de heteronomia e à conquista de sua emancipação, condição necessária para funcionamento das sociedades democráticas.

Enfocar a educação básica como um direito por si mesma é a postura defendida por Arroyo (2003), e, para ele, “Isso vai implicar redefinir radicalmente os currículos” (ARROYO, 2003, p. 129). Masschelein e Simons (2014) pensam na mesma direção de Arroyo (2003) e afirmam:

Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. Não dizemos isso porque a socialização e o desenvolvimento de talentos não são importantes – certamente são –, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de **abrir o mundo e trazer o mundo** (palavras, coisas e práticas que o compõem) **para a vida**. Isso é exatamente o que acontece no ‘tempo escolar’.

Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles. **É encontrar uma maneira de tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes, em e por si mesmos.** [...]

Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 97-98, grifo nosso).

Arroyo (2003) ressalta que a cultura brasileira, ainda hoje, pensa na educação com a esperança de que a escolarização seja um passaporte para uma vida melhor. Afirma que foi construída dessa forma porque a sociedade brasileira é “muito excludente, em que se nega tudo aos setores populares” (ARROYO, 2003, p. 131). A escola, nessa maneira de pensar, desponta como a única saída, e isso é explorado pelas ideologias, além de estar introjetado nas camadas populares.

Costa (2003) concorda com Arroyo, ao afirmar que

[...] há ainda um imenso contingente de pessoas, no qual se incluem pais, mães, professores e professoras, políticos, governantes, gestores, pesquisadores, que depositam grande expectativa no caráter formativo, mobilizador e transformador da escola na sociedade, [...]. A ideia de que ela tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade (COSTA, 2003, p. 21).

“O que está desconstruindo essa crença na escola como mudança de vida é a própria sociedade, é a própria realidade social” (ARROYO, 2003, p. 132), tendo em vista que “O máximo que hoje a escola pode prometer não é o emprego, e sim um mínimo de empregabilidade na vida dos desempregados, apenas isso” (ARROYO, 2003, p. 131). Para o autor, quem reforça essa crença é a própria escola, quando esta afirma para seus alunos e alunas: “ ‘Se você não estudar, não vai ser nada na vida!’ ” (ARROYO, 2003, p. 132).

Arroyo (2003, p. 140) também cita Paulo Freire, em que este preconizava a educação como humanização, não apenas como conscientização ou politização das massas. “A pedagogia do oprimido que ele destaca, que ele percebe, é aquela pedagogia humanizante, em que o oprimido vai se tornando gente”. Ainda nesse enfoque, Arroyo (2003) ressalta o valor da dignidade humana, presente na cultura popular:

Se arranharmos um pouco a cultura popular, perceberemos que não é só, nem principalmente, a lógica do mercado que os leva a demandar a escola. É algo mais profundo, é a lógica da dignidade que eles, a cada dia, querem mais, para eles e para seus filhos. Quando falam em melhores condições de vida, isso não se refere apenas a condições materiais. Se não tomarmos isso em consideração, nos deixamos atraparhar pela lógica do mercado como se fosse um consenso popular, um consenso da sociedade, um consenso na construção da educação básica (ARROYO, 2003, p. 137).

De maneira idêntica a Arroyo (2003) e a Costa (2003), Candau (2007b) também faz a mesma ressalva:

O discurso oficial hoje apresenta a educação como a grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidades de integrar-se no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, que exigem altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação grupal, iniciativa, criatividade e uma elevada autoestima. A educação é encarada como esperança de futuro.

No entanto, persistem no continente altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdades de oportunidades educacionais entre diferentes países, assim como entre regiões geográficas de cada um deles. Em muitas sociedades é grave a crise da escola pública e a crescente fragmentação do sistema de ensino – grupos sociais, em geral os mais pobres, só têm acesso a determinadas escolas públicas, e outras faixas da população, de maior poder aquisitivo, frequentam as melhores escolas públicas e escolas particulares consideradas de excelência. Esta crescente diferenciação do sistema traduz também uma equação de menor a maior qualidade e visibiliza a tendência à inserção da educação na lógica do mercado, como um produto de consumo que se compra, segundo as

possibilidades econômicas de cada um. A questão da qualidade da educação é apresentada como a solução da crise que atravessa os sistemas escolares no continente sem que se problematize esta expressão, relacionando-a com o tipo de sociedade e cidadania que se quer construir e as diferentes abordagens que dela podem ser feitas (CANDAUI, 2007b, p. 11-12).

Entretanto, grande parte da população, principalmente os segmentos das camadas populares, ainda enfoca a educação com a esperança de dias melhores para seus filhos e filhas, conforme atesta Alves, N. G. (2003a):

Aqui no Brasil, a educação escolar vem sendo exigência crescente da população, seja para ter um lugar ‘protegido’ para seus filhos (contra as drogas e outras ameaças), seja para permitir que consigam ‘uma vida melhor’ (com maior possibilidade de emprego e de ganhos diversos, inclusive respeito social), ou, ainda, como lugar de trocas sociais para si mesmo (ALVES, N. G., 2003a, p. 100-101).

Para Vasconcellos (2001), a questão fundamental, para que se entenda a crise pela qual está passando a educação e o ensino no Brasil, é definir qual é o sentido da escola, sua função social e sua finalidade. Para ele, “... parece que os educadores não sabem o que colocar no lugar, se não participarem da ‘mentira útil’ de afirmar que a escola permite, efetivamente, a equalização das oportunidades sociais” (VASCONCELLOS, 2001, p. 31).

Atualmente, as camadas populares clamam em defesa de uma escola pública, democrática, inclusiva e de qualidade social, partindo da noção de educação como direito de todos e enfocando a formação de sujeitos autônomos, tendo em vista que esses sujeitos sejam os construtores de uma nova realidade, marcadamente justa e solidária.

Se temos hoje sujeitos coletivos que chegam à escola cada vez pressionando mais em direção à garantia de suas carências mais elementares – direito à terra, direito à dignidade, direito à vida, direito à moradia, direito ao trabalho, direito à sobrevivência –, isso marca profundamente a infância, a adolescência e a juventude, que são os sujeitos do direito à educação básica. A escola, então, precisa repensar-se radicalmente para dar conta da realidade desses sujeitos, e não de um suposto sujeito abstrato que nós, educadores, imaginamos. [...]
Ou seja, em cada tempo, quem define a função da escola pública, quem define o sentido do direito à educação, são os sujeitos desse direito e as condições materiais e culturais em que produzimos todos os seus direitos (ARROYO, 2003, p. 144-145).

Para Candau (2009b), o desafio atual para a educação pode ser sintetizado em como trabalhar com as diferenças presentes nos processos sociais e educacionais. Ressalta que a escola, até hoje, foi concebida para ser o local destinado “a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania” (CANDAU, 2007b, p. 14-16). No entanto, segundo a autora, em função da evolução dos meios de comunicação de massa e da informática, são muitas as formas de acesso ao conhecimento e, assim, a escola perdeu a exclusividade dessa função. O novo desafio para a escola é transformar-se em “um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, de educação intercultural e construção de uma nova cidadania” (CANDAU, 2007b, p. 16). Nas palavras da autora,

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo (CANDAU, 2007b, p. 15).

A autora também ressalta o compromisso com a inclusão social e problematiza o processo de inclusão desenvolvido nas sociedades:

Que significa incluir? Seu horizonte é simplesmente integrar na sociedade vigente? Supõe assimilação dos referentes ideológicos e culturais dominantes nas sociedades em que vivemos? Trata-se exclusivamente de promover o acesso a determinados bens e serviços sem questioná-los? Pode ser realizada numa perspectiva alternativa e crítica ao modelo sociopolítico vigente? Como? A que inclusão social nos estamos referindo? Exclusão e inclusão estão contrapostas ou são processos que podem estar articulados? (CANDAU, 2009a, p. 19).

Young (2007) defende que existem vários motivos que justificam o questionamento e a problematização das finalidades das escolas nos dias de hoje. Tal fato se deve porque, desde a década de 1970, educadores radicais de esquerda e sociólogos críticos vêm questionando o papel das escolas, vendo-as de forma bem negativa e afirmando que o papel primordial das escolas, nas sociedades capitalistas, era o de ensinar à classe trabalhadora a posicionar-se no seu devido lugar. Contudo, segundo Young, essas análises, apesar de terem um fundo de verdade, raramente passavam de críticas equivocadas, até que, no final dos anos 90, perderam a sua credibilidade. Outro motivo para questionamento, citado por Young, é o neoliberalismo, em que os resultados das

aprendizagens nas escolas devem adequar-se às “necessidades da economia”, transformando a educação em si num mercado. Ressalta então que a luta histórica pelos objetivos da escolarização tem sido posicionada em dois extremos antagônicos, a emancipação e a dominação, em que tanto as classes dominantes como as subordinadas tentam usar as escolas e as finalidades da educação para atingir os seus mais diferentes objetivos.

Por fim, o autor defende o seu ponto de vista, segundo o qual as instituições escolares têm o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento ao qual os alunos e alunas não têm acesso em suas casas, e que não há nenhuma contradição entre esta ideia e a de que as escolas devem promover democracia e justiça social.

Portanto, minha resposta à pergunta ‘Para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2007, p. 1294).

O autor, entretanto, faz uma distinção para o uso do termo *conhecimento*, pois este se refere a duas ideias: *conhecimento dos poderosos* e *conhecimento poderoso*. O *conhecimento dos poderosos* é compreendido como aquele que é de posse somente daquelas pessoas com maior poder nas sociedades e que, portanto, têm acesso a determinados tipos de conhecimentos. Já o *conhecimento poderoso* se refere àquele com capacidade de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. E destaca: “É isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Masschelein e Simons (2014) defendem que a responsabilidade pedagógica dos professores e professoras não se resume apenas em serem responsáveis pelo crescimento e pelo desenvolvimento dos alunos e alunas, mas, fundamentalmente, em *abrirem o mundo* para eles. E apontam o que eles afirmam ser a característica essencial da escola:

[A escola] transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10).

Thin (2006), por sua vez, comenta sobre encontros e desencontros de questões sobre educação, o que será de grande valia para desvelar e compreender o que pode ocorrer no cotidiano da escola a ser estudada.

Esse autor aponta, como causa dos possíveis desencontros e fonte dos problemas existentes nas escolas que atendem aos bairros populares, o confronto que existe entre as *lógicas populares* e as *lógicas escolares*, quando elas tratam do modo de exercer autoridade, do modo de comunicação, da relação com o tempo e do sentido da escolarização, entre outros aspectos.

Essas lógicas socializadoras populares enraízam-se e perpetuam-se por meio da socialização familiar, das condições sociais de existência que se afastam das lógicas escolares, e da própria escolarização (ou falta de escolarização) dos pais, que está na base de sua relação com a escola, mas também de sua relação com a linguagem e com a cultura escolar (THIN, 2006, p. 217).

Segundo ele afirma, pode ocorrer tanto consonância como dissonância entre as práticas de socialização das famílias das camadas populares e a lógica que organiza o cotidiano da escola, e daí, influenciando favorável ou desfavoravelmente a prática pedagógica e o processo de *ensinoaprendizagem*.

Por outro lado, Thin (2006, p. 212) é de opinião que o *capital cultural*²⁰ citado por Bourdieu (2007) é um indicador valioso no momento de classificar os sujeitos sociais e suas práticas e de compará-los entre si. Porém, segundo afirma, o capital cultural “não permite, por si só, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas escolares”, uma vez que “deixa de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso e as práticas socializadoras familiares”.

Thin (2006) então enumera uma série de situações que exemplificam o confronto que pode existir entre as *lógicas populares* e as *lógicas escolares*. São relações

²⁰ *Capital cultural*: trata-se de uma expressão cunhada e utilizada por Pierre Bourdieu (2007) a fim de analisar e posicionar situações de classe nas sociedades, consistindo num princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico. Pode ser definido como o conjunto de qualificações intelectuais transmitidas pela família, pelo ambiente social ou produzidas pelo sistema escolar. Este indicador serviria para mostrar as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos (BOURDIEU, 2007). Desse modo, inúmeras famílias das classes populares são possuidoras de “fraco capital cultural”, se este for dimensionado “pelos diplomas e pelo número de anos de escolarização dos pais, e pela sua distância com relação à cultura dominante” (THIN, 2006, p. 212).

que colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis, conforme será explanado a seguir.

Primeiro, ele se refere às maneiras de estar com as crianças, em que os pais, mães e responsáveis não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos e filhas, fato que acontece com famílias de classe média ou superior. Os momentos de jogos são dedicados exclusivamente ao lazer, sem que sejam exploradas as possibilidades educativas de vivenciar um jogo permeado por regras formais.

Contraditoriamente, algumas regras lhes são impostas e a transgressão de limites acarreta diferentes formas de repressão verbal ou física. As sanções são aplicadas de imediato, no momento em que o ato de transgressão foi exercido. Dentro dessa lógica, os pais, mães e responsáveis não entendem quando os professores e professoras lhes questionam e pedem providências com relação a atos de indisciplina cometidos por seus filhos e filhas. A reação é devolver e transferir aos docentes a responsabilidade por coibir tais comportamentos no âmbito escolar.

A lógica das famílias determina que as ações das crianças e dos adolescentes sejam vigiadas, impedidas ou limitadas, e que eles sejam submetidos a uma pressão constante, em vez de lhes inculcar regras de autocontrole. Esse modo de agir confronta-se com o preconizado pela escola, em que, de forma inversa, é valorizada a autonomia dos estudantes, a qual pode ser entendida como a capacidade de as crianças comportarem-se, por si mesmas, de acordo com as regras da vida escolar.

Este modo diverso de entender como lidar com os filhos e filhas faz com que os professores e professoras percebam os pais, mães e responsáveis como permissivos, como fracos do ponto de vista da autoridade que exercem sobre suas crianças, fato que, na opinião dos docentes, dá origem aos comportamentos não condizentes às práticas escolares. No entanto, ao mesmo tempo, eles são vistos como muito rígidos. É fato comum os alunos e alunas implorarem para não receberem advertências escritas, com receio dos rigorosos castigos físicos que poderão receber de suas famílias.

Outro aspecto destacado por Thin (2006) é com relação às maneiras de comunicar. Os professores e professoras questionam a limitação do vocabulário das crianças e adolescentes, fator que dificulta seu ingresso no universo da escrita e da linguagem escolar, fazendo com que os docentes construam uma representação sobre a escolaridade dos pais, mães e responsáveis como sendo deficiente. A linguagem utilizada pelas famílias populares é pouco descontextualizada, porém, fortemente ligada aos

acontecimentos que estão ocorrendo no momento, no ambiente em que vivem, ou que foram vivenciados em conjunto. Acrescente-se a esse aspecto o emprego costumeiro de gírias e de modos de se expressar específicos (significações diferentes para algumas palavras, sotaques etc.). Os professores e professoras veem esse aspecto como limitador da possibilidade de engajar as famílias no processo *ensinoaprendizagem*, tal como corrigir as construções gramaticais das crianças e adolescentes.

A questão da temporalidade, e a percepção desta, é outro aspecto destacado por Thin (2006), pois aquela é vista de forma diferente no universo escolar e no universo das famílias populares. É característica da escola a regularidade temporal: tempos escolares, calendário de atividades escolares, sucessão de atividades pedagógicas condicionadas aos tempos escolares, as agendas e as reuniões programadas com os pais, mães e responsáveis. Nas famílias, em virtude de que estão sendo afetadas, cada vez mais, pela precariedade da existência, pela falta de trabalho estável ou pelo desemprego, são outras temporalidades que são percebidas e que prevalecem. Os acontecimentos ocorrem de forma precipitada, aos golpes, sem planejamento, são urgências que precisam ser enfrentadas e que impedem qualquer programação de atividades, chegando ao ponto de não poderem, por exemplo, participar de reuniões de pais.

Com relação ao sentido da escolarização – conceito atrelado à finalidade da educação – para as famílias populares, este reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza. Para elas, os exercícios escolares não são considerados como atividades cujo objetivo é a construção de conhecimentos. São tarefas que resultam em notas e na conseqüente passagem de uma classe para outra. Assim, as atividades que, aparentemente, afastem as crianças e adolescentes das aprendizagens ditas fundamentais, e que não parecem contribuir para a melhoria dos resultados escolares, são consideradas sem propósito e suspeitas. Os pais não entendem e não aceitam que o tempo da escola seja desviado das aquisições que eles julgam fundamentais.

Nos meios populares, o jogo significa prazer, livre de qualquer conotação pedagógica e educativa. Assim, qualquer atividade escolar que se assemelhe ao jogo lhes parece inútil. Além disso, outro motivo de tensão é que eles esperam que a escola forneça a seus filhos e filhas conhecimentos que tenham aplicabilidade imediata e uso na prática – conceito também atrelado à finalidade da educação. Questionam a lógica escolar que posiciona o sentido das aprendizagens em objetivos mais distantes, ou mais universais, cujos fins só se desvelam em longo prazo, ou então no domínio de conhecimentos abstratos.

Finalmente, Thin (2006) destaca, com alguns exemplos, a ambivalência das atitudes demonstradas pelos pais, mães e responsáveis: de um lado, os pais, mães e responsáveis percebem a ilegitimidade de suas práticas e, por outro, reconhecem a legitimidade das práticas escolares; ao mesmo tempo que reconhecem a importância e a legitimidade da escola, têm desconfiança e distância em relação à instituição escolar; confiança nos professores e professoras porque consideram que eles têm as competências pedagógicas necessárias ao *ensinoaprendizagem* e que eles são os detentores do saber, e desconfiança por acreditarem que os docentes exercem uma ingerência na vida familiar, ou então, que transmitem a seus filhos e filhas valores contrários à moral familiar.

“Com efeito, os pais expressam um sentimento difuso de que a escola talvez não seja feita para eles e para seus filhos, manifestam medos ligados aos riscos envolvidos na escolarização, e uma desconfiança no que tange às instituições em geral” (THIN, 2006, p. 222).

Thin (2006, p. 223) recomenda então que “é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares”.

Thin (2010), em outro trabalho, também se refere às duas formas pelas quais são vistas as camadas populares, mostrando a possibilidade de superar essas duas únicas alternativas que são apresentadas, ou seja, a “perspectiva estritamente legitimista que tende a reduzir as classes populares e suas práticas a uma relação de dominação que as aliena (heteronomia)” e a “perspectiva relativista que as considera dentro de uma alteridade radical (autonomia)” (THIN, 2010, p. 65).

Ele ressalta que

[...] o debate se divide entre aqueles que negam qualquer existência de lógicas ou cultura próprias nas classes populares, e aqueles que afirmam a existência de uma cultura popular autônoma ou independente das lógicas e das culturas dominantes na formação social. Em outros termos, ou as classes populares são consideradas submissas a uma dominação que as aliena, que não lhes deixa qualquer autonomia notadamente simbólica, reduzindo-as a meras realizadoras de lógicas que constituem detritos alterados das lógicas dominantes. Ou são consideradas, pelo contrário, possuidoras de lógicas próprias, completamente autônomas, existindo dentro de uma alteridade radical, quer seja para incensá-la ou para deplorá-la (THIN, 2010, p. 67).

O autor se posiciona de outra forma e defende a existência de uma “ambivalência das lógicas e das práticas das famílias populares” (THIN, 2010, p. 65).

Um dos argumentos apresentados pelo autor para tal posicionamento é o que se refere à crença, por parte das camadas populares, na legitimidade das práticas pedagógicas:

Tratando-se de relações entre as famílias populares e instituição social, é claro que não se pode analisá-las fora das relações de dominação. Por um lado, os membros das famílias populares estão muito afastados da escola pela sua fraca escolarização, pelas suas formas de agir e pensar ou de socializar seus filhos. Por outro lado, graças à importância crescente da escola em nossa formação social (a ponto de tornar-se incontornável), os membros das classes populares têm interesse em consentir no jogo escolar e ao mesmo tempo em aceitar, pelo menos parcialmente, suas regras. [...] Ao mesmo tempo, o modo escolar de socialização, como modo dominante de socialização, tende a se impor como modelo educativo, inclusive sobre as famílias que estão relativamente afastadas. A dominação escolar sobre as famílias populares tem assim sua eficácia na 'crença na legitimidade' das práticas escolares e dos educadores que as executam, sendo que a legitimidade dos educadores está ligada ao seu domínio dos saberes escolares, à sua competência em matéria educativa certificada por sua formação e à autoridade pedagógica que lhe é conferida pela instituição escolar. [...]

Desse modo, reduzir as práticas das famílias populares a simples produto da dominação e da interiorização da legitimidade e da superioridade da cultura escolar não é completamente satisfatório (THIN, 2010, p. 67-68).

O desencontro é criado no momento em que alguns professores e professoras não aceitam *significadossentidos* diferentes daqueles construídos por eles e elas. Em geral, tal fato acontece com temas mais complexos e mais delicados, em que há divergência de ideias, tais como conteúdos curriculares, práticas pedagógicas, formas de avaliação, rotina da escola, disciplina e outros mais.

Ao apresentar as visões de alguns autores e autoras da área educacional, creio que ficou evidente que, mesmo tendo similaridade de pensamentos, cada um constrói os seus próprios *significadossentidos* sobre a escola e a educação, ou seja, ficou evidente que existem inúmeros *significadossentidos* sobre a educação, os quais podem ser coincidentes ou não.

Desse modo, os pais, as mães e os responsáveis das crianças e adolescentes, além dos próprios alunos e alunas, têm seus anseios e aspirações sobre o que esperam que a escola lhes ofereça em termos de educação, e pressionam os professores e as professoras. Estes, por sua vez, têm suas próprias concepções sobre a educação que eles e a escola estão oferecendo para seus alunos e alunas.

Candau (2012a) então ressalta:

É possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, stress, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. As pressões sociais se fazem cada vez mais fortes e as escolas, públicas e privadas, não conseguem, em geral, responder adequadamente às novas demandas da sociedade. O que parece evidente é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que esta possa adquirir maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens (CANDAUI, 2012a, p. 13).

Enfim, os autores e autoras citados, no fundo, procuram delinear uma escola que seja justa para os integrantes das sociedades. E são conceitos similares a esses, abordados acima, que embasam as políticas educacionais, além dos pensamentos dos educadores, dos profissionais da escola, dos pais, das mães e dos responsáveis, gerando inúmeros *significadossentidos* sobre a educação a ser ministrada às crianças e adolescentes das camadas populares.

E, desse modo, a construção de *significadossentidos* sobre a educação sofrerá a influência de diversos fatores, os quais podem atuar isoladamente ou em conjunto, tais como: políticos, econômicos, históricos, culturais, sociais, afetivos, paradigmáticos (Modernidade *versus* Atualidade), ideológicos, de interesse da comunidade, de interesses pessoais e até fatores subjetivos.

1.3 A educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas

A questão é: como eu faço para ensinar a qualquer um? Sei que isso não seria suficiente. Isso seria como uma parte do trabalho, na medida em que seria a primeira parte do trabalho. Pensaria em uma formação que atendesse a qualquer um. Só que a educação, [...], também tem a ver com ser outras coisas. Então, sei que o que há em qualquer um, há também em cada um: algo específico, singular.

Logo, seriam dois momentos: uma arte de saber que, no início, é o trabalho com qualquer um e, com o passar do tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um (SKLIAR *apud* SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 318, grifo nosso)²¹.

As sociedades, como se pode constatar ao longo da história, sempre desenvolveram algum tipo de exclusão de parcelas da população. Os ambientes escolares, por sua vez, refletem as sociedades nas quais as escolas estão inseridas. Assim, inúmeros grupos foram e ainda são privados do acesso à educação (FREITAS, 2006).

²¹ Entrevista concedida pelo autor a Carmen Sanches Sampaio e a Maria Teresa Esteban (2012).

“A diversidade humana é inegável. Mas a escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico” (MARQUES, 2006, p. 197).

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado.

[...]

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003a, p. 27-29).

No Brasil, desde o descobrimento até hoje, ocorreram vários tipos de exclusões na sociedade, sendo as mais notórias as socioeconômicas, as étnicas e as raciais. Por sua vez, a história da educação brasileira está repleta de episódios de exclusão, os quais refletiam e ainda refletem a mentalidade da sociedade brasileira em determinado momento sociohistórico. Pode-se citar, como exemplos, a grande quantidade de analfabetos existentes desde o Brasil colônia, a dualidade do sistema de ensino – um sistema educacional para a elite e um sistema para o povo – e, no passado recente, a grande quantidade de crianças não matriculadas em escolas, sem acesso à educação.

Outros problemas perduram até os dias de hoje, entre eles preconceito e discriminação, resultando em índices elevados de reprovação e de evasão escolar.

Amaral (1998) alerta para a presença, na escola, de preconceitos que incidem, com mais intensidade, sobre aquelas pessoas significativamente diferentes, fato que as impede de vivenciarem não somente seus direitos de cidadãos, como também de vivenciarem plenamente as suas próprias infâncias.

“Preconceito se refere a um julgamento, um sentimento ou resposta antecipada para com pessoas ou coisas não baseado em experiência real” (ANDRADE, C. M., 2007). Candau *et al.* (2003) consideram o preconceito como sendo atitudes negativas e desfavoráveis em relação a um grupo de pessoas, ou a uma única pessoa, sendo caracterizado pela existência de crenças estereotipadas. E Aronson (1979, p. 179) o

considera como sendo “Uma atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseando-nos em generalizações derivadas de informações deformadas ou incompletas”. Os clichês reportados por Ferraço e Gomes (2014) se enquadram como exemplos desse último caso, em que informações baseadas em lugares-comuns buscam consensos e forjam estereótipos.

Candau *et al.* (2003) ressaltam que

Os preconceitos são realidades historicamente construídas e dinâmicas; são reinventados e reinstalados no imaginário social continuamente. Os preconceitos atuam como filtros de nossa percepção, fortemente impregnados de emoções, colorindo nosso olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar, fazendo com que tenhamos uma percepção simplificada e enviesada da realidade (CANDAU *et al.*, 2003, p. 17).

Preconceito constitui-se, fundamentalmente, de atitudes, enquanto que “a discriminação se refere a comportamentos e a práticas sociais concretas” (CANDAU *et al.*, 2003, p. 18).

[...] entende-se por discriminação o tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos. Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação (CANDAU *et al.*, 2003, p. 18).

Pode-se afirmar que, na escola, estão presentes diferentes tipos de preconceito, com destaque para os de gênero, de raça e de classe social (OLIVEIRA, I. M., 1994). Segundo essa autora, as crianças pobres, negras e do sexo feminino são aquelas que sofrem, em maior intensidade, os preconceitos, os quais são agravados no caso de a criança reunir duas ou mais dessas características, como, por exemplo, as alunas negras e pobres, as quais sofrem práticas discriminatórias que interferem em sua autoestima. Andrade, C. M. (2007) constatou que as atitudes de preconceito fazem com que os e as docentes tenham baixas expectativas com relação ao sucesso escolar de seus alunos e alunas, interferindo diretamente no rendimento destes últimos.

A discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os *funkeiros*, os *nerds* etc.). Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre ‘nós’ e ‘os outros’ é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, ‘inferiores’, por diferentes características identitárias e comportamentos (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 163).

Mesmo hoje em dia, em plena vigência da política de inclusão, existem aqueles que pensam que possuir uma deficiência é um problema (SKLIAR, 2006).

Não é difícil compreender por que a *diferença*, no cotidiano escolar, é apreendida como o que foge à ‘norma’, como deficiência, como desvio, como falta, como impossibilidade, devendo, portanto, ser controlada. Diferença, compreendida nessa perspectiva, ignora a possibilidade de *pensar diferente a partir de outro(s) ponto(s) de vista*. O nosso olhar vê erros e faltas porque está informado e direcionado por uma lógica da homogeneidade que utiliza a diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir. [...]

A heterogeneidade real de toda sala de aula, rica característica dos processos sociais, passa a ser negligenciada pela escola (SAMPAIO, 2008, p. 44-45).

Por certo, isso não acontece somente no Brasil, pois trata-se de um fenômeno mundial, ocorrendo em grande quantidade de países, em uns mais e em outros menos. No caso brasileiro, Candau *et al.* (2003), por meio de pesquisa, apuraram que, no cotidiano da escola, estão presentes preconceitos, estereótipos e diferentes formas de discriminação, sendo os mais evidentes os de raça e de gênero.

Rodrigues (2006) procura explicar o porquê da existência de tais atitudes de preconceito, dizendo que elas se devem a fatores culturais, os quais induzem a pensar-se que *a diferença é perigosa*. Segundo esse modo de pensar, é preciso tomar cuidado com as *pessoas diferentes*, seja por apresentarem diferenças de gênero, de etnia, de classe social ou por terem alguma deficiência física, sensorial ou intelectual. As *pessoas diferentes* representam uma ameaça e, assim, são excluídas do grupo das *pessoas ditas normais*.

Assim, a exclusão, tanto na escola como nas sociedades em geral, não é um fenômeno de hoje, pois sempre existiu e presume-se que sempre existirá. Portanto, a educação, visando à inclusão de alunos e alunas, deve ser enfocada não como um fato

isolado, para solucionar um problema do presente, mas como um processo sem fim (SANTOS, M. P.; PAULINO, 2006).

Conforme já foi mencionado no capítulo de introdução deste trabalho, a *multiplicidade* pode ser entendida como a coexistência, nas sociedades e nos ambientes escolares, de diferentes e variadas formas de manifestação da existência humana, em que estão presentes diferenças culturais, sociais, étnicas, raciais, de gênero, de orientações sexuais, de condições físicas, mentais e sensoriais, e geracionais (UNESCO, 2012b).

Entretanto, segundo a ideologia da exclusão, “A diferença era percebida como ‘desvio’, tendo como referencial a dicotomia *normalidade x anormalidade*, demarcando as fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta” (MARQUES, 2006, p. 198).

No mundo inteiro, pensadores, filósofos, educadores, políticos e representantes dos grupos excluídos passaram a questionar este paradigma da exclusão.

Assim é que, no final do século passado, observou-se uma tendência internacional de propiciar a inclusão social, redundando em movimentos para a construção de princípios de convivência social, sendo que estes princípios passaram a direcionar a atuação dos governos e das sociedades. Na área da educação, resultaram em políticas educacionais voltadas para a inclusão (MARQUES; CAVALIERE, 2013).

Rodrigues (2006) relata que

A exclusão [...] tem sido tratada como uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades, em cujos objetivos cada vez mais se inclui a sua erradicação.

Esse desenvolvimento tenaz da exclusão incentivou os responsáveis políticos a congregarem esforços em campanhas para sua eliminação; criaram-se projetos de luta contra a exclusão nos mais diversos domínios sociais: combate à pobreza, à infoexclusão, à exclusão escolar, à exclusão na justiça e na saúde – enfim, contra a exclusão social vista como um todo (RODRIGUES, 2006, p. 9).

Desse modo, começou a despontar nas sociedades uma mudança de mentalidade, visando a modificar este modelo excludente em um novo modelo, um novo paradigma – o da **inclusão** –, segundo o qual as diferenças passariam a ser reconhecidas e respeitadas, tendo em vista que estas são inerentes aos seres humanos (MARQUES; CAVALIERE, 2013).

E, com a assinatura da “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 2012a), em Jomtien, Tailândia, em 1990, foram assumidos compromissos

internacionais, ocorrendo, a partir desta, um aumento considerável do número de alunos e alunas matriculados, principalmente em escolas públicas (MARQUES; CAVALIERE, 2013).

1.3.1 *Educação inclusiva*

Posteriormente, tais movimentos em prol da inclusão social culminaram na Declaração de Salamanca (UNESCO, 2012b), em 1994, a qual lançou internacionalmente a ideia da *educação inclusiva*:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 2012b, p. 5).

Em consonância com o princípio acima, uma *educação inclusiva* será aquela ministrada para os alunos e alunas, com deficiências ou não, em salas de aulas regulares.

É preciso realçar que a *educação inclusiva* se refere a qualquer aluno ou aluna. Ela não é destinada apenas aos que têm algum problema de aprendizagem ou alguma deficiência física, sensorial ou intelectual, nem é meramente uma extensão da Educação Especial, conforme entendido por muitas pessoas.

Desse modo, “A rápida difusão que os programas de educação inclusiva tiveram no mundo mostra que os governos nacionais consideram que a educação inclusiva é uma primeira e talvez decisiva intervenção preventiva da exclusão social” (RODRIGUES, 2006, p. 12).

No entanto, as pessoas pensam de diversas maneiras com relação ao princípio da *educação inclusiva*, conforme foi visto no item anterior, em que foi comentado o processo de construção de *significadossentidos*. Ou seja, em função dos *significadossentidos* que cada indivíduo cria ou recria sobre o mundo a seu redor, decorrerão também as suas lógicas. Desse modo, cada um terá o seu ponto de vista e as suas concepções e convicções sobre a inclusão de alunos e alunas.

Assim, as atitudes humanas perante as diferenças – as que propõem a exclusão, a integração ou a inclusão do Outro diferente – resultam em três concepções presentes nos discursos das escolas sobre a diversidade, as quais, por decorrência, implicam em diferentes olhares sobre como deve ser o processo pedagógico. Tais atitudes são de *negação*, de *marcação* e de *comunhão* (MARQUES, 2006, 2012).

olhamos
outro
diferente
negamos
marcamos
comungamos

As atitudes de *negação* se referem àquelas em que, no processo pedagógico, não é reconhecida a existência de diferenças nos alunos e alunas. As diferenças eram e são consideradas como sinônimo de anormalidade, fruto do pensamento da Modernidade (MARQUES, 2006).

Os nomeados como diferentes foram, assim, historicamente discriminados. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social, estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais, sendo, inclusive, segregados, em muitos dos casos, em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc. Cabia, também, à escola classificar e selecionar os sujeitos, isolando os que fugiam ao padrão construído socialmente (MARQUES, 2012, p. 103).

As de *marcação* reconhecem a existência de diferenças nos seres humanos, porém “trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal *versus* anormal, superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz e assim por diante” (MARQUES, 2012, p. 105). Os considerados como “diferentes” são aceitos pela escola, embora seja mantida uma estrutura social de segregação. Ou seja, existe a possibilidade de aceitação, mas somente daqueles considerados como capazes, isto é, daqueles que, por conta própria, forem capazes de acompanhar os considerados como “normais”.

E quanto mais a mesmidade olha cegamente somente para si mesma, mais se torna hostil contra esse outro até deixá-lo inerte.

E quanto mais a mesmidade escuta surdamente somente a si mesma, mais se torna cruel com esse outro até deixá-lo inerte.

E quanto mais a mesmidade se move ritmicamente em torno de si mesma, mais se faz hospitaleira com esse outro até fazê-lo unicamente um hóspede; um hóspede hostilizado pela norma (SKLIAR, 2003a, p. 153).

As atitudes de *comunhão* com as diferenças partem do princípio de que estas são inerentes à natureza humana. O Outro não é mais visto como “o diferente”, e as diferenças são compreendidas como formas concretas, possíveis e dignas da existência humana. “Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos *espaçostempos*, sem qualquer discriminação” (MARQUES, 2012, p. 109).

A *comunhão* com as diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível (MARQUES, 2010, p. 258).

E Marques (2012, p. 110) ressalta:

Nessa concepção, propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma multiplicidade. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão das diferenças.

As atitudes decorrentes do discurso de *comunhão* são de compreensão de que a natureza humana nos faz diferentes, sendo que a convivência é harmoniosa, sem que exista preconceito, discriminação ou relações de poder entre os seres.

A partir do ano 2000, Booth e Ainscow (2002) procuram difundir internacionalmente preceitos que têm a finalidade de propiciar e de desenvolver um ambiente de inclusão nas escolas. O “*Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*” é um conjunto de materiais de apoio, visando

a facilitar e a encorajar a revisão da escola em seus diversos aspectos, tendo por meta a implantação da *educação inclusiva*.

Baseia-se em três dimensões: criando culturas inclusivas; produzindo políticas inclusivas; e desenvolvendo práticas inclusivas. Esses preceitos orientam os gestores das escolas a atuarem em vários aspectos: como “colocar valores inclusivos em ação”; como “aumentar a participação de todos no ensino, na aprendizagem e nas relações”; e como “ligar a educação ao desenvolvimento de comunidades e ambientes, em nível local e global” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 7).

Cada dimensão do Index se divide em duas seções, sendo cada uma constituída de uma série de indicadores, os quais possibilitam aos gestores verificar quais medidas precisam ou não ser adotadas ou desenvolvidas para que suas escolas se tornem inclusivas.

A dimensão A – “Criando culturas inclusivas” – é subdividida nas seguintes seções: “Edificando a comunidade” e “Estabelecendo valores inclusivos”

Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 46).

A dimensão B – “Produzindo políticas inclusivas” – é subdividida nas seguintes seções: “Construindo a escola para todos” e “Organizando o apoio à diversidade”.

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 46).

A dimensão C – “Desenvolvendo práticas inclusivas” – é subdividida nas seguintes seções: “Construindo currículos para todos” e “Orquestrando a aprendizagem”.

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção ‘Construindo currículos para todos’ [...]. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 46).

Entretanto, cabe também ressaltar que os autores e autoras não pensam da mesma forma com relação à implementação da *educação inclusiva* nas escolas. Alguns defendem um processo parcial e gradativo e admitem que ocorra um atendimento especializado no início da implantação ou para aqueles casos em que, de acordo com a consideração deles, as deficiências possuam maior gravidade.

Desse modo, pode-se encontrar, na literatura sobre o tema, duas posições antagônicas. Em um dos extremos, estão aqueles que defendem a proposta de “inclusão total”, a qual preconiza a inclusão dos estudantes, sem nenhuma exceção, em salas de aulas regulares, eliminando o “atual modelo de prestação [de atendimento aos estudantes com deficiências] baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial” (MENDES, 2006, p. 394). No outro extremo, estão os que consideram a classe regular como o local mais adequado para os estudantes, mas que, entretanto, admitem “a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais)” (MENDES, 2006, p. 394).

Um autor que defende essa corrente de inclusão gradativa é Correia (2006), o qual é a favor de uma inclusão progressiva que, simultaneamente, promova o sucesso escolar do aluno com deficiência e coabite, pacificamente, com os serviços de educação especial, quando esse for o caso. Embora ele pretenda ver, sempre que possível, os alunos com deficiências permanentes nas classes regulares, mas contando com apoios adequados,

não é avesso à ideia de que, por vezes, eles não possam receber serviços educativos apropriados e eficazes fora dessa mesma classe regular.

Denari (2006) também é adepta dessa corrente, pois cita, como condição para o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, a existência de apoio de especialistas. Para ela, a formação específica destes profissionais deveria visar à “atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum” (DENARI, 2006, p. 40).

Mendes (2006, p. 401), por sua vez, não defende a inclusão total, pois é de opinião que “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”.

A existência dessas duas correntes, acrescida de que, durante um longo tempo, as concepções sobre a Educação Especial estiveram muito presentes na mente das pessoas, ainda está contribuindo para a geração de dúvidas nas concepções e nos posicionamentos que os professores e professoras têm hoje sobre a *educação inclusiva*.

Dessa forma, constata-se a existência, na maioria das escolas brasileiras, de modelos que não configuram a inclusão, além de que os professores e professoras, também em sua maioria, continuam a adotar práticas de ensino tradicionais, cuja tendência é homogeneizar. A prática pedagógica que contemple a diversidade dos alunos e das alunas é algo que ainda está em construção, uma vez que implica em mudanças de concepções e de atitudes com relação às diferenças. E mudança de atitudes passa, necessariamente, pela (re)construção de *significadossentidos*.

Diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos, tanto no âmbito internacional como em diversos países do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país. Tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação se multiplicam.

As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. [...]

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver (CANDAUI, 2012c, p. 83, grifo nosso).

Percebe-se também que a inclusão, no entendimento de diretores, diretoras, professores e professoras, ainda está muito ligada à Educação Especial, pois a *educação inclusiva* foi vista, em um primeiro momento, como uma inovação decorrente desta modalidade de educação (Educação Especial). São comuns as referências à *educação inclusiva* como destinada apenas aos alunos e alunas que tenham deficiências física, intelectual, visual ou auditiva. “Em geral, a educação inclusiva é ainda vista muitas vezes como sinônimo de educação especial ou, no mínimo, como áreas que estão estreitamente vinculadas” (FERREIRA, 2006, p. 220).

[...] ainda está em curso o construção do sentido da educação inclusiva como resultado de um processo global onde os professores, no e com o seu trabalho pedagógico, propõem espaços de vivência e de situações de aprendizagem capazes de garantir as necessidades especiais de seus alunos em turmas regulares. Para isso, é preciso tratar a educação inclusiva como um projeto global de sociedade e de garantia do direito à educação, que não se faz, necessariamente, por práticas que ainda carregam elementos de homogeneização e normalização. A educação inclusiva acontece, sobretudo, quando se inventa, na escola, práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico e na pedagogia da procura, cuja aposta é a que busca, na e pela relação, constituir processos de construção de relações consigo, com o outro, com o conhecimento, com o mundo (SILVA, G. F.; NÖRNBERG, 2013, p. 669-670).

O corpo docente, por sua vez, é produto de uma miscelânea com relação à formação inicial, especialmente se for considerado o como lidar com a *multiplicidade* de alunos e alunas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontram-se os professores e professoras que foram formados em Curso Normal, em Institutos Superiores de Educação ou em Cursos de Pedagogia (presenciais ou a distância), formados recentemente ou há muito tempo, tanto em cursos cujos currículos procuravam tratar da questão das diferenças como naqueles que não. Nos anos finais do Ensino Fundamental, tem-se professores e professoras licenciados em Faculdades de Letras, de Matemática, de Geografia, de História etc., as quais, provavelmente, não enfocaram em seus currículos a questão das diferenças. Alguns participaram de cursos de formação continuada em que tiveram noções sobre esse tema, outros não (MARQUES; CAVALIERE, 2013).

E Souza V. L. T. (2006) apresenta outras características para o grupo de professores e professoras:

O grupo de professores também caracteriza-se pela diversidade – diferentes histórias de vida, diferentes experiências de formação, de ensino, de tempo na profissão e de motivação para o trabalho. Alguns acabaram de ingressar na carreira, outros estão próximos da aposentadoria. Alguns escolheram aquela escola porque realmente queriam trabalhar lá, outros porque foi a única que sobrou. Alguns moram nas proximidades, têm carro próprio; outros moram longe, utilizam-se de transporte público. Alguns têm boa condição socioeconômica, outros trabalham para sobreviver. Alguns trabalham só em uma escola, outros trabalham em duas e até três. Alguns trabalham meio período, outros o dia todo, ou ainda manhã, tarde e noite.

Esse caráter de diversidade de experiências e contextos constitui o professor como mais reflexivo e consciente de sua função, que crê na possibilidade de transformação e investe em seu ensino ou, em situação extrema, como um profissional cansado e descrente, que ‘vai levando’, algumas vezes ‘empurrando com a barriga’, enquanto não chega a aposentadoria. Logo, podemos dizer que a motivação do professor para o ensino está condicionada à diversidade: de experiências, de formação e de objetivos singulares.

É com essa diversidade que o coordenador se defronta e que deve trabalhar (SOUZA, V. L. T., 2006, p. 102-103).

Também é fato que um dos aspectos da *multiplicidade* é a existência de diferentes culturas, inclusive com a possibilidade de diversas formações culturais coexistindo em um mesmo contexto.

Para além dessas reconhecidas e óbvias diferenças individuais, que nos permitem nos reconhecermos enquanto sujeitos únicos, de fazeres e saberes únicos, há a diversidade dita ‘cultural’, que surge das semelhanças e diferenças de fazeres e de saberes de um grupo social na sua relação com os outros (OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, 2002, p. 8).

E “A questão multicultural nos últimos anos vem adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito internacional e local” (CANDAU, 2002, p. 126). Portanto, será aprofundado, a seguir, o estudo da *educação intercultural*.

1.3.2 *Educação intercultural*

Globalização e multiculturalismo, hoje em dia, são comumente apresentados como movimentos com lógicas que se contrapõem, em que a primeira reforçaria a padronização e a segunda apontaria as particularidades culturais e as diferenças (CANDAU, 2002). Entretanto, segundo a autora, tais relações se revestem de grande

complexidade, não podendo ser vistas de modo simplificado e reducionista, pois assumem diversas configurações. É o que nos alerta Fleuri (2003):

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações (FLEURI, 2003, p. 24).

As sociedades, na Atualidade, são complexas, pois apresentam uma grande variedade de culturas em sua constituição, demandando uma educação que ultrapasse o etnocentrismo cultural.

A construção da instituição escola está assentada, por princípio, em conhecimentos e em valores considerados como universais. Porém, na realidade brasileira, estes estão delineados segundo a ótica da cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade (CANDAUI, 2002).

Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da Modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado 'universal', além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (CANDAUI, 2007c, p. 53).

Fleuri (2003, p. 18) pensa da mesma forma e afirma: “[...] a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal”. E diz que, em função desse modo de pensar, “[...] todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural” (FLEURI, 2003, p. 18).

Durante muito tempo, a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossas sociedades. Hoje em nosso continente são cada vez mais numerosos os movimentos sociais e de caráter identitário que questionam o universo escolar assim configurado e apresentam diferentes propostas na ótica de uma cultura escolar mais plural que incorpore contribuições de diferentes etnias e questione os estereótipos sociais, de gênero etc., veiculados pela escola. Situam-se estes movimentos cada vez mais na perspectiva da promoção de uma educação verdadeiramente intercultural, anti-racista e anti-sexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas situações e grupos sociais (CANDAU, 2007b, p. 15).

Para Fleuri (1999, 2003), o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques, podendo, inclusive, representar concepções político-pedagógicas divergentes. Candau (2008, 2009c) alerta que a polissemia do termo *multiculturalismo* cria uma variedade de entendimentos e de concepções divergentes, daí, evidenciando a necessidade de se adjetivá-lo. Cita então algumas expressões comumente agregadas a esse termo: *conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário etc.*

Assim é que o termo *intercultural* vem sendo utilizado em acepções diferentes e incongruentes entre si, em que ora indica uma “relação entre grupos ‘folclóricos’ ”; ora empregado como um conceito ampliado, em que visa à compreensão do diferente como uma singularidade do ser humano; ou ainda como “sinônimo de ‘mestiçagem’ ”. O mesmo acontece com o termo *transcultural*, em que ora é entendido como um “elemento transversal já presente em diferentes culturas” ou como um “produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes” (FLEURI, 2003, p. 17).

Para este trabalho, será utilizada a nomenclatura adotada por Fleuri (1999, 2003). Desse modo, os termos *multicultural* e *pluricultural* indicam a coexistência de grupos com culturas diferentes, porém sem que necessariamente ocorra a interação entre eles. Já o termo *intercultural* indica uma relação entre os grupos, em que está presente o fator "intencionalidade" a motivar a relação entre grupos culturais diferentes. Segundo o autor, um ambiente em que está presente a *interculturalidade* seria caracterizado pela convivência e interação entre si de pessoas pertencentes a culturas diferentes.

Candau (2002, 2007c, 2012c) concorda com Fleuri, afirmando que o *interculturalismo* pressupõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais.

“A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2013a, p. 23).

Assim, segundo o autor, “[...] o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural, quando constrói um *projeto educativo intencional* para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (FLEURI, 1999, p. 279), tendo em vista que a educação intercultural se processa como relação entre pessoas de culturas diferentes, não como relação entre as *culturas* às quais essas pessoas pertencem.

educação
intercultural
inter-relação
compreensão
culturas
diferentes

Para Canen e Oliveira A. M. A. (2002), o *multiculturalismo* é considerado como um movimento, sendo este decorrente da necessidade de se compreender que a sociedade é conformada tendo por base uma diversidade de raças, de gêneros, de classes sociais, de padrões culturais e linguísticos, de habilidades e de outros marcadores identitários. E Canen (2006) conceitua *multiculturalismo* como um conjunto de teorias, de práticas e de políticas de valorização da diversidade. Candau (2007c), por sua vez, entende o *multiculturalismo* como expressando uma realidade social – a convivência de diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade.

Fleuri (2003, p. 17) cita os educadores portugueses Stephen Stoer e María Luiza Cortesão, em que estes utilizam o termo *inter/multicultural* para “indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos”. Ou seja, este termo também pressupõe uma intencionalidade, pois reflete processos que visam a promover a inter-relação e o respeito entre diferentes grupos socioculturais. Já Paulo Roberto Padilha (2004)

chama de *intertranscultural* (PADILHA *apud* FLEURI, 2009) e Candau (2013a) de *multi/intercultural*.

Canen (2006) denomina a vertente mais crítica do *multiculturalismo* como *multiculturalismo crítico* ou *perspectiva intercultural crítica*.

[...] trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEN; OLIVEIRA, A. M. A., 2002, p. 61).

Constata-se que o afirmado por Canen (2006) e por Canen e Oliveira A. M. A. (2002) configura o que Fleuri (1999) chama de *interculturalismo*, pois também pressupõe uma intencionalidade.

Candau (2002) e Canen (2006) se dizem afinadas com as ideias do *multiculturalismo crítico* defendido por McLaren (2001). E Silva G. F. (2003) aponta as características do *multiculturalismo crítico* ou *sócio-político*, liderado por McLaren (2001), em que este autor propõe uma forma de *multiculturalismo* que se distancie dos enfoques de tendência humanista liberal, conservadora e empresarial:

Este modelo salienta a preocupação tanto de professores como de alunos em modificar as situações sociais e culturais, assim como aspectos ideológicos que provocam a discriminação racial. Essa perspectiva aceita os conflitos que surgem das inter-relações humanas como elemento motivador e provocador. Cria um dinamismo para que as transformações de caráter mais profundo na sociedade sejam implementadas (SILVA, G. F., 2003, p. 35).

Outro aspecto ressaltado por Fleuri e Souza M. I. P. (2003) é o de que é necessário ampliar-se a visão da *educação intercultural*, argumentando que esta não seria restrita apenas à convivência na escola de sujeitos pertencentes a diversas etnias. Para eles, coexistem, no âmbito da escola, diversas culturas, tendo em vista que os professores, as professoras, as crianças e os adolescentes pertencem a diferentes composições familiares, com diversos fatores identitários. Assim,

De acordo com a sua identificação com esses diferentes universos relacionais e identitários, as pessoas desenvolvem modos distintos de se conduzir e de interpretar a realidade [de ler o mundo]. Dessa forma, assumem seus sistemas de valores (religiosos, políticos, étnicos, estéticos

etc.), que servem de referência para orientar suas opções e suas relações com as outras pessoas e com os outros grupos (FLEURI; SOUZA, M. I. P., 2003, p. 70).

Em consequência, “O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações” (FLEURI; SOUZA, M. I. P., 2003, p. 71).

Ao se pesquisar o histórico evolutivo sobre o tema, verificou-se que as questões afetas ao *multiculturalismo* – da mesma forma que as da *multiplicidade* – não são fatos de hoje, já existindo há muito tempo na história da humanidade. Despontaram com maior incidência quando, logo após a II Guerra Mundial, levas de imigrantes, originários de ex-colônias, se dirigiram para os países da Europa a fim de participarem da reconstrução econômica, originando a questão da convivência de culturas diferentes (FLEURI, 1999).

“São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (CANDAUI, 2012b, p. 33).

Entretanto, pode-se considerar as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, na década de 60, em especial a luta efetuada pelos negros americanos, como um marco do movimento multicultural (SILVA, G. F., 2004). E “A interculturalidade no contexto brasileiro é fortemente influenciada pela transição democrática dos anos de 1980, que marcam o início da visibilidade e do aumento da legitimidade da diversidade cultural no espaço público” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 9).

Em 2001, a UNESCO emitiu o documento intitulado “Declaração Universal sobre Diversidade Cultural” (UNESCO, 2014c), o qual recomendava a seus Estados Membros, entre outras coisas, a promoverem a valorização da diversidade cultural por meio da educação.

Hoje em dia, tendo em vista que a globalização flexibilizou as fronteiras nacionais, intensificou-se em grande escala a imigração de pessoas oriundas dos países mais pobres em direção aos países de melhores condições econômicas da América e da Europa, fenômeno que tem acirrado os conflitos entre tais imigrantes e as populações locais. Entidades internacionais estimam um valor superior a duzentos e trinta milhões para o número de pessoas que, hoje, vivem em países diferentes daqueles em que nasceram. Na Europa, a *educação intercultural* está correlacionada, portanto, a esse fluxo migratório (FLEURI, 1999).

As propostas de educação intercultural foram inicialmente elaboradas para responder à emergente necessidade de acolher os estrangeiros e, particularmente, os filhos dos imigrantes na escola. Com isso, buscavam promover a superação de velhos e novos racismos, favorecendo a integração entre pessoas de cultura diferentes que se confrontam no cotidiano (FLEURI, 1999, p. 283-284).

No Brasil, a questão do *multiculturalismo* apresenta nuances próprias, em que as relações entre etnias diferentes foram constantes ao longo de sua história (CANDAU, 2002). “Somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas” (FLEURI; SOUZA, M. I. P., 2003, p. 54).

A sociedade brasileira é constituída por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, em termos culturais, como uma das mais ricas do mundo. Entretanto, sua história é marcada por desigualdades e discriminações, especificamente contra negros e indígenas, impedindo, desta forma, seu pleno desenvolvimento econômico, político e social (UNESCO, 2014b, n. p.).

O povo brasileiro é resultante, fundamentalmente, da miscigenação de diferentes grupos étnicos: brancos (conquistadores portugueses e espanhóis), negros (escravos provenientes da África) e indígenas (população pré-existente no território brasileiro) (FLEURI, 1999). Cabe ressaltar que a simples miscigenação não significa que ocorra, necessariamente, o reconhecimento de direitos iguais ou o reconhecimento das culturas diferentes. Posteriormente, ocorreu a interação com outros povos, com diferentes culturas, resultando na multietnia da população brasileira.

Grandes fluxos migratórios, ligados a dois ciclos econômicos, caracterizam o processo de inter-relação de diferentes culturas no Brasil. De início, os colonizadores portugueses, visando a explorar a cana de açúcar, tentaram submeter os indígenas à escravidão. Em face do insucesso, acabaram por eliminá-los ou expulsá-los para o interior do país. Como alternativa, trouxeram grandes levas de negros africanos, escravizando-os. (FLEURI, 1999).

“Assim, os preconceitos racistas, que discriminam os negros e excluem os índios no Brasil e no continente americano, têm suas raízes neste contexto histórico-social da sociedade colonial escravocrata” (FLEURI, 1999, p. 282-283).

Houve um segundo fluxo migratório a partir do século XVIII, uma vez que “As mudanças das relações de produção, ocorridas com a revolução industrial, tornaram

obsoletas e antieconômicas as formas escravistas de exploração do trabalho” (FLEURI, 1999, p. 283). Após a abolição da escravidão, uma grande quantidade de italianos e de japoneses, em situação de pobreza, foi incentivada a migrar para a terra brasileira, com a finalidade de servir de mão-de-obra nas lavouras de café em substituição aos escravos. A maioria de seus descendentes, nascidos no Brasil, não teve acesso à escolarização. Posteriormente, com o início da industrialização no sul do país, muitos trocaram o local de trabalho, além de que outras levas de imigrantes afluíram sem cessar para o Brasil, também em função de servirem de mão-de-obra para as indústrias. Porém, continuaram a existir os problemas decorrentes da discriminação de culturas diferentes. Por se tratar de um fenômeno *naturalizado* pelas camadas hegemônicas da sociedade brasileira, não teve grande repercussão. Descendentes de outros povos, de outras culturas, que criaram colônias de imigrantes alemães, italianos, russos, poloneses etc. no sul do país, também foram discriminados e colocados à margem da escolarização em tempos passados.

Cabe ressaltar que, hoje em dia, constatamos a imigração de coreanos e de bolivianos para o Estado de São Paulo, de angolanos para o Estado do Rio de Janeiro e de haitianos para os Estados do Acre e de São Paulo, populações que procuram fugir da pobreza ou de conflitos locais em seus países de origem, ou então de países devastados por terremotos, de forma similar ao que está ocorrendo na Europa, fato que nos faz presumir que acontecerão com os descendentes desses imigrantes, em futuro próximo, os mesmos problemas sociais enfrentados pelos países europeus com relação ao entrechoque de culturas diferentes.

E pode-se concluir que a miscigenação que ocorreu entre brancos, negros e índios, associada à naturalização da discriminação de culturas diferentes efetuada por parte das camadas hegemônicas da sociedade brasileira, criaram o mito da “democracia racial”.

mito
democracia
racial
encobrindo
discriminação
real

Outro aspecto que não pode ser omitido é o da migração interna entre as diversas regiões do Brasil, fato que ocorre há muito tempo, e que pode ser comparado ao das atuais migrações internacionais, pois também pode gerar, em outra escala, os mesmos problemas decorrentes da inter-relação entre culturas diferentes. Na visão de Ferreira (2006):

A diversidade existente nas classes das escolas públicas brasileiras [...] pode ser verificada em inúmeros âmbitos da vida escolar. Entre outros, nas diferenças de níveis de aquisição de linguagem oral entre o(a)s aluno(a)s e nos modos diferentes de se comunicar; na presença de crianças que nasceram e cresceram em outros estados e cujos pais se mudaram para a ‘cidade grande’ a fim de encontrar mais oportunidades econômicas; na frequência (hoje comum) de crianças e jovens que vivem em favelas e zonas periféricas muito carentes e quase sempre não tiveram contato com o mundo da escola; na convivência entre crianças brancas, negras e de outros grupos étnicos em uma mesma classe e também entre as crianças com e sem deficiências (FERREIRA, 2006, p. 222).

Com relação à legislação atinente à *multiculturalidade*, Fleuri (1999) aponta que a *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais* (UNESCO, 2014a), de 1978, foi um dos primeiros documentos internacionais a estabelecer os princípios da *educação intercultural*, ao afirmar que

todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme a sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade (*apud* FLEURI, 1999, p. 279).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegurou o direito de as comunidades indígenas receberem uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Em paralelo aos movimentos indígenas, também foram se desenvolvendo os movimentos afro-brasileiros (FLEURI, 2003), visando a erradicar a discriminação racial e a conquistar o reconhecimento do direito de também receberem uma educação de qualidade, que considerasse a sua cultura. Além disso, esta ainda estabelece que o Estado garantirá aos cidadãos e às cidadãs o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das

manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), passou a contemplar as culturas e etnias indígena e afro-brasileira, ou seja, foram acrescentadas medidas com caráter de intencionalidade, a fim de proporcionar a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais (FLEURI, 1999).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

Embora a LDBEN em vigor seja de 1996, pode-se verificar, nos Artigos acima, que as alterações relativas à *educação intercultural* somente foram introduzidas em 2008.

No documento emitido pelo Ministério da Educação, intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”, constam os Princípios e Fundamentos dos PCNs, dos quais pode-se destacar:

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao

campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. [...] (BRASIL, 2014a, p. 27).

Do Capítulo referente à Natureza e Função dos PCNs, extrai-se:

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (BRASIL, 2014a, p. 28).

Nos PCNs, também constam os objetivos gerais do Ensino Fundamental. Estes preconizam, dentre outros, que os alunos e alunas do Ensino Fundamental sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais (BRASIL, 2014a, p. 69).

E os PCNs elegem a pluralidade cultural como um de seus *temas transversais*:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver,

vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 2014b, p. 27).

Como foi visto acima, a legislação educacional brasileira incorporou inúmeras medidas, visando a proporcionar a desejada intencionalidade na inter-relação entre pessoas com variadas culturas, prevista na *educação intercultural*.

Entretanto, Candau (2012b) alerta que ainda é incipiente a penetração desse movimento no meio acadêmico, além de ser objeto de inúmeras discussões, por sofrer influência direta do *olhar* da militância que representa tal movimento.

Canen e Oliveira A. M. A. (2002) preconizam que a *educação multicultural* deve ser voltada para a promoção da equidade educacional, em que sejam valorizadas as culturas dos alunos e alunas, contribuir para a superação do fracasso escolar e, principalmente, formar futuras gerações isentas de preconceitos contra aqueles percebidos como *diferentes*. Canen (2006) afirma que *o multiculturalismo* faz um questionamento ao papel dos discursos e práticas curriculares na formação de professores e professoras e de futuras gerações, e também à apreciação da diversidade cultural; e representa um desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, de raça, de religião, de *deficiências*, de padrões culturais e outros.

No entanto, segundo as autoras, a *educação multicultural* é ainda praticada de forma incipiente, apenas como um complemento ao currículo regular, em que é valorizada somente a diversidade cultural com relação ao seu aspecto folclórico, como, por exemplo, a comemoração de datas especiais, do dia da consciência negra, do dia do índio e outras.

Canen e Oliveira, A. M. A. (2002) fazem a ressalva de que, se a *educação multicultural* for praticada sem questionar a construção das diferenças e dos estereótipos, ela não contribuirá para transformar a sociedade desigual e preconceituosa. Praticada dessa forma, haverá um desconhecimento dos “mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos” (CANEN; OLIVEIRA, A. M. A., 2002, p. 63). Assim, uma postura *multicultural crítica* requer a identificação desses mecanismos e a luta por superá-los.

Os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais são ressaltados por Candau (2008). Ela destaca que essas relações foram construídas no decorrer da história e que, portanto, “estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente

hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008, p. 51).

Fleuri (2006) também problematiza o racismo e os processos de discriminação sociocultural e discute a questão da *diferença* na educação, concluindo que está ocorrendo a emergência de novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas, tendo em vista que, “[...] no Brasil, verificam-se graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente” (FLEURI, 1999, p. 285).

Assim, segundo o autor, a desconstrução do racismo, dos preconceitos, dos estereótipos e da discriminação acontece por meio de processos que confrontam as práticas discursivas com as relações de poder que as constituem.

[...] para *pensarfazer* a educação intercultural, a noção de entrelugar opera como um espaço-tempo que pode instituir um campo de possibilidades no qual pessoas ou grupos com saberes, valores, papéis, redes de significações diversas podem vir a instituir contextos relacionais que não se produzem a partir de hierarquizações a priori. Nesses entrelugares, pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades dessubalternizadas (FLEURI; AZIBEIRO, 2010, p. 291).

No entanto, Candau (2008) acrescenta que

A *naturalização* é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares (CANDAU, 2008, p. 53).

Uma questão fundamental, que deve ser trabalhada no dia a dia das escolas, se refere ao combate à discriminação e ao preconceito, os quais estão muito presentes nas sociedades e nas escolas. Os preconceitos e diferentes formas de discriminação, presentes no cotidiano escolar, devem ser problematizados, desvelados e desnaturalizados, a fim de que a escola não reproduza padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes nas sociedades. Outro ponto que deve ser trabalhado é a interação com diferentes

grupos culturais e étnicos, com o intuito de propiciar uma interação reflexiva (CANDAU; MOREIRA, 2003).

Essas relações [*interculturais*] produzem mudanças em cada indivíduo [mudanças de atitudes], favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções (FLEURI, 1999, p. 281).

Tanto Fleuri (1999) como Candau *et al.* (2003) defendem que é necessário problematizar a imagem da existência de “democracia racial” no Brasil, desconstruindo-a.

Consideramos que, para que estas questões possam ser mais trabalhadas na educação brasileira, é necessário desvelar o ‘mito da democracia racial’, tão arraigado no nosso imaginário social, para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do ‘outro’ da nossa sociedade, tão presente entre nós. Nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à perspectiva iluminista (CANDAU, 2012b, p. 50-51).

Skliar (2014), em sua conferência intitulada “*Educar a todos significa educar a qualquer e a cada um: notas para uma pedagogia do singular-plural*”, fez uma interessante correlação entre educação e preconceito. O autor pensa a educação como *uma conversa entre desconhecidos*, entre pessoas diferentes. Para ele, a educação é um saber relacional, não acontece fora da relação. Educar não consiste em conhecer o outro, mas em manter esse desconhecimento para poder conversar. Argumenta, dizendo que, se a pessoa já conhece a outra, perde o interesse [a motivação] em conversar, em perguntar para conhecer. E que, para que as pessoas possam conversar entre desconhecidos, segundo a linguagem do afeto, “a *igualdade* tem de ser primeira, não uma promessa de futuro” (SKLIAR, 2014, n. p.). Para tanto, para conversar com desconhecidos, defende que é preciso *olhar com bons olhos*, sem preconceitos. E, figuradamente, diz: “Tem homens que, quando abrem os olhos, mancham com o olhar...” (SKLIAR, 2014, n. p.). E reforça o dito, referindo-se ao preconceito e à discriminação: “O olhar não apenas mancha, também marca” (SKLIAR, 2014, n. p.). Ressalta então que o educador é aquele que não mancha com o olhar. Segundo o autor, a primeira coisa que um educador deve fazer, ao entrar na

sala de aula, *é olhar a todos com bons olhos, a qualquer um* que lá esteja. E tratar *cada um* como se fosse *qualquer um*, sem preconceito.

educar
qualquer
um
respeitando
cada
um

Por fim, cabe destacar os encontros entre a *educação inclusiva* e a *educação intercultural*, principalmente em termos de objetivos a atingir:

A educação inclusiva e a educação intercultural buscam desafiar manifestações de preconceito, discriminação e violência presentes no cotidiano escolar. De maneira similar, buscam promover a superação de barreiras à participação e à aprendizagem, empenhando-se em ampliar o empoderamento dos grupos historicamente inferiorizados. [...] Podemos afirmar que tanto a educação intercultural como o processo de inclusão em educação procuram promover a criação de um ambiente favorável à aprendizagem do aluno, à inclusão social e à autonomia, possibilitando que o currículo escolar reflita políticas educativas que garantam o direito à diversidade e à dignidade humana (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 98-102).

Para as autoras e o autor, “Os pressupostos que constituem o princípio da inclusão atendem perfeitamente tanto à constituição de uma educação inclusiva quanto a uma educação intercultural”. Outro aspecto a ressaltar é que “[...] ambas desafiam preconceitos e processos de exclusão de grupos socioculturais oprimidos no contexto educacional” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 108).

Da mesma forma que a *educação inclusiva*,

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola, pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista [diferentes

significadossentidos sobre a educação], bem como, pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (FLEURI, 1999, p. 281).

Fleuri (2003) lembra que os movimentos sociais e educacionais que preconizam uma convivência democrática entre diferentes grupos e culturas – *educação inclusiva* e *educação intercultural* – têm como meta contribuir para a superação, de um lado, das atitudes de medo e, do outro, da inexpressiva tolerância perante o Outro diferente, visando à construção e à predisposição para atitudes de leitura positiva da *multiculturalidade*. Segundo o autor, trata-se de um novo ponto de vista, o qual estaria fundamentado no respeito às diferenças e que se concretizaria por meio do reconhecimento da igualdade de direitos.

Tal perspectiva configura uma proposta de ‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como *Multicultural Education* (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural (FLEURI, 2003, p. 16-17).

Candau e Moreira (2003), entretanto, alertam para as reações às propostas de mudanças do paradigma educacional:

Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 157).

Após uma breve imersão na teoria, ouvindo as narrativas de quem tem muitas *histórias* para contar, cabe agora mergulhar no cotidiano da escola municipal para ouvir e narrar os *significadossentidos* sobre a educação criados por *cada um* e por *qualquer um* dos *praticantes*, sem qualquer distinção, hierarquia ou espécie de questionamento, respeitando e procurando compreender a cultura de cada um.

Enfim, “Eu quero escutar outras vozes. Eu quero escutar outros sinais. Eu quero escutar outras formas de ver o mundo” (SKLIAR, 2014, n. p.).

*2 Caminhos trilhados para investigar e
narrar o cotidiano da escola*



Caminhos entrelaçados (2) – Miguel Ângelo Barbosa (2016)

No presente Capítulo, será apresentada a significação metodológica que embasou esta pesquisa e o *fazer* que foi aqui gerado, bem como a descrição do lócus no qual ela foi concretizada.

2.1 Abordagem metodológica

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos – os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma muito particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia a dia, ‘fabricando’ um cotidiano próprio. Conhecer como cada instituição se apropria das normas do sistema educativo e como reage diante dos desafios cotidianos, investigar as formas de relação estabelecidas, os mecanismos de apropriação ou resistência, as ‘saídas’ encontradas é tarefa das mais relevantes (ANDRÉ, 2006, p. 14-15).

2.1.1 A *complexidade* do cotidiano escolar

É notória a *complexidade* (MORIN, 2005) que permeia os acontecimentos e os relacionamentos existentes no contexto escolar, em que se entrelaçam fatores ambivalentes, tais como atração e repulsa, possibilidades e obstáculos (ESTEBAN, 2009). E Alves, N. G. (2010) caracteriza o cotidiano escolar como de múltiplas e complexas *redes de conhecimentos e significações*.

Muito se fala sobre a escola, de fora, de longe, desconhecendo o que acontece a cada dia, dentro da escola, onde interagem os profissionais que nela atuam, alunos e alunas, pais, mães e **a complexidade do que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar**, de construção de múltiplas subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização.

[...]

Pessoas, a um tempo, comuns e únicas, pela história de vida diferente de qualquer outra vida. E porque são únicos, investigamos o que os faz diferentes, fugindo das generalizações de a professora, o aluno, a escola. Procuramos mergulhar na **complexidade da escola**, onde se produzem políticas educativas através do currículo construído no cotidiano, inspirado por utopias educativas e sociais, histórica e coletivamente tecidas por quem luta por mudar o mundo (GARCIA, R. L.; ALVES, N. G., 2006, p. 15, grifo nosso).

A *complexidade* das redes de conhecimentos é também ressaltada por Alves, N. G. e Garcia R. L. (2004c), quando afirmam que existem inúmeras formas de construção

de conhecimentos, pois eles podem ser construídos na escola ou fora da escola, assim como no trabalho, nas brincadeiras e nas relações sociais vividas por cada pessoa. “E cada uma de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, à sua moda, seu tapete de significações e significados [...]” (ALVES, N. G.; GARCIA R. L., 2004c, p. 101).

Pérez (2003) é outra autora que se refere à *complexidade* do cotidiano escolar: “No exercício de investigar e problematizar o cotidiano escolar, deparamo-nos com o **emaranhado complexo de significações que envolvem as experiências humanas**; [...]” (PÉREZ, 2003, p. 97, grifo nosso).

Assim, ao pretender estudar com profundidade o processo de construção de *significadossentidos* sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, por pais, mães, responsáveis, alunos e alunas integrantes de comunidades periféricas e pelos professores e professoras no cotidiano das Escolas Municipais situadas nessas comunidades, bem como problematizar a inter-relação que ocorre entre esses *significadossentidos*, constatei que teria de lidar com a *complexidade* desse processo, justificando a escolha da abordagem metodológica denominada **pesquisa no/do/com o cotidiano** (ALVES, N. G., 2008; CERTEAU, 2014; FERRAÇO, 2005; OLIVEIRA, I. B., 2007, 2008a, 2008b; OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, 2007), e, especificamente, duas de suas modalidades – a **investigação narrativa** (ALVES, N. G., 2008, 2012; OLIVEIRA, I. B., 2010; CUNHA; SIMÃO, 2013; RABELO, 2011) e as **observações livres do cotidiano** escolar (CERTEAU, 2014; FERRAÇO, 2003; FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012; OLIVEIRA, I. B., 2007, 2008a).

2.1.2 O porquê de se utilizar como abordagem metodológica a pesquisa no/do/com o cotidiano

Oliveira I. B. e Sgarbi (2007) e Oliveira I. B. (2008b), ao argumentarem sobre o porquê de se utilizar pesquisa no/do/com o cotidiano para se estudar o dia a dia das escolas, afirmam que as metodologias centradas no cientificismo positivista – focadas em generalizações e em estabelecimento de modelos – são insuficientes para a devida compreensão da complexa dinâmica inerente à vida cotidiana. Fazem esta afirmação tendo em vista que “[...] o rigor científico de inspiração matemática e quantitativa retira das práticas sociais toda sua riqueza e politicidade, visto ser a intencionalidade política de impossível quantificação” (OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, 2007, p. 17).

Por meio dessa metodologia, é possível captar “Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura das redes de conhecimentos”, fato que já não seria possível com outras metodologias (OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. G., 2008, p. 10).

Em acréscimo, Oliveira I. B. (2008b) ressalta que inúmeros outros pesquisadores também já se manifestaram sobre a importância sociológica da vida cotidiana e destacaram a impossibilidade de se contemplar a *complexidade* daquela por meio de estudos meramente estruturais.

A autora também critica a rigidez do pensamento dito científico, afirmando que “[...] a ideia de que o conhecimento para ser válido tem que ser ‘científico’ tem servido para excluir e marginalizar outras formas de conhecimento, as práticas sociais a eles associadas – seus modos de estar no mundo –, seus portadores e representantes” (OLIVEIRA, I. B., 2008b, p. 163). Em função dessa constatação, ela afirma que é preciso superar a concepção de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado ou enquadrado é que tem validade como dado de pesquisa, e que se deve, por outro lado, mergulhar na *complexidade* da vida, a fim de captar seu dinamismo, seus enredamentos e seus pequenos acontecimentos.

Desse modo, recomenda que é preciso “recuperar a importância e a validade dos conhecimentos e práticas da vida cotidiana, a importância de pesquisá-las reconhecendo-lhes a especificidade e a riqueza” (OLIVEIRA, I. B., 2008b, p. 163), além de externar como considera os estudos sobre os cotidianos escolares:

[...] compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as regras gerais de organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares. Compreendê-las em suas complexidades e articulações, para nelas buscar intervir de modo mais consoante com as especificidades locais e individuais, respeitando a importância desses elementos frequentemente negligenciados, por sua irrelevância científica ou, o que é mais grave por sua irrelevância social e política é um trabalho de pesquisa que escapa às possibilidades das metodologias clássicas (OLIVEIRA, I. B., 2008a, p. 52).

Esteban (2003) nos alerta que:

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção (ESTEBAN, 2003, p. 199-200).

Ferraço (2005, p. 7), por sua vez, argumentando sobre o porquê de se utilizar pesquisa no/do/com o cotidiano, destaca os *saberes-fazeres* presentes no cotidiano escolar como “possibilidades de discursos de práticas *emancipatórias* e de afirmação da escola como *espaçotempo* de criação e realização de políticas instituintes contra-hegemônicas”.

E, segundo André,:

Estudar o cotidiano escolar, [...], significa, pois, **estudar as interações sociais dos sujeitos** no ambiente natural em que ocorrem. Daí a importância do estudo das práticas escolares cotidianas, porque elas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, ou seja, **os seus processos de atribuição de significado**, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tendo em conta o contexto específico em que são produzidas. [...]

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; **que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula.**

[...] **desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar**, descrever **as ações e representações dos seus atores sociais**, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e **os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico** (ANDRÉ, 2006, p. 10-11-13-15, grifo nosso).

Chizzotti (1992) acrescenta que, no Brasil, as questões do cotidiano foram introduzidas pelas obras de Agnes Heller, em 1975, e de Henri Lefebvre em 1968 e 1983, surgindo, posteriormente, a de Michel de Certeau em 1994. A partir daí, a obra de Certeau “vem acompanhando uma imensa quantidade de pesquisadores envolvidos com o estudo das lógicas que movem os fazeres cotidianos, ou a lógica dos saberes tecidos nos cotidianos ou por eles acionados” (OLIVEIRA I. B.; SGARBI, 2007, p. 15).

Desse modo, o tema do cotidiano vem aparecendo, cada vez com mais frequência, nos estudos que se referem às “questões do dia a dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas

vão construindo, [...], nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (CHIZZOTTI, 1992, p. 87-88), conforme será enfocado no presente estudo.

2.1.3 Características da pesquisa no/do/com o cotidiano

Certeau (2014) considera a pesquisa do cotidiano como um estudo por meio do qual são enfatizados os sujeitos históricos – pertencentes a minorias que geralmente foram ocultadas da história convencional – em seu dia a dia. Segundo ele afirma, esta forma de pesquisar visa a “narrar práticas *comuns*” do dia a dia dos homens e mulheres (CERTEAU, 2014, p. 35).

Esse autor desenvolveu a teoria relativa à atividade *produçãoconsumo* inerente à vida humana, afirmando que a vida cotidiana é criativa e que se reinventa de forma permanente (PÉREZ; AZEVEDO, 2008).

Sua abordagem consiste em desvendar os mecanismos que transformam indivíduos em sujeitos. Para ele, o conjunto de práticas cotidianas de consumo, de leitura ou de forma de habitar engendra maneiras autônomas de enfrentamento do poder instituído ao descrever as ‘*artes de fazer*’ e as ‘*maneiras de fazer*’ dos sujeitos praticantes, Michel de Certeau defende as práticas e os usos como subversores das estratégias das instituições tecnocratas e culturais (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 40).

Certeau (2014) também ressalta que o cotidiano não é um espaço à parte, isolado da vida, em que se age de forma mecânica, sem nenhum significado ou influência. Para ele, trata-se de um espaço pleno de significados sociais que faz e refaz o viver humano. Ou seja, em tais estudos, é mostrado como os indivíduos se apropriam de uma forma particular daquilo que está ao seu redor e como criam seus *significadossentidos* para a realidade do mundo à sua volta. Essa *invenção do cotidiano* se manifesta em função do que Certeau (2014) chama de *artes de fazer*.

Garcia, R. L. e Alves, N. G. (2006) apresentam, na visão delas, o que acontece no dia a dia do *espaçotempo* escolar, aquilo que é recriado, à revelia do poder instituído, pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar:

Não é nos gabinetes ministeriais, portanto de fora, que as políticas se dão, por mais que possa incomodar a quem pensa ter em mãos o destino da educação no país.
Quem tem experiência em escola sabe do que falamos. Novas administrações, no desejo de marcar a sua passagem, atropelam

experiências interessantes em curso em escolas. Felizmente, o que vem de cima, na sala de aula se transforma em outra coisa, pois este é o espaço/tempo de invenção, surpresa, complexidade, tenhamos ou não olhos para ver, ouvidos para escutar, nariz para cheirar, paladar para degustar, tato para tocar (GARCIA, R. L.; ALVES, N. G., 2006, p. 15).

E pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas *artes de fazer* nos ambientes das escolas – artes que são concretizadas pelos atores *praticantes* do cotidiano da escola, em que professores, professoras, alunos e alunas fazem uso clandestino e astucioso dos produtos e regras que lhes são impostos –, torná-las visíveis e compreensíveis em sua originalidade, apreender as lógicas próprias aos fazeres cotidianos nas/das escolas, assim como compreender as regras próprias das criações presentes nesses espaços (OLIVEIRA, I. B., 2007, 2008a).

A autora, em seu texto, dá realce a este uso clandestino e astucioso:

Todo mundo conhece ou vivenciou alguma história de escola na qual as regras, geralmente rígidas, são subvertidas por alunos ou grupos de alunos que ‘vencem’ inspetores cruéis, professores rigorosos, etc., ou de professores engenhosos que superam os burocratas e diretores sisudos. [...] As relações com as regras e com o uso dos espaços escolares se altera de acordo com o ‘lugar’ ocupado na lógica da instituição, mas a produção de ‘lances’ subversivos permanece em nossas memórias e práticas. [...] (OLIVEIRA, I. B., 2008a, p. 62-63).

complexidade
cotidiano
saberesfazeres
praticantes
subvertem
poderes

Considerando que Certeau (2014) denomina as regras estipuladas pelo poder constituído – *instituições de poder* – como *estratégias*, e os modos astuciosos de contornar essa regras – a *arte do fraco* – como *táticas* (PÉREZ; AZEVEDO, 2008), tem-se que

Pesquisar o cotidiano escolar é, assim, um trabalho de busca de **compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico**, penetrando astuciosamente e de modo peculiar, a cada momento, no espaço do poder (OLIVEIRA, I. B., 2008a, p. 59, grifo nosso).

Com relação a esse aspecto, pode-se constatar que o que é oficialmente preconizado – *estratégias* – para ser aplicado às escolas e ao processo de *ensinoaprendizagem* passa necessariamente pelo crivo dos *significadossentidos* que os professores e professoras tenham sobre a educação, pois, em última instância, são esses os profissionais que traduzirão e aplicarão, na prática, o que está estipulado nas políticas educacionais brasileiras – *táticas* manifestadas na prática pedagógica.

Porém, não creio que a maioria dos praticantes faça uso clandestino e astucioso dos produtos e regras que lhes são impostos. Nesse ponto, acredito que é preciso relativizar, uma vez que as pessoas agem coerentemente com suas lógicas, gerando tanto encontros como desencontros entre *estratégias* e *táticas*. Assim, posiciono-me com Thin (2006, 2010), o qual defende que as relações entre lógicas também acontecem fora do caráter de dominação e que as lógicas dos chamados *dominados* – no caso, os *praticantes da arte de fazer* – podem considerar como sendo legítimas as *estratégias* estabelecidas. Apenas empregam um jeito próprio para fazer as coisas.

Desse modo, acredito que existam outros caminhos nas *artes de fazer*, que não o da simples discordância ao que está instituído, caminhos sobretudo diferentes e singulares. E esse foi o posicionamento que adotei para a presente pesquisa – desvelar as *artes de fazer* dos *praticantes*, perceber as singularidades nas práticas de cada indivíduo, ver o inusitado e ver o extraordinário das rotinas escolares, sem a preocupação de saber se constituem ou não discordâncias em relação ao preconizado pelo poder instituído.

Voltando a falar sobre a metodologia em questão, trata-se então de uma abordagem que se caracteriza pela cooperação entre pesquisadores e participantes, não de pesquisar sujeitos que serão transformados em objetos de estudo, mas de pessoas que pesquisam em colaboração com outras pessoas, visando à transformação da realidade, e em que ocorre uma interação social com o meio, interação esta que permite que o pesquisador viva e conte em forma de narrativas, reviva e torne a contar as histórias das experiências que compõem a vida individual e social dessas pessoas. Com esse entendimento, tem-se que, em uma pesquisa no/do/com o cotidiano, não cabe pesquisar *sobre os sujeitos*, e sim *com os praticantes*.

Assim é que Fiorio, Lyrio e Ferraço (2012, p. 570-571) defendem que “Não estamos interessados em pesquisar *sobre* os cotidianos, como se fosse possível controlar os acontecimentos, como se objeto e sujeito fossem separados”.

Pesquisar ‘sobre’ aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um ‘sobre’ o outro, que ‘encobre’, que se coloca ‘por cima’ do outro sem entrar nele, sem o ‘habitar’. Pesquisar ‘sobre’ sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (FERRAÇO, 2003, p. 162).

Outro aspecto a ser considerado nesses estudos do cotidiano, e que reforça a ideia da “impossibilidade de pesquisar ou de falar ‘sobre’ os cotidianos das escolas” (FERRAÇO, 2003, p. 160), é que os pesquisadores, ao mesmo tempo em que realizam suas atividades de pesquisa, também estão em busca de suas origens, de seus lugares, de suas histórias de vida, do autoconhecimento.

Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos ‘com’ os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: *que significa essa atitude? que quer dizer esse cartaz? que significa esse texto? qual o sentido dessa fala?*, devemos perguntar: *que leituras ‘eu’ faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?*

Assim, em nossos estudos ‘com’ os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’ (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Nesse tipo de pesquisa, o que de fato interessa são as pessoas, os *praticantes* da vida cotidiana, os atores envolvidos no processo (OLIVEIRA I. B., 2008b), uma vez que “[...] a história está ‘encarnada’ no ‘sujeito’ que a conta – *o praticante da escola* –, permitindo compreender a história da escola a partir das várias versões contadas” (ALVES, N. G., 2003a, p. 84).

2.1.4 A utilização das *investigações narrativas* nas pesquisas no/do/com o cotidiano

Para registrar as informações obtidas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos – dados produzidos –, Certeau (2014) sugere uma narrativização das práticas, usando as conversas e as histórias contadas pelos sujeitos ordinários, tendo em vista que os objetos

dos estudos históricos do cotidiano são, geralmente, os próprios indivíduos comuns. Nas palavras de Certeau (2014), serão *protagonistas da pesquisa* os sujeitos que praticam a realidade da vida cotidiana, a quem ele chama de *praticantes da arte de fazer*.

Certeau (2014) cita exemplos de outros autores e autoras de renome que, anteriormente, fizeram uso dessa prática e que, dessa forma, estariam contribuindo com suas autoridades para a validarem:

A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (‘análises de casos’, ‘histórias de vida’ ou de grupos etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, ‘ditos’ etc.) (CERTEAU, 2014, p. 141).

Alves, N. G. (2008, p. 17) ressalta que, a partir do autor acima, os pesquisadores e pesquisadoras passaram a buscar, nos estilos escriturísticos próprios da literatura, tais como romances e contos populares, novas formas válidas para “narrar a vida e literaturizar a ciência”. E, defendendo a utilização das narrativas para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, afirma:

[...] entendo que é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada de ‘escrita’; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, N. G., 2008, p. 30).

Ao se pesquisar o que se entende por narrativa, pode-se, inicialmente, recorrer a Barthes (2001), o qual afirma que:

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem

narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, [...] (BARTHES, 2001, p. 103).

E complementa sua afirmação, dizendo que “[...] a narrativa está sempre presente, como a vida” (BARTHES, 2001, p. 103-104). Cunha e Simão (2013) reforçam o dito por Barthes, afirmando que estas estão presentes na vida humana desde o princípio, acompanhando a história humana, sendo contadas de geração para geração, garantindo, assim, a transmissão da cultura acumulada historicamente pelos homens.

Originária da vida comum das pessoas, sua utilização estendeu-se para a literatura. Em geral, a narrativa tem os seguintes componentes estruturais:

Narrativa é uma tradição de contar um acontecimento em forma sequencial, cuja composição mais simples inclui começo, meio e fim, e tem, em sua estrutura, cinco elementos essenciais: o enredo (conjunto de fatos); as(os) personagens (quem faz a ação); o tempo (época em que se passa a história, duração da história); o espaço (lugar onde se passa a ação) e o ambiente (espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas onde vivem as(os) personagens) (SILVA *apud* CUNHA; SIMÃO, 2013, p. 112).

Para Alves, N. G. (2007, p. 62), “Faz parte de nossa vida, no dia a dia, na escola e fora dela, em outros contextos cotidianos, o narrar histórias”. Assim, essa autora defende a validade do relato como fonte e expressa sua opinião sobre as narrativas:

[...] após tantas pesquisas desenvolvidas no cotidiano e após tantas e tantas histórias narradas (ouvidas e contadas) foi possível começar a entender que, talvez, narrar seja o modo mesmo como, por um lado, se expressam os sujeitos sobre seu cotidiano sempre que desejam transmiti-lo e, por outro lado, pode ser, também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento (ALVES, N. G., 2012, p. 1-2).

A autora conclui que “Narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana” (ALVES, N. G., 2008, p. 34).

Oliveira I. B. (2010) também argumenta sobre o porquê de ela utilizar-se de narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Ela questionava os limites impostos pelos textos em linguagem científica às possibilidades de expressão para registrar o que fora obtido nas pesquisas, tendo em vista que esta *formatação* científica a remetia a “uma linguagem desprovida de sujeitos, de emoções e de tudo aquilo que não se pode expressar

‘objetivamente’” (OLIVEIRA, I. B., 2010, p. 7). Procurou, então, por abordagens que lhe permitissem utilizar essas “outras” possibilidades, o que lhe foi viabilizado por meio das narrativas, conforme recomendado por Certeau (2014).

O trabalho com essas formas narrativas – [...] – contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e da sua história, uma vez que as diferentes formas de ‘contar’ o mundo [...] expressam coisas, fatos, sentimentos etc., que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue (OLIVEIRA, I. B., 2010, p. 23).

E “Para compreender a complexidade do mundo e dizê-la, precisamos de mais, precisamos de romances, contos, imagens, músicas, filmes...” (OLIVEIRA, I. B., GERALDI, 2010, p. 20).

memórias

lembranças

sentimentos

praticantes

tecendo

narrativas

A utilização de investigações narrativas também se justifica pelo fato de que essa modalidade metodológica lida com memórias e com histórias que se perpetuam no tempo por suas significâncias para as pessoas que as estão narrando, conforme externado por Cunha e Simão (2013):

Por meio das narrativas, o narrador externa suas concepções de mundo [sua leitura de mundo], expõe suas ideias, projetos e ideologias, assim como suas limitações, [...].

Ao narrar sua história, o sujeito refaz e reconstrói os fatos vividos, expressando os acontecimentos passados misturados às ideias do presente, trazendo à tona uma nova história, bastante significativa em sua formação. São memórias, culturas e experiências vivenciadas e compartilhadas em tempos e contextos diversos, expressão de vivências construídas nas relações sociais. [...]

As narrativas permitem contar e recontar a realidade de forma dinâmica e criativa. Tanto o narrador quanto os fatos renascem, tornando plurais,

cada narrativa singular. Uma mesma situação pode ser contada e recontada muitas vezes, sob diferentes pontos de vista (CUNHA; SIMÃO, 2013, p. 112-117-118).

A investigação narrativa é, portanto, “uma modalidade de pesquisa que valoriza a exposição dos pensamentos dos indivíduos acerca da sua visão de mundo”, permitindo “compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas” (RABELO, 2011, p. 172). Ela possibilita “uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p.11).

Ao contrário da perspectiva positivista que valoriza a objetividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a investigação narrativa assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade) (REIS, 2008, p. 5-6).

Essa modalidade de investigação “insere-se nos campos de investigação educacional com grande força, por possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana” (RABELO, 2011, p. 184).

As experiências educativas, vivenciadas pelas pessoas da comunidade escolar, são ressaltadas pelos autores e autoras a seguir:

Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W., 2015, n. p.).

E Souza E. C. (2012) também se refere às experiências pessoais:

Na vida cotidiana e, mais especificamente, na pesquisa narrativa, as experiências são fontes originais dos narradores, os quais partilham modos singulares como vivem suas vidas e como relatam, através de significados e sentidos cotidianos de suas existências e individuação (SOUZA, E. C., 2012, p. 68).

Conforme já visto acima, as narrativas lidam com memórias e com histórias que se perpetuam no tempo por suas significâncias para as pessoas que as estão narrando, conforme externado por Cunha e Simão (2013). Assim, considerando-se o fator tempo, um dos elementos essenciais das narrativas (SILVA *apud* CUNHA; SIMÃO, 2013), tem-se que:

a dimensão temporal, diferente de guardar sua linearidade, como é habitual, nas considerações que envolvem tempo decorrido, não se mostra unilinear, antes se converte e se presentifica no passado que emerge da realidade (na concepção, no símbolo, inclusive, no próprio tempo) (MOURA; LIMA, M. G., 2014, p. 99).

Os dados para a elaboração de uma narrativa podem ser produzidos por meio de, entre outros instrumentos, transcrições de falas proferidas em *rodas de conversas* e de *observações* de outras pessoas (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

As *rodas de conversas* podem ser entendidas como:

Quando falamos de roda de conversa, a imagem inicial que nos assalta é das conversas informais, familiares, que estão se perdendo no tempo, como os diálogos nascidos ao redor da mesa de jantar ou da mesa da cozinha, enquanto a avó fazia bolo frito para comermos com um café quentinho, espaço de atualização do que tinha ocorrido na família e na comunidade e de partilha de alegrias e tristezas, um momento de abrir a alma e os corações.

É assim também com as rodas de conversa, quando utilizadas como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (MOURA; LIMA, M. G., 2014, p. 100).

Com relação à elaboração do relatório decorrente de uma investigação narrativa, cabe ressaltar o comentário de Reis (2008):

Toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social. O relatório de investigação narrativa constitui uma história que o investigador conta a si próprio e aos leitores, ou seja, um argumento construído através da articulação de um conjunto de dados que pretende interpretar retrospectivamente acontecimentos passados, atribuindo-lhes sentido no contexto específico em que decorreram (REIS, 2008, p. 6-7).

Desse modo, o relatório conterá tanto as narrativas dos investigados como as narrativas do investigador, em virtude da participação ativa do pesquisador no processo de investigação, conforme atestado pelos autores abaixo:

Quando um pesquisador se ocupa da investigação narrativa, o processo se converte em algo mais complexo, posto que, como investigadores, nós nos convertemos em parte do processo. As duas narrações, a do participante e a do investigador, convertem-se, em parte, graças à investigação, em uma construção e re-construção, narrativa compartilhada (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 22-23).

2.1.5 *Praticantes da/na pesquisa*

Ferraço (2007, p. 74) considera como indivíduos que devem ser vistos e ouvidos nas pesquisas do cotidiano “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas”.

Alves, N. G. (2010) reforça o dito por Ferraço, realçando os diálogos que devem ser desenvolvidos com os parceiros da pesquisa: “os praticantes docentes, os discentes, os servidores que nelas trabalham, na cozinha, na secretaria etc., os dirigentes escolares, os pais e responsáveis, os membros da comunidade local etc. [...]” (ALVES, N. G., 2010, p. 73-74). Alerta para o fato de que “[...] temos que lhes dedicar tempo para ouvi-los, escutando as memórias que têm sobre acontecimentos e pessoas que deles participaram e, também, para vê-los agir, discutindo o que fazem e o que pensam” (ALVES, N. G., 2010, p. 74).

Da mesma forma que o faz Certeau (2014), quando este afirma que os sujeitos que praticam a realidade da vida cotidiana serão os *protagonistas da pesquisa*, André (2006) ressalta que:

O sujeito é o centro da vida cotidiana. É um sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço e, como tal, determinado pelo momento histórico, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e, como tal, ator e produtor desse momento histórico. Ao longo dos processos de integração social na família, na escola, no trabalho e nos grupos a que pertence, o sujeito vai construindo a visão de si mesmo e da realidade que o cerca: pensa, age, sente, comunica ao outro os seus conhecimentos e sentimentos. O sujeito é capaz, portanto, de objetivar-se; transforma-se enquanto transforma o ambiente imediato e objetiva-se enquanto interage, por meio dos significados. **É fundamental, portanto, que se procure investigar os significados atribuídos pelo sujeito às ações, práticas e relações que são forjadas na vida cotidiana** (ANDRÉ, 2006, p. 13, grifo nosso).

Ou seja, aquilo que integra o dia a dia da escola deve ser considerado como relevante, especialmente os novos modos de lidar com as diferenças. É necessário superar-se a ideia de que somente aquilo que pode ser classificado, organizado ou enquadrado tem validade para uma pesquisa. Pelo contrário, precisa-se “mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos e seus pequenos acontecimentos” (OLIVEIRA I. B., 2008b, p. 176). E Alves, N. G. (2008) enfatiza que:

[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar (ALVES, N. G., 2008, p. 20).

Sinto que, por viver esse mergulho no cotidiano da escola, esse mesmo cotidiano também já está mergulhado em mim. E isso não quer dizer que seja sempre da mesma forma, pelo contrário, é sempre um cotidiano repleto de idas e vindas, de retas e curvas, de traçados fortes e traçados leves, assim como uma trama, numa colcha de retalhos em que as cores vão se enredando, às vezes combinando, às vezes destoando. Mas sempre colorido! E é sempre o nosso olhar que dará o tom das cores desse cotidiano.

Para tanto, em uma pesquisa de campo de acordo com essa metodologia, em que é preciso mergulhar na *complexidade* do cotidiano, é fundamental contar com a aceitação da escola e da comunidade para que o estudo seja realizado, sem o que as relações de confiança ficam dificultadas. Assim, visando a fortalecer os laços de confiança,

o pesquisador deve permanecer longo período em campo (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012).

Nos estudos nos/dos/com os cotidianos, faz-se necessário sentir o mundo, buscar entender as lógicas dos cotidianos e mergulhar neles; ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender os cotidianos só é possível se forem vivenciados, participados, partilhados pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com os cotidianos, conviver com suas experiências, buscar estar atento ao que se passa. [...]

Entendemos que, para falar da escola, é preciso viver esse cotidiano; precisamos fazer parte dele para entendermos o que se passa em seu interior. [...] A reflexão teórica não pode estar longe da prática, da vivência e da convivência diária com as pessoas que fazem esse lugar existir (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 570-574).

Mergulhar no cotidiano é como o que foi dito por Saramago (2016):

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: ‘Não há mais que ver’, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já (SARAMAGO, 2016, n. p.).

Ferraço (2005) argumenta que, para se estudar a *complexidade* do cotidiano escolar, será necessário que os pesquisadores do/no/com o cotidiano se envolvam e estabeleçam relações de compromisso com os protagonistas da educação – pais, mães, responsáveis, alunos, alunas e profissionais da escola –, ao contrário do que pregam os “guardiões da objetividade científica”, em que, para estes, é preciso manter uma atitude de neutralidade, um afastamento dos sujeitos pesquisados e do contexto da pesquisa, para que não ocorra uma contaminação dos dados e das análises efetuadas. O autor também alerta que não existe outra maneira possível de se pesquisar a *complexidade* da realidade educacional se não forem estabelecidas relações horizontais, democráticas e de compromisso com os *praticantes* do cotidiano das escolas. E complementa, afirmando: “Daí a importância do uso de narrativas, depoimentos e relatos para tentarmos nos aproximar dos sujeitos de nossas pesquisas e ouvir o que eles têm a dizer, **da maneira que querem dizer**” (FERRAÇO, 2005, p. 10, grifo nosso).

Oliveira I. B. (2008b) refere-se também à necessidade de conhecer o cotidiano para poder intervir nesse mesmo cotidiano:

[...] compreender a vida cotidiana, suas nuances e especificidades, as práticas sociais e os saberes, poderes, querer e valores que a habitam torna-se, nesse modo de perceber o mundo e os conhecimentos, condição necessária para qualquer tentativa de intervenção sobre ela (OLIVEIRA, I. B., 2008b, p. 1666).

Alves, N. G. (2008), inspirada em Certeau (2014), recomenda que os pesquisadores e as pesquisadoras do/no/com o cotidiano embasem suas pesquisas em várias fontes, pois somente assim poderão captar a *complexidade* do cotidiano. Adverte, porém, que diversas fontes, por si só, não garantem que os pesquisadores e as pesquisadoras percebam as tramas do cotidiano, dizendo que, para tal fim, é necessário ir “além da história”.

E, no entendimento de André,:

Seu estudo [do cotidiano] vai exigir, então, um contato direto com a direção da escola, com o coordenador pedagógico e com os demais técnicos, com o pessoal administrativo, com os docentes, alunos e com o pessoal de apoio, por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de conversas informais, um estudo das representações dos atores escolares (ANDRÉ, 2006, p. 17).

No caso desta pesquisa, além das observações livres do cotidiano escolar, realizadas de forma compartilhada com os *praticantes* desse cotidiano, procurei *conversar*²² (termo que será utilizado nesse estudo em lugar de *entrevistar*, a fim de ser coerente com o *espírito* da metodologia empregada), de forma coletiva (*rodas de conversas*), com os protagonistas da pesquisa – professores e professoras, pais, mães ou responsáveis e alunos e alunas.

Por outro lado, deve-se considerar que, conforme defende Ferraço (2003, 2007), os pesquisadores e pesquisadoras, ao mesmo tempo em que realizam suas atividades de pesquisa, também estão em busca de suas origens e de suas histórias de vida; que “[...] entender os cotidianos só é possível se forem vivenciados, participados, partilhados pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com os cotidianos, conviver com suas experiências”

²² Segundo Alves, N. G. (2010, p. 76), “Desde há muito, percebemos que nas pesquisas que conduzimos não fazemos ‘entrevistas’ ou tomamos ‘depoimentos’ dos praticantes, mas assumimos que travamos *conversas* [...]”. Em função disso, ela os chama de *conversantes*.

(FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 570-574); e que, portanto, os pesquisadores e pesquisadoras também deixam suas marcas nesse cotidiano. E Ferraço (2003, p. 160) afirma “Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”. Então, tendo por base as premissas acima, nada mais lógico do que os pesquisadores e pesquisadoras acrescentarem seus próprios depoimentos ao conjunto de narrativas sobre as *artes de fazer* educação no cotidiano da escola.

narrativas
praticantes
pesquisadora
revivendo
própria
história

Connelly e Clandinin (2008) recomendam que, em uma investigação narrativa, torna-se importante que o pesquisador ouça a história narrada pelo *praticante* do cotidiano, pois é este que deve contar, em primeiro lugar, a sua história. Entretanto, para eles, isto não significa que o pesquisador deve permanecer em silêncio no decorrer do processo de investigação, sem participar deste.

Considerando as assertivas acima e levando em conta minha atuação há mais de oito anos como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como de professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola estudada, também contribuí para o presente estudo, na condição de mais uma *praticante* do cotidiano da escola.

Tal posicionamento de *professoracoordenadorapesquisadora* e de, simultaneamente, ser também uma *praticante* do cotidiano foi decidido após dirimir a dúvida sobre o que seria aceitável: *investigar* a mim mesma ou se deveria colher os depoimentos de uma outra coordenadora pedagógica, a fim de manter uma atitude de neutralidade, um afastamento dos sujeitos pesquisados e do contexto da pesquisa (FERRAÇO, 2005). Esta dúvida gerou um conflito de consciência relativo à ética. Porém, as argumentações de Ferraço (2003, 2007) e de Fiorio, Lyrio e Ferraço (2012) contribuíram para desconstruir

esse conflito, pois ninguém mais, além da própria *professoracoordenadorapesquisadora*, vivenciou e vivencia o cotidiano, conviveu e convive com suas experiências, como recomendam Fiorio, Lyrio e Ferrazo (2012). E essa metodologia, ao contrário daquelas centradas no cientificismo positivista, permite esse posicionamento – a pesquisadora participar como *praticante* do cotidiano – e, assim, possibilita captar os “Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) [...]” (OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. G., 2008, p. 10). No caso, sentir e relatar os sentimentos, valores e processos vividos pela própria *professoracoordenadorapesquisadora*. Não percebê-los em outra pessoa na função de coordenadora pedagógica. Nesses casos, logicamente, não se pode esquecer que a ética deverá prevalecer nesses depoimentos, assim como nesta pesquisa.

Tendo em vista que diversos atores participaram da presente pesquisa, cabe também apresentar o conceito de tessitura de conhecimento em redes, de acordo com Oliveira I. B. (2008b):

A tarefa é a de reinventar o próprio ato de pesquisar, incorporando a ele a noção da tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências (OLIVEIRA, I. B., 2008b, p. 166).

A noção de tessitura do conhecimento em redes nos possibilita compreender como se processam os diversos inter-relacionamentos sociais entre os atores do cotidiano, em que ocorrem trocas de *significadossentidos* sobre o mundo à sua volta.

Vista a parte teórica relativa à metodologia, cabe agora esmiuçar os procedimentos que possibilitaram a concretização da pesquisa de campo.

2.2 Desenho metodológico

Os trabalhos de pesquisa de campo foram desenvolvidos no segundo semestre de 2015 e de janeiro a outubro de 2016, no âmbito da Escola Municipal Lions Centro²³, situada na periferia de Juiz de Fora, MG.

²³ A autorização para a realização da pesquisa e para a utilização do nome e das imagens das instalações físicas da escola está assentada no Termo de Autorização assinado por sua Diretora, conforme modelo do Apêndice A.

Antes de iniciá-la, conversei pessoalmente com os professores e professoras, para convidá-los a participar de rodas de conversas, e enviei uma carta convite aos pais, mães e responsáveis (Ver Apêndice B). Nesta última, procurei dar um tom de informalidade, convidando-os para um café com bolo, ocasião em que nós conversaríamos sobre o tema da pesquisa, com o objetivo de desvincular a roda de conversa das “reuniões de pais”, formais, em que há reduzido comparecimento. O convite aos alunos e às alunas de três turmas – 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – foi feito durante o período de aulas.

Nas três formas de convite, esclareci aos futuros participantes sobre a importância de realizar a pesquisa e falei dos benefícios que poderiam advir para a qualidade do ensino na escola.

As seguintes pessoas se prontificaram a colaborar com a minha pesquisa, participando das rodas de conversas: as professoras regentes de classe do 3º, do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental, a professora de História, Geografia e Ciências; a professora de Informática; seis mães e dois responsáveis; doze alunos e alunas do 3º ano, onze do 4º ano e dezessete do 5º ano.

Após, solicitei às pessoas que participaram das rodas de conversas que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice C). Estabeleci, previamente, que os pais, mães ou responsáveis, com os quais seriam realizadas as conversas, não precisavam ter relação de parentesco com os alunos e alunas que participariam da pesquisa. Entretanto, os termos de consentimento dos alunos e alunas deveriam ser assinados por seus pais, mães ou responsáveis.

Os *praticantes* da pesquisa foram então identificados por pseudônimos escolhidos por eles próprios, a fim de assegurar a preservação da identidade pessoal neste relatório e nos futuros documentos que possam ser gerados por esta pesquisa.

No mesmo momento em que as pessoas assinavam o Termo, solicitei algumas informações sobre seus dados pessoais, tais como grau de escolaridade, formação acadêmica, quantidade de filhos frequentando a escola e outros mais. Acessei também as Fichas Informativas dos alunos e alunas em busca de outros dados.

Para iniciar as rodas de conversas, incentivei os praticantes a produzirem desenhos, tendo por base um tema específico relativo ao cotidiano da escola, sintetizado nas perguntas “– Pra que eu tenho de ir à escola?...” (para alunos e alunas), “– Pra que meu(minha) filho(a) tem de ir à escola?...” (para pais, mães ou responsáveis) e “– Pra que

os alunos e alunas têm de ir à escola?...” (para professores e professoras), com o intuito de servir como estímulo (*disparador*) para o despertar das narrativas.

Em seguida, foi solicitado que externassem e comentassem os *significadossentidos* criados com relação a esses desenhos, sendo então objeto de discussão pelos demais os presentes, ou seja, desencadeando as rodas de conversas. À medida que os assuntos foram emergindo no decorrer das conversas, incentivei outros questionamentos para melhor compreender e fundamentar o que estava sendo relatado, ocasião em que foram buscados indícios²⁴ de *significadossentidos* sobre a educação implícitos no que foi narrado, ou seja, *significadossentidos* sobre a finalidade da educação e da escola, a estruturação do currículo, o processo de *ensinoaprendizagem* em contexto de *multiplicidade*, a configuração do sistema de avaliação da aprendizagem e de aprovação e reprovação, a disciplina escolar, os processos de *educação inclusiva* e de *educação intercultural*, o *espaçotempo* da escola e sobre outros detalhamentos do cotidiano escolar. Os caminhos percorridos nas rodas de conversas foram traçados pelos atores participantes do cotidiano escolar.

As rodas de conversas foram filmadas e, logo após, foram realizadas as gravações das falas.

Acatando o sugerido por Meihy (1996) e Alves, N. G. (2010), inseri, entremeados com a transcrição das falas, detalhes significativos percebidos por mim, tais como gestos, olhares, expressões faciais, silêncios, movimentos..., os quais propiciaram um enriquecimento do texto a ser apreciado. Isto é, Meihy (1996) sugere que sejam incorporados ao texto os elementos não-verbais das entrevistas, os quais ele considera tão importantes quanto as palavras ditas, mas que são perdidos na transcrição literal.

Alves, N. G. (2010, p. 79) vai além e recomenda que os pesquisadores e pesquisadoras sejam testemunhas das emoções do *praticante* que está narrando suas vivências, “quando faltam palavras para dizer o que quer dizer...”.

E Meihy (1996) afirma que, por meio da *teatralização* das narrativas orais, descrevendo-se a atmosfera em que ocorreram os diálogos, a emoção contida nas falas, a postura do narrador, seu jeito e seus trejeitos, os leitores e leitoras são remetidos ao universo de sensações criado no decorrer das conversas. Segundo o autor, este

²⁴ O termo “indícios” será utilizado neste estudo segundo a acepção apresentada pelo *Paradigma Indiciário*, desenvolvido por Carlo Ginzburg (2002), referindo-se a “um saber venatório” (relativo à caça), caracterizado pela capacidade de, a partir de dados aparentemente irrelevantes, descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável.

procedimento valoriza a narrativa e permite aos leitores e leitoras um diálogo com o texto, extraindo dele suas próprias análises e conclusões.

Em seguida, foi realizada a *transcrição* do material relatado. Segundo Garnica (2007), além da textualização inicial, obtida por meio da degravação, o fluxo discursivo do narrador pode ser reordenado, existindo diversas formas para fazê-lo. Uma delas é a *transcrição*, a qual consiste na elaboração de um novo texto a partir de uma narrativa oral. *Transcrição* é um termo cunhado por Haroldo de Campos, autor e tradutor literário, para designar tradução, baseado nas teorias de Jakobson e Lotman, de acordo com os quais o signo *palavra* deixa de ser apenas linguístico e a tradução passa a ter um sentido mais amplo, semiótico. Nesse novo texto, o autor assume o discurso do narrador, mas o altera com a intenção de aperfeiçoá-lo, para que a narrativa fique mais clara para a compreensão do leitor e da leitora (GARNICA, 2007), porém, sem alterar o conteúdo, o sentido e a riqueza da narrativa.

Portanto, a redação final da narrativa constante do relatório da Tese, após o processo de *transcrição*, foi atribuição desta *professoracoordenadorapesquisadora*, e segundo o meu ponto de vista. Cabe lembrar que, conforme destacado por Alves, N. G. (2012),:

[...] ao dizer uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar* (ALVES, N. G., 2012, p. 3).

Ferraço (2003) também faz um alerta nesse sentido:

Mesmo com todo empenho e determinação de pesquisadores comprometidos, como *sujeitos individuaiscoletivos* que se pensam ‘com’ os cotidianos, ainda somos nós, alguns poucos, que decidimos que *fios*, que *lembranças*, que *relatos*, que *imagens*, que *histórias*, que *sons*, *sombras* e *silêncios* irão tornar-se ‘visíveis’ aos ‘olhos’ dos nossos leitores. Somos alguns poucos que, ao ousar ‘invadir’ os cotidianos das escolas na tentativa de revelar, aos que ainda não se deram conta, de que nada lá é lugar-comum, acabaremos por decidir quais serão as ‘marcas’ dos cotidianos a serem impressas em nossos textos (FERRAÇO, 2003, p. 172).

Em paralelo às rodas de conversas, foram realizadas, ao longo do período alocado à pesquisa de campo, observações livres das atividades intra e extraclasse, a fim de captar as *artes de fazer* (OLIVEIRA, I. B., 2007, 2008a) no ambiente da escola: reuniões

pedagógicas; conselhos de classe, reuniões com os pais, mães e responsáveis; e outras do dia a dia da escola, tais como as socializações ocorridas nos corredores, no recreio, nas festas, nas comemorações etc. Ou seja, vivenciei e interagi com o dia a dia da escola.

Tais observações foram registradas em um “diário” (*tablet*), sendo seus textos submetidos à apreciação crítica de alguns *praticantes* do cotidiano escolar, com os quais compartilhei tanto as observações como a elaboração dos textos.

Nesse mesmo diário, foram também assentados os *movimentos* observados no cotidiano durante a pesquisa e que foram decorrentes desta, no sentido de modificações de posturas, de condutas, de discursos, de concepções, de crenças, de valores, da *cultura da escola* e de *significadossentidos* sobre a educação.

Esta diversidade de procedimentos – rodas de conversas com alunos e alunas, com professores e professoras e com pais, mães ou responsáveis; e observações livres do cotidiano – possibilitou o acesso a diversas fontes, conforme preconizado por Certeau (2014) e mencionado acima.

Procurei, então, apresentar as narrativas em episódios, contando várias histórias sobre o cotidiano da escola. O próprio Certeau (2014) recomenda um discurso no formato de histórias, em que ocorrerá uma *narrativização das práticas*, as quais serão produzidas por meio de conversas com os sujeitos *praticantes* e por meio das histórias por eles contadas.

Assim, batizei os episódios com títulos específicos, que refletem o *espírito* de cada narrativa. Cada episódio contém como *corpus* central (TAVEIRA, 2008) as conversas entabuladas pelos *praticantes* do cotidiano nas rodas de conversas, da maneira que eles contarem (FERRAÇO, 2005), ou, então, a narrativa sobre aquilo que foi observado no cotidiano da escola, ambas acrescidas por comentários e problematizações, a fim de propiciar uma visão de conjunto, conforme o modelo de apresentação sugerido por Taveira (2008).

Isto é, essa autora, de posse dos resultados de sua pesquisa, não pretendia apresentá-los como *fios soltos*. Seu desejo era apresentá-los

[...] como algo que se tece a partir de uma coerência e de um movimento que lhe são peculiares. [...]

Desse modo, optei por ter as entrevistas como *corpus* central e, nas histórias que delas foram surgindo, trançar outros materiais e anotações existentes. Assim, as informações coletadas por meio das entrevistas foram apresentadas ao leitor como um momento de ‘trançar os fios’ que estavam soltos na observação, ou seja, a partir delas foi possível ‘tecer a

malha' do cotidiano escolar, onde os alunos praticam o currículo e de onde deverão surgir os indicadores da reflexão acerca deste currículo praticado (TAVEIRA, 2008, p. 132-133).

Confesso que apreciei muito o estilo utilizado pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio (2008) em seu livro *“Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...”*, para apresentar e problematizar suas observações do cotidiano escolar. Procurei então segui-lo em minhas narrativas.

Para assentar as conversas no texto do relatório, busquei também inspiração em Shor e Freire (1986), em seu *livro-diálogo “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”*, no qual os autores o iniciam apresentando os seguintes depoimentos:

PAULO: Acho válida a ideia de fazer um livro falado, e não escrito. [...] Outro aspecto interessante é que um livro deste tipo pode ser sério sem ser pedante. Podemos tratar das ideias, dos fatos e dos problemas, com rigor, mas sempre num estilo leve, próximo ao dos dançarinos, um estilo amistoso.

IRA: Espero que encontremos um certo estilo dançante. Assim, seremos ao mesmo tempo poéticos, divertidos e profundos. [...] O objetivo central, para mim, é que a teoria consiga abranger o cotidiano.

PAULO: Outro aspecto muito importante de fazer um livro falado é que o diálogo é, em si, criativo e recreativo. [...] Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisto repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. [...] (SHOR; FREIRE, 1986, p. 10-11).

Concomitantemente, em cada episódio, as narrações foram apreciadas e problematizadas, tendo em vista as recomendações de André (2006) e de Fiorio, Lyrio e Ferraço (2012), em que estes últimos defendem que *“A análise do cotidiano exige um olhar diferente, um olhar mais investigativo, pois precisamos buscar **problematizar e compreender a realidade como ela se apresenta**”* (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 575, grifo nosso).

André (2006, p. 11) acrescenta que a apresentação das narrativas não deve ser constituída por um *“mero relato de dados coletados em campo, sem um questionamento sobre sua origem, o contexto específico em que eram produzidos, seu significado naquele momento histórico, seus condicionantes e suas implicações”*. Para essa autora, será preciso ir além:

[...], é preciso analisar, em profundidade, os elementos que constituem o cotidiano, buscando, por meio de um referencial teórico, compreender e interpretar os sujeitos e as situações; os episódios comuns e os inusitados; as falas, as expressões, as manifestações escritas dos atores escolares; no contexto em que foram gerados, à luz das circunstâncias específicas em que foram produzidos (ANDRÉ, 2006, p. 12).

Além desse aspecto, o que foi narrado pelos *praticantes* não foi submetido, conforme recomenda Ferrazo (2007), a qualquer tipo de questionamento característico da lógica da Modernidade, com relação a “certo ou errado”, “normal ou fora do normal”, “vantagens ou desvantagens”, “limites ou possibilidades” etc.

Outro aspecto a assinalar é quanto à *veracidade* dos fatos narrados, em que Alves, N. G. (2007) faz o seguinte alerta:

[...] a *verdade* sobre um fato ou sobre um acontecimento é sempre relativa àquilo que quem o narra pensa que é verdade e, por isso, precisa dizê-lo daquele modo. Não se trata de aceitar tudo como se fosse verdade, mas entender que é verdade, tem o sentido de real, ‘foi o que aconteceu’, para quem conta e respeitar esse fato (ALVES, N. G., 2007, p. 66).

Para tanto, essa autora ainda recomenda aos pesquisadores e pesquisadoras:

Mostrar-se disponível a ouvir e querer ouvir o que é dito, com o mínimo de ruído possível, é o que se espera daqueles que estão atentos ao que ocorre nos cotidianos das escolas e buscam fazer avançar as práticas que neles ocorrem com a participação de todos os seus praticantes (ALVES, N. G., 2007, p. 69).

As narrativas apresentadas pelos *praticantes* não foram também submetidas a “um sistema formal e *a priori* de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação”, uma vez que o cotidiano deve ser pensado “como redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos” que dele participam (FERRAÇO, 2007, p. 77).

Defendemos que devemos ir além do discurso do entrevistado, sem categorizá-lo *a priori*, superando a colagem de fragmentos do texto e penetrando no complexo conjunto de símbolos que as pessoas usam para conferir significado ao seu mundo e vida, descrevendo os relatos de forma que obtenha sentido.

[...]

O processo de análise narrativa deve sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, em lugar de separá-lo por categorias. Os relatos obtidos devem resultar em uma trama argumental que determina quais elementos devem ser incluídos, com que ordem e com que fim.

[...]

Dessa maneira, a tarefa do investigador é primeiramente configurar os elementos em uma estória que une e dá significado aos dados. Depois, requer-se uma tarefa analítica para desenvolver ou descobrir um enredo que demonstra a ligação entre os elementos, o que culmina na solução da estória (RABELO, 2011, p. 181-182).

Por sua vez, Garcia, A. e Oliveira, I. B. (2014) nos convidam a

[...] dialogar com o mistério do mundo, e não a buscar encontrar a ‘chave-mestra’ de sua explicação. Pode soar como utópica essa vontade de dialogar, sem resolver nem prescrever, com um mundo em que se inscrevem tantas possibilidades, mas é exatamente por isso que precisamos *fazerpensar* essas utopias quando pretendemos em nossas pesquisas mais aprender do que ensinar ou *aprenderensinar* coletivamente, os diferentes sujeitos da pesquisa, em diálogo uns com os outros (GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B., 2014, p. 9).

Como recomendação final, Alves, N. G. (2003b), baseando-se nos estudos de Ezpeleta e Rockwell (1986), postula que os estudos do cotidiano não enfatizem os aspectos negativos observados no interior da escola, mas que tenham como foco a realidade da escola, sem que sejam efetuados quaisquer julgamentos de valor, e procurando compreender que “o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, [...]” (ALVES, N. G., 2003b, p. 64-65).

E, por fim, inseri fotografias do cotidiano escolar no relatório final da pesquisa, tendo em vista que este procedimento é prática usual, “[...] para que a narrativa textual seja impregnada por uma visualidade que a enriqueça e que possa facilitar, ao leitor/interlocutor, a compreensão do que está sendo narrado” (OLIVEIRA I. B., 2007, p. 66).

portas

por

abrir

cotidianos

por

narrar

2.3 O espaçotempo da Escola Municipal Lions Centro

Há muitos anos atrás, Graminha [comunidade na periferia de Juiz de Fora, MG] era despovoada, tinha poucas casas, não havia luz elétrica, nem água encanada, não tinha asfalto, nem comércio.

Antes, a escola [Escola Municipal Lions Centro] era em outro lugar, onde só havia duas salas de aula. Há quarenta e quatro anos atrás, foi fundada a nossa escola, beneficiando a todas as crianças e jovens em idade escolar.

De uns anos para cá, tudo mudou...

Hoje o bairro é povoado, tem muitas casas e granjas [sítios de lazer], comércio, luz, água, esgoto, ônibus na porta, coleta de lixo, praça de lazer etc. Sem contar com a linda paisagem. Aqui, convivemos com ar puro devido a muitas árvores, vemos pássaros de vários tipos e animais silvestres. O bairro é cortado pelo rio Paraibuna, dando também uma visão muito bonita. Aqui é um lugar saudável e lindo para se viver! Márcia (JUIZ DE FORA, 2012, p. 5-7) ²⁵.

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Lions Centro, única escola situada na comunidade da Graminha, bairro da periferia de Juiz de Fora, MG.

Percebe-se que, nesse bairro, o antigo e o moderno convivem harmonicamente, assim como se verifica o convívio de uma maioria de pessoas de baixa renda com uma minoria de pessoas com maiores posses, proprietárias de casas com melhor qualidade na construção e de granjas (sítios de lazer).

Conforme consta no Plano Diretor de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2015), o Bairro Graminha tem por característica principal ser constituído por granjas, ocupadas por população de renda elevada, com uso residencial e utilização acentuada nos fins de semana. Entretanto, a população de baixa renda, residente em moradias unifamiliares e concentrada na comunidade da Graminha, é amplamente majoritária, apresentando um rendimento médio de 1,86 salários mínimos, sendo que 68,5% dos chefes de família têm rendimento até 2 salários mínimos. Muitos moradores são servidores municipais, enquanto outros se distribuem tanto no mercado formal como no informal. A maioria das casas da comunidade é do tipo popular, feita de alvenaria, mas de baixa qualidade, porém, não há construção do tipo “barraco” de madeira.

O comércio do bairro é composto por bares e mercearias, estando bem próximo do Hipermercado Carrefour, local onde trabalham mães, pais e responsáveis de alguns dos alunos e alunas. Na região, encontra-se o Clube dos Cabos e Soldados da Polícia Militar,

²⁵ Recorte do texto que consta no PPP da Escola Municipal Lions Centro (JUIZ DE FORA, 2012), texto este elaborado pela Sra. Márcia, avó do aluno Gabriel, do 8º ano, o qual é aluno da escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

duas academias de ginástica e três oficinas de lanternagem de carros. Possui uma igreja católica e uma igreja evangélica.

Como área de lazer, há uma praça com quadra aberta e *playground*. Um fato interessante é que, por a comunidade ter apenas esta quadra como área de lazer, grande parte dos alunos e alunas frequenta o espaço da escola em seus períodos de folga, para encontrar seus colegas ou, simplesmente, para lá permanecer, em grupos ou isoladamente.

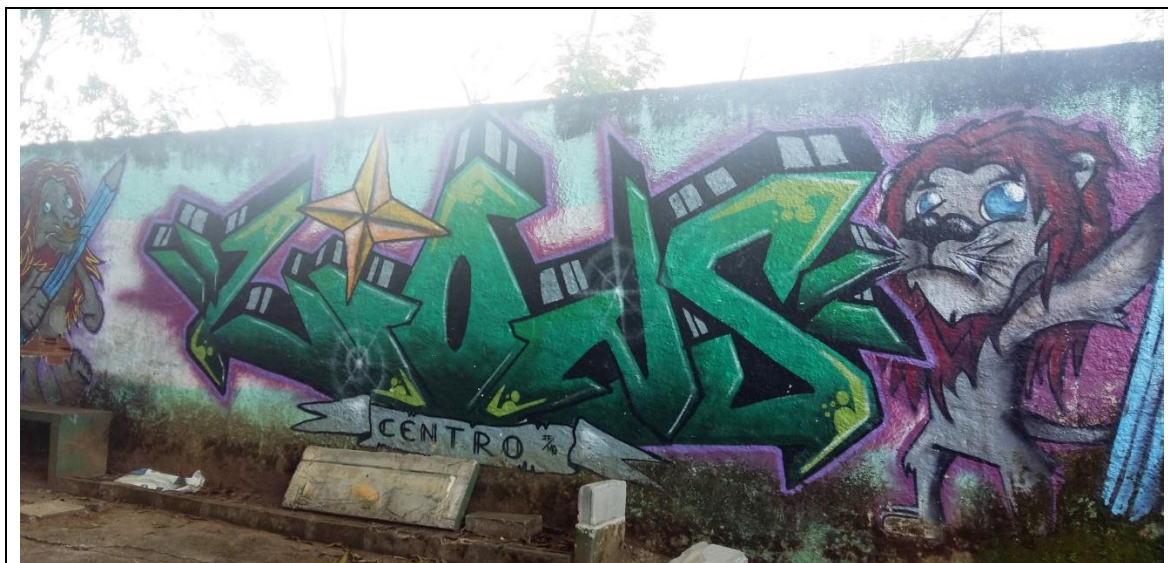
O bairro possui uma Associação, sendo que alguns de seus membros participam do Colegiado Escolar.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2015), a população da Graminha, em 2010, era de 2.672 pessoas, sendo 1.347 homens e 1.325 mulheres. A porcentagem das pessoas de zero a quatorze anos era de 23,8%, e das pessoas de quinze a sessenta e quatro anos era de 68,4%. Acima disso, a população de idosos correspondia a 7,9%.

Constata-se que é elevado o número de jovens que engravidam precocemente na adolescência, situação que se observa inclusive em algumas alunas da escola, fato que interfere na frequência às aulas. Este fato é constatável por si só, ao se observar a proporção de alunas adolescentes grávidas em relação à quantidade de alunas da escola, ou então, nas festas – juninas, festa da família e outras – realizadas no âmbito da escola, em que a comunidade da Graminha comparece, ou ainda, na entrada e saída da escola, em que essas adolescentes vão levar ou buscar seus irmãos menores. Percebe-se também que algumas das mães que frequentam a escola têm pouca idade, indício de que elas também engravidaram precocemente. Ou seja, não se trata de fenômeno recente.

A comunidade é participativa e presente nos eventos festivos que a escola oferece, tais como a festa junina. Entretanto, por motivos diversos, o mesmo não ocorre com as reuniões de pais, em que o quórum é reduzido e as presenças se referem sempre aos mesmos pais, mães e responsáveis.

A Escola Municipal Lions Centro iniciou suas atividades em 25 de agosto de 1969, e recebeu este nome em homenagem ao Clube de Serviços Lions Centro, que colaborou para a implantação da escola primitiva, por haver demanda na comunidade e não haver nenhuma escola no local.



Grafite elaborado pelo articulador cultural Igor Tenxu conjuntamente com alguns alunos e alunas.
(Fonte: acervo da autora)



Instalações da Escola Municipal Lions Centro
(Fonte: acervo da autora)

A princípio, a escola funcionava com apenas uma sala de aula multisseriada de 1ª a 4ª séries. Mais tarde, passou a funcionar em duas salas, uma de 1ª e 2ª séries e outra de 3ª e 4ª séries.

Após dezessete anos de funcionamento no prédio construído pelo Lions Clube de Juiz de Fora, foi inaugurado um novo prédio para a escola, construído pela Prefeitura de Juiz de Fora, no dia 28 de setembro de 1986.

Até então, a escola era considerada “escola rural”. Porém, devido ao crescimento da comunidade e ao incremento das benfeitorias no bairro ao longo dos últimos anos, conforme citado pela Sra. Márcia em sua narrativa, mudou seu *status* para o de “escola urbana” a partir de 1991, mas ainda permanecendo com muitas das características de escola rural. Ainda conserva o bucolismo de antes, pois está situada em uma região com muita área verde e com muitos animais silvestres, como micos, gambás e diversos tipos de pássaros.

Atualmente, a escola funciona em duas alas. Na ala de número 01, há três salas de aula, o laboratório de informática, um banheiro masculino e outro feminino, configurados para alunos e alunas com deficiência, e um banheiro único para professores e professoras. Na mesma ala, encontra-se a cozinha, a despensa, o bebedouro e o tanque, assim como a secretaria, a sala da coordenação e da direção da escola e a sala de multimeios para Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A sala destinada ao AEE conta com equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, recebidos por meio do “Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2016d), coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do MEC, o qual tem como objetivo

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2016d).

Na ala de número 02, existem duas salas de aulas e a biblioteca. Ainda na mesma ala, encontra-se o espaço para aulas de teatro e, quando não utilizada, é o local destinado à sala dos professores e professoras.

No lado externo, em espaço aberto, porém coberto, encontram-se duas mesas compridas com dez assentos fixos cada uma, destinadas às refeições dos alunos e alunas. Estas são utilizadas também para as atividades de artes e para a realização de pequenas reuniões.

A estrutura de sustentação do prédio da escola é de aço. Porém, as paredes divisórias são confeccionadas em papelão prensado. Somente uma sala de aula tem suas paredes construídas em alvenaria. As telhas são feitas de chapas metálicas e o forro é de ripas de madeira. Os espaços físicos da escola proporcionam acessibilidade para as pessoas que utilizam cadeiras de rodas.

A escola possui um pátio com mastro para bandeiras (não utilizado), um parquinho com quatro brinquedos e um pula-pula, um espaço para aulas do laboratório de aprendizagem, compartilhado com o AEE, e uma pequena quadra descoberta, destinada às atividades de Educação Física.



Alunos jogando bola na quadra poliesportiva durante o recreio.
(Fonte: acervo da autora)

Ao longo do muro da escola, na parte interna, existe um canteiro com algumas espécies de plantas decorativas e árvores não-frutíferas. A área da escola é envolvida, por trás e pelas laterais, por granjas, onde se encontram inúmeras árvores e mata nativa, habitat de pássaros (sanhaços, sabiás, tucanos, anus e bandos de vinte a trinta canários) e micos.

Ah!... E no pátio da escola, pode-se verificar ainda a presença de alguns cachorros sem raça definida que acompanham os alunos e alunas, seus donos, na vinda à escola e no regresso para suas residências.

Em frente à escola, do outro lado da estrada, existem outras granjas, por trás das quais se avistam as curvas do rio Paraibuna e, em uma de suas reentrâncias, ninhadas de capivaras nadando.

No ar, predomina o aroma de mata nativa, entrecortado, por vezes, pelo de café fresco, recém-coado, para os professores e professoras, e o das refeições sendo preparadas para as crianças, ou então, pelo “cheiro de gente” quando as crianças regressam suadas da aula de Educação Física.

Crianças cantam nas salas, gritam na Educação Física e na hora do recreio, falam alto ou discutem nas salas de aulas. As professoras não ficam atrás, dando suas explicações com entusiasmo ou repreendendo seus alunos e alunas em voz alta. A escola vive!...

Hoje (ano de 2016), a E. M. Lions Centro conta com um total de cento e cinquenta e sete alunos e alunas, sendo vinte na Educação Infantil, cinquenta e sete nos anos iniciais do Ensino Fundamental e oitenta nos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em uma única turma para cada ano. Uma característica evidente das turmas é o reduzido número de alunos e alunas.

Os alunos e alunas da Educação Infantil e do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental frequentam as aulas no período da tarde. Os alunos e alunas do sexto ao nono anos frequentam as aulas no período da manhã.

Os alunos e alunas do 4º e do 5º anos são atendidos, no contraturno, pelos Projetos oferecidos pelo Programa Mais Educação²⁶ (BRASIL, 2016b), implantado pelo MEC, com oficinas de teatro, leitura, vôlei, informática e laboratório de aprendizagem. Assim, esses alunos e alunas permanecem na escola de 09:30 às 16:50.

A escola é administrada por uma Diretora e duas Coordenadoras Pedagógicas. Seu corpo docente é composto por trinta e dois professores e professoras. Os outros

²⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação - MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O Programa amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Seu objetivo é aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola para melhorar o desempenho escolar (BRASIL, 2016b).

profissionais da escola são: um secretário, uma cozinheira e duas auxiliares de serviços gerais.

A maioria dos alunos e alunas reside na comunidade da Graminha. Alguns são filhos e filhas de caseiros das granjas (sítios de lazer) existentes no bairro. Poucos são oriundos de outros bairros.

Vários alunos e alunas são filhos ou filhas de ex-alunos da escola, residentes no bairro desde a infância. Muitos dos pais, mães e responsáveis foram alunos e alunas de alguns dos atuais professores e professoras de seus filhos e filhas. Em sua maioria, cursaram somente até o 9º ano do Ensino Fundamental, pois a escola, sendo municipal, não oferece o Ensino Médio. Grande porcentagem dos alunos e alunas tem alguma relação de parentesco entre si.

Pode-se caracterizar as crianças e os adolescentes que vivem na comunidade da Graminha e que estudam na E. M. Lions Centro como aqueles cujos pais e mães estão empregados na área informal, quando não desempregados, e que, em consequência, não têm condições de ingressar em escolas particulares ou de adquirir material didático e paradidático, ou livros e periódicos em geral; cujos pais possuem pouca instrução (porque também foram dos muitos excluídos da escola); que não têm condições adequadas de estudo em suas casas; que não têm como hábito a prática regular da leitura; que estão submetidos a diversificadas *questões sociais* (NETTO, 2001), entre elas, sexualidade precoce, convivência com consumo e tráfico de drogas e violência doméstica; e que vivem em ambientes culturais diversos daquele considerado como “padrão” pelas escolas. Alguns possuem deficiências físicas. Outros, deficiências intelectuais. A maioria dos alunos e alunas é constituída por afro-descendentes – negros e pardos. Cabe destacar que, ao serem enumeradas essas características, pretende-se apenas ressaltar as dificuldades que essas pessoas têm para obter uma educação de qualidade, não para criar estereótipos ou para estigmatizar.

Os alunos e alunas são matriculados na escola, na Educação Infantil, aos 4 anos de idade e, geralmente, só saem da escola ao finalizarem o 9º ano do Ensino Fundamental. Isso nos dá uma grande tranquilidade em trabalhar com os alunos e alunas, pois vamos crescendo junto com eles, criando laços, reforçando vínculos, aumentando a confiança mútua. Outro fator que favorece o ambiente de confiança é que as funcionárias da escola – a cozinheira e duas auxiliares de serviços gerais – são ex-alunas da escola e também residem na comunidade, portanto, conhecem os alunos e alunas, bem como seus pais, mães e responsáveis. Desse modo, a grande maioria respeita os professores e professoras, uma

vez que grande parte dos alunos e alunas frequenta a escola desde a Educação Infantil e porque seus pais e mães também foram alunos da escola. Esse aspecto é comentado pelos professores e professoras que trabalham em outras escolas, os quais destacam a afetividade dos alunos e alunas da E. M. Lions Centro e reportam a diferença encontrada nas demais escolas, em que a indisciplina, o desrespeito e o distanciamento entre professores e alunos é mais presente.

Os professores e as professoras do turno da manhã, que ministram aulas para as turmas do 6º ao 9º anos, em sua maioria, também trabalham em outras escolas da cidade, além da E. M. Lions Centro. Dos trinta e dois professores e professoras, dezesseis são efetivos e dezesseis contratados²⁷. Em quatro turmas é praticada a bidocência, que caracteriza o trabalho pedagógico colaborativo com dois docentes na turma em que haja alunos com deficiência.

Os professores e professoras efetivos trabalham na escola há mais de oito anos, e os contratados, em sua maioria, conseguem retornar com frequência para a escola por meio de novos contratos.

Dos professores e as professoras do turno da tarde, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, 3 são efetivas e 6 são contratadas.

E para conhecer os *significados* sobre a educação formalmente estabelecidos pela escola, recorri ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da E. M. Lions Centro (JUIZ DE FORA, 2012).

Neste, consta o objetivo da escola:

Oferecer uma educação que leve o aluno a desenvolver suas múltiplas habilidades, tanto quanto ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional, relacional em vivências do cotidiano, visando à felicidade do aluno em equilíbrio com o meio ambiente, no seu espaço e no seu tempo. Oportunizar o desenvolvimento dos talentos dos alunos, das relações humanas e da possibilidade de aprender por diferentes caminhos. Queremos alunos que saibam lidar com a diversidade humana, cultural, social e crítica para fazer as suas escolhas.

Formar o aluno a fim de que seja cidadão livre, consciente, agente do processo de construção do conhecimento e da transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua interação com o saber organizado. Mas antes de tudo isso, queremos que nossas crianças e jovens sejam pessoas felizes, que amem a vida e que consigam enfrentar os altos e baixos que ela nos reserva, com fé e esperança.

²⁷ Os contratos são renovados a cada semestre, sendo que os professores e professoras podem ser recontratados ou não.

Contribuir para a educação de pessoas solidárias, atentas aos interesses coletivos.

Incentivar a troca de experiências e atividades lúdicas que permitam ao aluno a observação, a experimentação, a reflexão, os desafios etc, sendo o professor o mediador, proporcionando a vivência de práticas democráticas pelo estímulo à participação (JUIZ DE FORA, 2012, p. 3-4).



Aluno do 5º ano trabalhando multiplicação com material concreto.
(Fonte: acervo da autora)



Alunos e alunas do 5º ano trabalhando organização de texto de forma lúdica e coletiva - 1
(Fonte: acervo da autora)



Alunos e alunas do 5º ano trabalhando organização de texto de forma lúdica e coletiva – 2.
(Fonte: acervo da autora)

A concepção pedagógica que embasa o PPP (JUIZ DE FORA, 2012) e os trabalhos dele decorrentes no cotidiano escolar é a “sócio-histórica-cultural”, a qual é centrada nas teorias de Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), principal expoente dessa abordagem (VYGOTSKY, 1998). Diante dessa concepção, o homem é percebido como um ser eminentemente social, considerando assim a aprendizagem não apenas como um atividade individual, mas como uma atividade social. A historicidade é enfatizada, respeitando-se os aspectos sócio-político-culturais do sujeito. Dessa forma, a base para a construção de um novo conhecimento dá-se a partir da comunhão entre a apropriação do saber historicamente acumulado pela humanidade e a valorização do conhecimento que o aluno já possui. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. Para esta abordagem, a educação cumpre um papel fundamental e imprescindível no desenvolvimento humano, possibilitando o intercâmbio entre os atores sociais e apropriação da cultura de grupo. A ação educativa permite ao aluno dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual. Destaca-se a importância do contexto social, histórico e cultural para o desenvolvimento cognitivo, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento. A interação é o fio condutor da teoria de Vygotsky. Na perspectiva sócio-histórica-cultural, o aluno é estimulado a construir o seu próprio conhecimento, através dos desafios propostos, pelas interações com o grupo e com as mediações e intervenções dos professores e professoras. Aos alunos e alunas cabe o papel de sujeitos participantes de suas próprias aprendizagens.

Os professores e professoras são importantes no papel de mediadores, assim como de consultores da aprendizagem e do desenvolvimento. Eles e elas devem ser facilitadores da aprendizagem, devem ensinar os alunos e alunas a pensarem e desafiá-los para o novo.

Com relação ao processo de avaliação, a escola concebe uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal concepção de avaliação coaduna-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, a qual leva em consideração que os estudantes têm infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens. Essa perspectiva de avaliação parte do princípio de que os alunos e alunas têm possibilidades de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados tendo em vista a multiplicidade de formas de aprendizagem. Considerando que os estudantes aprendem de variadas formas, cada um a seu tempo, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, somando-se a isso o entendimento de que a escola deva ser inclusiva e promotora de crescimento e de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida a fora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos conceber a avaliação como promotora desses princípios. Portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Assim, a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito.

No “Bloco Pedagógico”, o qual engloba do 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental, em conformidade com a Orientação 02/2011 (JUIZ DE FORA, 2016), que regulamenta para o Município de Juiz de Fora o preconizado no Artigo 30, inciso III, § 1º da Resolução CNE/CEB 7/2010 do MEC, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2016c), a avaliação é feita por meio de relatórios descritivos e do registro de conceitos A, B e C. Portanto, não há reprovação dos alunos e alunas dos 1º, 2º e 3º anos. Ao final de cada ano do Bloco e do 4º ano, há uma avaliação global do desenvolvimento dos alunos, envolvendo os objetivos previstos para o período, de tal forma que possa subsidiar o planejamento da continuidade dos trabalhos no ano seguinte (JUIZ DE FORA, 2016).

A escola percebe as reuniões pedagógicas como uma oportunidade ímpar de discutir as práticas exercidas até aquele momento, refletir criticamente sobre essas práticas, tendo por base a fundamentação teórica, e desenvolver novas estratégias de ação, tendo por

objetivo tornar realidade o ideal de educação concebido pelo grupo. As reuniões pedagógicas constituem um espaço privilegiado para a construção da base conceitual do Projeto Político-Pedagógico, em que são estabelecidos os valores e as concepções debatidas pelo coletivo da escola.

O PPP prevê ainda um processo de formação continuada dos professores e professoras, a qual é realizada em encontros mensais de quatro horas, dentro das reuniões pedagógicas, onde os profissionais da escola são organizados para repensar a prática pedagógica e a dinâmica escolar. São desenvolvidas atividades de replanejamento, de avaliação dos caminhos percorridos e resultados a serem alcançados.

Em paralelo às atividades rotineiras de *ensinoaprendizagem*, a escola oferece alguns projetos para os alunos e alunas.



Mural de apresentação final do Projeto “O que é a vida?”, contendo algumas respostas dos alunos e alunas. (Fonte: acervo da autora)



Projeto “Túnel do Tempo”, com fotos de várias épocas da escola, das famílias e dos alunos e alunas. (Fonte: acervo da autora)

O Projeto Informática Educacional tem por objetivos: dinamizar e extrapolar o trabalho da sala de aula, através de atividades com programas e softwares educativos; desenvolver projetos em mídias, relacionados a assuntos trabalhados nas disciplinas em sala; desenvolver atividades que instiguem e desafiem os alunos, através da utilização do computador; e trazer para a comunidade as novas tecnologias, oferecendo suporte para a futura inserção dos alunos num mercado de trabalho cada vez mais exigente.

O Projeto de Teatro tem por objetivos, entre outros,: desenvolver habilidades e capacidades de expressão através do jogo dramático e espontâneo; trabalhar os signos do Teatro; trabalhar as atividades de interpretação, criação, expressão corporal, texto (leitura e releitura), expandindo as possibilidades dentro dos preceitos de uma arte coletiva; ampliar o universo interpretativo dos alunos com exercícios estimulantes e criativos, possibilitando um maior desenvolvimentos das habilidades na improvisação e interpretação; oferecer ao aluno oportunidades de descobrir suas potencialidades; estimular a leitura e o aprendizado do aluno; atentar para as relações interpessoais com alunos e professor; proporcionar um maior contato com a cultura em geral; gerar momentos de reflexão; gerar momentos de lazer; e possibilitar aos alunos se expressarem através da linguagem teatral.



Alunos e alunas da E. M. Lions Centro em apresentação teatral.
(Fonte: acervo da autora)

Existe ainda, na escola, o Projeto Laboratório de Aprendizagem, destinado às turmas do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental, tendo por objetivo oferecer às crianças diferentes vivências e intervenções que desafiem o pensamento na construção de

habilidades e conhecimentos necessários à sua efetiva aprendizagem, bem como possibilitar que superem as suas dificuldades, de forma que possam exercer as práticas de leitura e de escrita que circulam no meio em que vivem, conjugando-as com a prática social de intervenção oral.

As atividades didáticas não ficaram restritas ao *espaçotempo* da escola. Ao longo do ano, foram realizadas atividades fora dos muros da escola, tais como: campanha de combate ao mosquito transmissor da dengue pelas ruas do bairro; da mesma forma, exploração do ambiente e medidas de proteção ao meio ambiente; projeto de estudo de medidas de proteção ao meio ambiente, com visita às instalações da siderúrgica Arcelor-Mittal, em Juiz de Fora, MG; visita ao Parque da Lajinha, à feira do livro e a apresentações de teatro, também em Juiz de Fora, MG; visita e prática de esportes nas instalações da Faculdade de Educação Física, na UFJF; excursão para o Parque Estadual de Ibitipoca, na Serra da Mantiqueira, em Conceição de Ibitipoca, MG; excursão ao Museu de Aeronáutica de Cabangu, em Santos Dumont, MG; excursão ao Museu Imperial, em Petrópolis, RJ; etc.

Agora, após efetuar este mergulho no cotidiano da Escola Municipal Lions Centro, é hora de tecer e apresentar os dados produzidos em forma de narrativas.

3 Tecendo as artes de fazer no / do cotidiano escolar



A moça tecelã – Autor desconhecido 3 (2016)

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido (GALEANO, 2015, p. 19).

E eu, não sendo poetisa e sim *professoracoordenadorapesquisadora*, continuo em busca das palavras que esperam por mim, loucas para serem escolhidas nas narrativas dos *praticantes* que me ajudaram a tecer a minha escritura.

As palavras trazidas até aqui não foram escolhidas por mim, creio que elas escolheram esse lugar. Chegaram aqui trazidas por quem tem sede de falar e de ser ouvido. Chegaram misturadas, embaralhadas em vozes que falavam a um só tempo, mas que, ao se entrelaçarem, criavam sentidos únicos com seus múltiplos significados.

Muitas vezes, em sala de aula, ao terminar uma aula que havia sido planejada, mas que fugia do modelo tradicional e que ficávamos “conversando” sobre determinado assunto, um aluno ou uma aluna exclamava:

“– Tia, hoje quase não tivemos aula!... Não escrevemos nada no caderno e foi tão bom!!!... Poderia ser sempre assim!!!...”

Esse tipo de situação sempre mexia muito comigo e aquelas palavras faziam-me refletir acerca do que eu estava fazendo em sala de aula, assim como outras professoras, e como eu poderia sair de um quadro de repetição e reprodução e passar para um de criação e de construção coletiva do conhecimento. E, como Coordenadora Pedagógica, em espaços de formação na escola, construir coletivamente com o corpo docente novas formas de ensinar e de aprender.

As minhas (in)certezas (MORIN, 2005) estavam abaladas!...

E assim, *mergulhada* nesse cotidiano da escola, vivenciando e sendo tocada por tantas experiências, considerando o enfoque de Larrosa (2002), em que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21), passo agora a compartilhá-las.

Para tanto, nos textos a seguir, busquei apresentar e problematizar as vozes dos *praticantes* pronunciadas nas rodas de conversas, relativas aos *significadossentidos* sobre a educação, agrupando-as, não em categorias preestabelecidas, mas em episódios alusivos a determinados eixos temáticos.

Logo em seguida, assentei, também em forma de episódios, tanto as observações livres do cotidiano da escola, construídas junto com os *praticantes* e ouvindo estas pessoas, como as minhas *vivências/experiências* (LARROSA, 2002) nesse mesmo cotidiano.

Simultaneamente, em cada episódio, levantei questões e problematizei o inter-relacionamento dos *significados/sentidos* construídos pelos *praticantes*, sempre amparando-me e dialogando com os autores e autoras, e, assim, destacando encontros, desencontros e a influência exercida por esta inter-relação de *significados/sentidos* no processo de *ensino/aprendizagem*, o que nos permitirá compreender, conforme consta no objetivo da pesquisa, “o processo de inter-relacionamento dos diferentes *significados/sentidos* sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas”.

Na redação deste capítulo, empreguei a 1ª pessoa do singular nos casos em que a narrativa se referia especificamente aos meus atos na condição de *professora-coordenadora/pesquisadora*, ou quando eu estivesse externando o meu ponto de vista sobre os fatos observados. E, considerando que a *produção de dados* foi também uma construção coletiva, redigi o texto, em alguns casos específicos, empregando a 1ª pessoa do plural. Da mesma forma, redigi “professora” ou “professoras” quando me refiro às pessoas que participaram das rodas de conversas, e “professores e professoras” quando estiver falando sobre os profissionais docentes em geral, sem qualquer discriminação de gênero. Adotei procedimento idêntico para os alunos e alunas.

3.1 *Significados/sentidos* construídos por qualquer um e cada um

Busquei inspiração em Skliar (2014) para o título deste item, uma vez que as vozes e histórias de vida dos participantes foram consideradas de igual forma – vozes de qualquer um – e nenhum deles deixou de expor o que pensava – vozes de cada um.

No dia combinado, em meados de 2015, estando as suas carteiras já posicionadas em círculo, pois era dessa forma que a turma do 5º ano participava das aulas, iniciamos a primeira roda de conversa da pesquisa. As demais conversas aconteceram no decorrer dos anos de 2015 e 2016.

Expliquei como a roda de conversa seria desenvolvida e alertei aos participantes que a filmagem seria realizada tão somente com o fim de facilitar a posterior transcrição das falas, e que, portanto, as imagens não seriam utilizadas. Não ficaram intimidados com a presença da filmadora e, pelo contrário, a turma inteira queria *aparecer*

na filmagem. A partir desta orientação, os alunos e alunas elaboraram seus desenhos, com cada um seguindo seu próprio ritmo.

Um primeiro movimento de transformação foi notado já com essa turma do 5º ano. Eles pediram para que as aulas, a partir desses encontros, também fossem realizadas no formato de rodas de conversas, no que eu prontamente concordei.

O entrosamento entre a *professoracoordenadorapesquisadora* e os alunos e alunas *praticantes* foi facilitado, pois sou a professora regente dessa turma de 5º ano. Da mesma forma, ressalto que, por ser Coordenadora Pedagógica da escola há um bom tempo, conheço bem os alunos e alunas – seus problemas, seus desafios, seus anseios e suas aspirações –, bem como os professores, professoras, pais, mães e responsáveis. Esse aspecto, acrescido dos fatores amizade, criação de vínculos e afeto, facilitaram em muito o desencadear das futuras rodas de conversas com os demais praticantes. Eu não era uma estranha conversando com eles. Fiorio, Lyrio e Ferraço (2012) já haviam alertado que é fundamental contar com a aceitação da escola e da comunidade para que o estudo seja realizado, sem o que as relações de confiança ficam prejudicadas.

Da mesma forma, as rodas de conversas no 3º e no 4º anos foram recebidas com alegria e curiosidade. Os alunos e alunas ficaram bem inquietos e curiosos para saber do que se tratava. Expliquei o que eu estava fazendo ali e porque eu estava filmando. Em seguida, fizeram os desenhos e justificaram tranquilamente o motivo das suas escolhas de desenhos para responderem à pergunta disparadora da roda de conversa: “– Pra que eu tenho de ir à escola?”

O maior desafio com que me deparei para realizar as rodas de conversas com as professoras foi encontrar um horário em que elas pudessem estar presentes ao mesmo tempo, pois algumas das professoras trabalhavam em duas escolas. Marcamos então as diversas rodas de conversas em horários após as aulas do turno da tarde, para que elas pudessem participar.

Nas nossas rodas, algumas professoras argumentaram que não tinham facilidade em desenhar, mas que preferiam falar sobre as questões surgidas durante as conversas. Para elas, era difícil expressar em um desenho o que elas queriam mostrar respondendo à pergunta “– Pra que os alunos e alunas têm de ir à escola?...”

As nossas rodas de conversas nos remetiam às nossas reuniões pedagógicas, tendo em vista que os assuntos abordados faziam parte das nossas angústias diárias. Como eu atuo como Coordenadora Pedagógica no turno em que as professoras lecionam, as nossas rodas de conversas fluíram como os nossos horários de trabalho pedagógico. Porém, busquei fazer com que as professoras me desvinculassem do meu cargo naquele momento

e me vissem como pesquisadora. A minha intenção com essa atitude era para que elas se soltassem mais e não falassem o que a Coordenadora gostaria de ouvir, mas o que elas realmente sentiam e pensavam em relação às questões surgidas nas rodas de conversas.

Já as rodas de conversas com as mães e responsáveis pelos alunos e pelas alunas foram as mais complicadas para serem marcadas. Convidei as mães para tomarem um café com bolo comigo para conversarmos sobre alguns assuntos da escola, mas que não eram necessariamente sobre comportamento ou nota dos alunos e das alunas. Era preciso salientar que não se tratava de “reuniões de pais com professores”, pois, a frequência para esta seria bem menor, como costumava acontecer. Precisei conseguir datas e horários convenientes às partes para que as mães pudessem participar. Dividi então os encontros conforme os horários disponíveis das mães. E, assim, conseguimos realizar as nossas rodas de conversas.

As mães e os responsáveis pelos alunos, da mesma forma que as professoras, confessaram não ter facilidade em expressar, por meio do desenho, o que eles e elas queriam dizer sobre “– Pra que meu(minha) filho(a) tem de ir à escola?...”. Algumas preferiram escrever, além de desenhar, e uma delas pediu para apenas escrever e não desenhar. Percebi que as mães e os responsáveis gostaram de falar mais sobre as suas memórias da época em que estudavam do que da escola atual.

As conversas começavam um pouco tímidas, mas logo os integrantes das rodas de conversas se soltavam e as palavras fluíam naturalmente. E, entre uma fatia de bolo e um gole de café, íamos nos enredando nas histórias de cada um, percebendo a escola em seus múltiplos olhares, em seus múltiplos *significadossentidos*.

Esse movimento de preparação para as rodas de conversas e o posterior desenvolvimento dessas rodas remeteram-me à minha infância, trazendo à minha memória os encontros entre vizinhos, ocorridos quase diariamente na rua em que eu morava, num loteamento (que hoje é chamado de condomínio) no subúrbio carioca (cidade do Rio de Janeiro). À noite, logo após o jantar (jantávamos cedo, por volta das 18:00 horas), ou nos finais de semana à tarde, colocávamos cadeiras em círculos ou em filas, nas calçadas, na porta das casas, e as conversas iam longe entre adultos e crianças. Assim, os assuntos se misturavam, ora com plena prosa, ora com perguntas, ora com a *pureza das respostas das crianças*, como diria o cantor e compositor Gonzaguinha. Eram muito prazerosos e divertidos aqueles momentos!

Após a concretização da pesquisa de campo, ao construir este relatório, considerei inicialmente que os desenhos elaborados pelos alunos e alunas deveriam constar no Apêndice E. No Apêndice F, constariam os desenhos dos professores e professoras, e,

no Apêndice G, os dos pais, mães e responsáveis. Decidi fazer dessa forma, tendo em vista que o foco da pesquisa não seriam os desenhos em si, e sim os *significadossentidos* construídos pelos *praticantes*. Para mim, os desenhos tinham servido apenas como *disparadores* das falas no início das rodas de conversas. Entretanto, considerando que o desenho também constitui uma outra linguagem e configura um meio para externar *significadossentidos* (OLIVEIRA I. B., 2007), alguns destes desenhos foram inseridos no texto deste capítulo, isto é, aqueles que continham, de acordo com minha visão, indícios (GINZBURG, 2002) mais significativos e que poderiam contribuir para a posterior análise.

Um detalhe curioso e instigante com relação à elaboração dos desenhos é que disponibilizei o mesmo material (papel tamanho A4, lápis, borracha, lápis de cor e lápis de cera colorida) para os participantes das rodas de conversas. Porém, somente os alunos e alunas utilizaram cores em seus desenhos.

Ressalto que as falas não foram assentadas no texto em ordem cronológica, pois não me interessava a ordem em que elas foram pronunciadas nas rodas de conversas. Esse modo de organizar as falas – em ordem cronológica – é típico das pesquisas positivistas, que privilegiam a forma cartesiana de apresentação. O que me interessou e que determinou a ordem de exposição foram os conteúdos relativos aos *significadossentidos* construídos pelos praticantes. A apresentação das falas, por sua vez, não seguiu nenhuma hierarquia entre os *praticantes*, ou seja, os alunos e alunas do 5º ano não foram considerados como de maior importância que os alunos e alunas do 4º e do 3º anos, assim como as falas dos professores e professoras não foram consideradas como de maior importância que as dos pais, mães e responsáveis ou as dos alunos e alunas.

Por outro lado, eu, também como mais uma praticante deste cotidiano, participei ativamente das rodas de conversas – conforme sugerido por Connelly e Clandinin (2008) –, principalmente aquelas realizadas com alunos e alunas, apresentando tanto o meu ponto de vista como formulando perguntas – algumas repetidas – para que a turma mantivesse o foco no assunto e, assim, para que houvesse continuidade na conversação.

À medida em que os *praticantes* aparecem no texto a seguir, faço uma breve apresentação de cada um deles, pois é isso que se faz no início de qualquer roda de conversa. Os integrantes das rodas precisam conhecer com quem irão conversar, pois conhecer o Outro – conhecer a sua história de vida – facilita a conversa. São apresentadas apenas algumas características pessoais dos *praticantes* – alunos, alunas, professores, professoras, pais, mães e responsáveis – tais como idade, nível de escolaridade, formação dos professores e professoras, tempo de magistério dos professores e professoras nessa

escola, se os pais, mães e responsáveis são ex-alunos ou ex-alunas da escola etc. Quanto aos alunos e alunas, seus *saberesfazeres* na prática de *ensinoaprendizagem* foram considerados em termos de conquistas e de potencialidades de aprendizagens, não em termos de faltas ou de carências, conforme alertado por Esteban (1996) e Charlot (1996).

Passo, então, a apresentar e problematizar as vozes dos *praticantes* pronunciadas nas rodas de conversas, relativas aos *significadossentidos* sobre a educação.

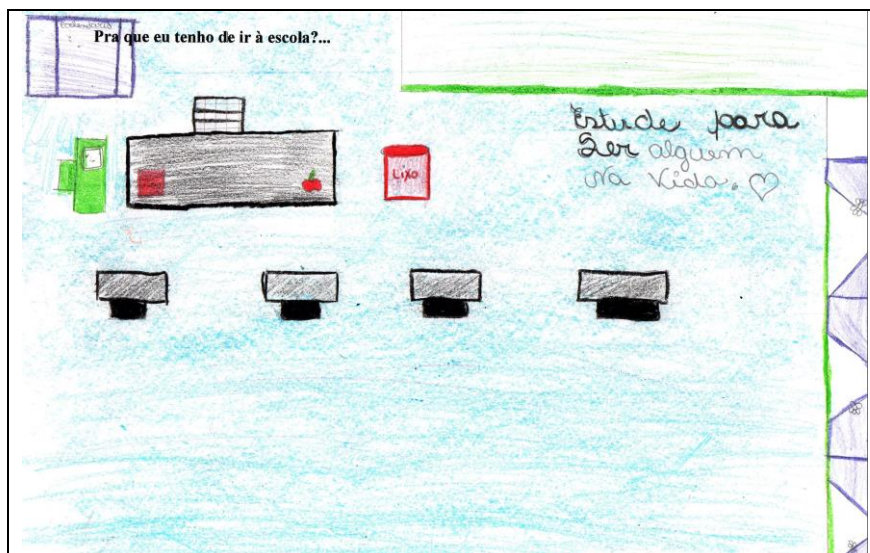
3.1.1 “Pra ser alguém na vida...”

Iniciadas as rodas de conversas, constatei que, na turma do 5º ano, BEL, BIA, CEBOLINHA, CHAVES, CHERRY, CIRILO, FRANJINHA, MIKA e TITA estavam com 10 anos de idade na época da pesquisa; BISCOITO, BRUCE BANNER, CHANEL, PIETRO e TOLEDO estavam com 11 anos; e CASCÃO, IZA e LILIU com 12 anos.

Portanto, os alunos e alunas com 10 e 11 anos estavam dentro da faixa etária adequada à turma do 5º ano, conforme estipulado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, MG. Os alunos e alunas com 12 anos ainda cursavam o 5º ano, em função de reprovações nas turmas anteriores. Nessa turma, apenas dois alunos ainda não estavam totalmente alfabetizados. IZA lia frases curtas e textos pequenos, o que configurava um grande avanço em relação ao ano anterior. E CHAVES, com um parecer de deficiência intelectual (DI), já estava reconhecendo as letras e algumas palavras que circulavam o seu universo de interesse, como nomes de personagens de novelas e programas de TV aos quais ele assistia.

Após os alunos e alunas da turma do 5º ano finalizarem seus desenhos na primeira roda de conversa realizada na pesquisa em questão, perguntei novamente à turma: “— *Pra que vocês têm de vir para a escola?*”. Essa pergunta, logicamente, induziu os alunos e alunas a iniciarem as conversas comentando sobre a finalidade da educação ou da vinda à escola.

A primeira a se manifestar foi a aluna CHERRY. Observando o seu trabalho, vi que esta desenhou uma sala de aula, em função de seu objetivo profissional no futuro – ser uma professora.



Desenho elaborado pela aluna CHERRYE

Essa aluna iniciou seu depoimento comentando o que pensa sobre vir à escola:

Aluna CHERRYE: “— *Pra aprender a ler, a escrever e pra ser alguém na vida, tipo, professora, uma advogada...*”

E lembrou-se de um fato acontecido com ela, fato que a fez correlacionar os conhecimentos construídos em sala de aula com a aplicação destes na vida diária, sendo, portanto, de significância para ela e motivando-a em aprender:

Aluna CHERRYE: “— *Porque, um dia, estava lá no ponto [de ônibus], minha avó também, uma mulher me disse assim: ‘— Lê o ônibus [bairro de destino] pra mim?... Lê o ônibus que eu não sei ler não...’* *Aí, minha avó teve que ler o ônibus dela, pra ela saber e pra ir pra casa.*”

PESQUISADORA: “— *E, aí, o que você pensou quando viu essa situação?*”

Aluna CHERRYE: “— *Nossa!... Já pensou se fosse eu?... Eu ia me matar, tia...*”

PESQUISADORA: “— *Por quê?!*”

Aluna CHERRYE: “— *É que, quando eu era pequena, não gostava de ler... Quando a tia F [professora alfabetizadora] estava me ensinando, eu não gostava de ler...* *Aí, quando eu soube ler, eu saí lendo tudo...*”

Tal fato demonstra a necessidade de os professores e professoras estarem procurando, não ministrar conhecimentos estéreis e de forma fragmentada, e sim

correlacionar os conhecimentos com alguma coisa que seja de utilidade prática na vida diária ou mesmo que sejam saberes da cultura, e que deem significância para os alunos e alunas com relação a estes conteúdos e que, assim, despertem o interesse dos estudantes.

Assim como a aluna CHERRYE, as alunas BEL e BIA também desenharam uma sala de aula e entendem que precisam frequentar a escola a fim de conseguirem um emprego bom no futuro, fato expresso nas falas a seguir.

Aluna BEL: “— *Pra mim [SIC] estudar e, quando crescer, ter um trabalho bom... Pra conseguir um emprego melhor quando eu crescer... Porque, se eu não vier pra escola, eu vou ficar burra [SIC], não vou conseguir ter um trabalho bom no meu futuro e eu não vou conseguir arrumar um emprego se eu não estudar. Pra aprender a ler e a escrever, pra quando eu crescer, eu... Por exemplo... Pra mim [SIC] saber ler... Quando eu crescer, vou ter meus filhos... Aí, meus filhos precisar [SIC] de ajuda para fazer um dever e eu não sei. Aí, eu vou ter que chegar na escola falando que a mãe não sabia pra ensinar... E outro exemplo. Pra quando eu tiver todos os meus estudos, eu vou pra faculdade, eu vou ter um trabalho bom e vou ser alguém na vida...*”

Aluna BIA: “— *Pra mim [SIC] estudar, pra ter um emprego bom na vida [Ficou pensativa.]... Pra mim... é... não ficar trabalhando... como se chama?... é... gari...*”

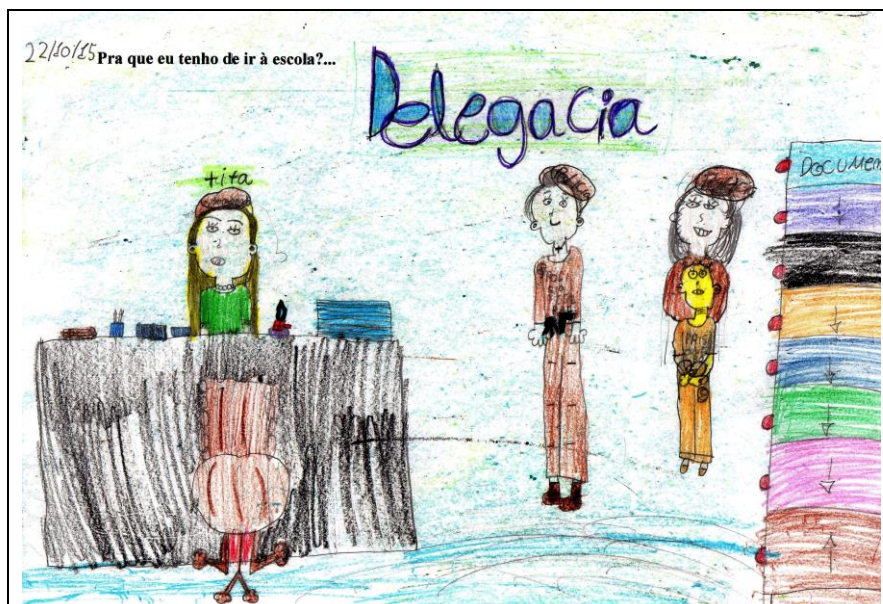
Retruquei: “— *Mas gari tem de estudar também...*”

No que ela argumentou:

Aluna BIA: “— *Tem de estudar também, mas [gari] não é um emprego dos melhores que eu quero... Eu tenho que vir na escola pra aprender a ler, a escrever, ter um trabalho bom, é... Um trabalho que eu desejo ter... Todo trabalho, hoje em dia, tem que estudar. Então, que eu quero ser... eu quero ser atriz. Aí, pra ser atriz, tem que estudar muito. Tem que estudar muito pra ser atriz...*”

As três alunas – BEL, BIA e CHERRYE – vincularam a vinda à escola ao objetivo de “ser alguém na vida”, ou seja, à finalidade social da escola e da educação de acordo com o que elas pensam.

A aluna TITA pensa do mesmo modo que suas colegas e desenhou uma delegacia, pois pretende ser delegada no futuro.



Desenho elaborado pela aluna TITA

Ao ser indagada sobre o porquê de ter de vir à escola, a aluna TITA permaneceu em silêncio, pensativa. Em seguida, falou:

Aluna TITA: “— *Pra aprender...*”

PESQUISADORA: “— *Aprender o quê?...*”

Aluna TITA: “— *Matérias...*”

PESQUISADORA: “— *E matérias servem para quê?...*”

Aluna TITA: “— *Pra ser alguém na vida...*”

Então, questionei a aluna TITA, visando à turma inteira, sobre “ser alguém na vida”.

PESQUISADORA: “— *Ah!... E você não é ninguém agora?... O quê que você é?*”

Aluna TITA: “— *Eu sou uma aluna...*”

PESQUISADORA: “— *E então, uma aluna não é ninguém na vida ainda?...*”

Aluna TITA: “— *Ainda não, mas vai ser...*”

Procurei, então, mostrar para eles que ser alguém na vida não está necessariamente vinculado a ser adulto e a ter uma profissão. Que as pessoas, desde o nascimento, são “alguém na vida” e que têm a sua importância, e que ninguém é mais importante que os outros, pois somos diferentes e cada um tem a sua importância. E que,

desse modo, mesmo ainda sendo crianças, eles já eram “alguém na vida” naquele instante, assim como em qualquer momento de suas vidas.

Porém, mesmo tendo feito este questionamento, a aluna IZA, próxima a falar, repetiu a expressão “ser alguém na vida”.

Aluna IZA: “— *Tem que vir pra aprender... a ler... e ser alguém na vida...*”

Voltei a questionar: “— *Mas o que é ser alguém na vida?...*”

A aluna IZA demonstrou estar em dúvida por meio de sua expressão facial.

Insisti:

PESQUISADORA: “— *Quando você fala ser alguém na vida, o que você pensa que é isso?*”

A aluna permaneceu longo tempo em silêncio, sem responder e olhando fixamente para o chão. E respondeu com hesitação:

Aluna IZA: “— *Pessoa que sabe ler e escrever...*”

A aluna IZA mostrou, pela reação, que apenas repetiu a expressão – “Ser alguém na vida...” –, porém, sem saber exatamente do que se trata.

“Ser alguém na vida” é uma expressão polissêmica. Entretanto, os alunos e alunas a vincularam à aceção de ter um bom emprego no futuro. Em seguida, vários alunos e alunas também procederam de igual modo, dando a mesma resposta. É possível que tenha sido mera repetição do afirmado anteriormente por suas colegas nas rodas de conversas ou, então, que tenham reproduzido o discurso de seus pais, mães ou responsáveis, ou o discurso de alguns de seus professores e professoras ou, ainda, aquele transmitido pela *cultura da escola*.

Porém, cabe questionar até que ponto esta concepção de vir à escola para “ser alguém na vida” serve como fator de motivação para que os alunos e alunas se dediquem aos estudos e construam conhecimentos na escola ou fora desta.

Cabe também ressaltar que pensar em frequentar a escola, em educar-se para “ser alguém na vida” não é concepção exclusiva das classes menos favorecidas, nem se trata de um fenômeno recente. Desde a minha infância, enquanto aluna, já ouvia a expressão “ser alguém na vida” relacionada a estudar para ter uma profissão, tanto por

parte dos familiares quanto por parte de professores e professoras. Atualmente, ainda ouço, em conversas com pessoas de diversas profissões e pontos de vista, a defesa da educação como meio para alcançar uma mobilidade social. Lembro que isso já foi assinalado por Costa (2003, p. 21), quando afirmou que “[...] há ainda um imenso contingente de pessoas, [...], que depositam grande expectativa no caráter formativo, mobilizador e transformador da escola na sociedade, [...]”.

A educação pode ajudar nesse aspecto de possibilitar a mobilidade social, mas prefiro pensar na Arte, na Cultura e na Ciência como responsáveis pela formação de pessoas melhores e, conseqüentemente, na construção de um mundo melhor. Penso aqui na educação como humanização, conforme pregada por Paulo Freire (2005).

O aluno FRANJINHA, em seu desenho, focou um aluno que estuda, vislumbrando um futuro – o ser alguém na vida –, e outro que não estuda, para o qual será oferecida, posteriormente, uma oportunidade de retornar à escola.



Desenho elaborado pelo aluno FRANJINHA

Aluno FRANJINHA: “— *Eu desenhei um menino estudando e, depois, sendo um trabalhador e alguém na vida. Depois, um menino não estudando, e ele tendo direito de ir à escola depois, para estudar. Para aprender e crescer e arrumar um emprego, para se tornar alguém.*”

PESQUISADORA: “— *E por que você acha que tem de ir à escola?*”

Aluno FRANJINHA: “— *Pra aprender, porque a escola ensina você...* [Ficou um tempo calado, pensando o que responder.]. *Ela ensina a ter os direitos humanos, a você estudar, a ser alguém na vida...*”

Posteriormente, acrescentou:

Aluno FRANJINHA: “— *Para estudar e para colocar no meu histórico escolar, porque, quando eu tiver um emprego, o meu patrão vai procurar o meu histórico escolar para ver se eu tive um bom passado na escola e se minhas notas são [foram] boas.*”

Novamente surgiu a expressão “ser alguém na vida”, a qual, como poderemos constatar, será recorrente durante as conversas com os alunos e alunas.

O aluno LILIU, assim como as alunas CHERRY, BEL e BIA, também desenhou uma sala de aula, em que aparece a professora ensinando o aluno a efetuar contas, na aula de matemática. Mais um que vinculou a vinda à escola ao objetivo de ser alguém na vida.

PESQUISADORA: “— *E por que pensou em desenhar isso?*”

Aluno LILIU: “— *Porque...* [Coçou bastante a cabeça antes de responder. Custou a responder.]. *Pra ter um trabalho legal. Você aprende mais coisas...*”

PESQUISADORA: “— *Que coisas você acha que aprende na escola?*”

Aluno LILIU: “— *Aprende os direitos, aprende as coisas, para fazer a prova do ENEM²⁸... do PISM²⁹...*”

PESQUISADORA: “— *E pra que faz o ENEM e o PISM?*”

Aluno LILIU: “— *Pra ser alguém na vida... E ter uma profissão... E pra ter um emprego melhor, por causa de ter alimento pra minha família...*”

Vários outros alunos e alunas se pronunciaram na conversa, seguindo a concepção de se preparar para o futuro.

O aluno CEBOLINHA, por desejar ser marinheiro, desenhou um navio transatlântico.

²⁸ Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado pelo MEC. Além de avaliar a qualidade do Ensino Médio no país, possibilita o ingresso no Ensino Superior em diversas Universidades brasileiras.

²⁹ Programa de Ingresso Seletivo Misto, aplicado pela UFJF. É similar ao ENEM, porém é aplicado em três etapas – uma para cada ano do Ensino Médio – e só tem validade para ingresso na UFJF.

Aluno CEBOLINHA: “— *Para ter um futuro melhor, para ter uma família e também ter educação e respeitar as pessoas.*”

PESQUISADORA: “— *Em que a escola ajuda para você ser marinheiro?*”

Aluno CEBOLINHA: [Ficou bastante pensativo antes de responder.] “— *Nada!...*”

PESQUISADORA: “— *Nada?!?!... Se você me diz que tem de vir para a escola para ser alguém na vida, um marinheiro, como que a escola não ajuda em nada?... O que você acha que a escola ajuda?*”

Aluno CEBOLINHA: “— *A escrever, a ler e também passar de ano...*”

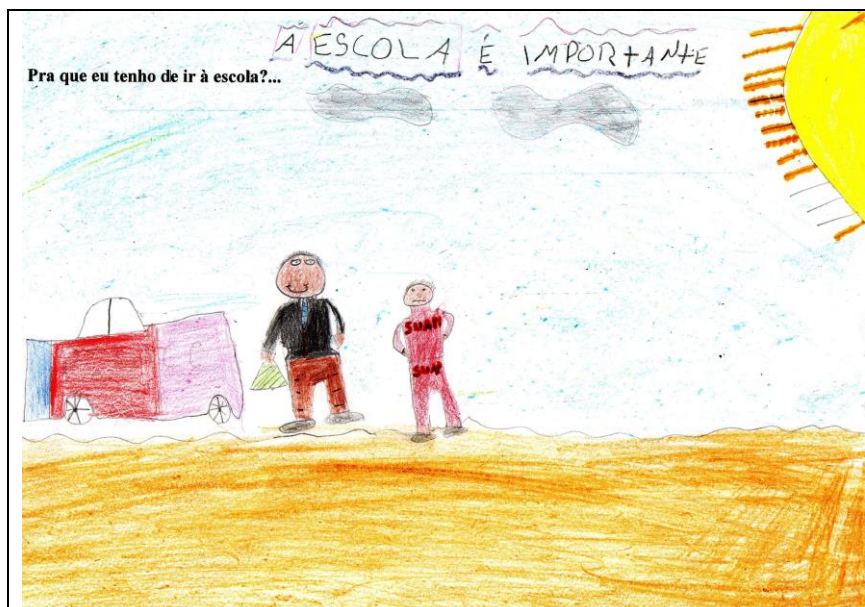
O meu espanto, ao ouvir do aluno que a escola não o ajuda em nada, deu-se por eu acreditar que, diariamente, entramos na escola de um jeito e saímos de outro. E isso não tem, necessariamente, relação com aprender o conteúdo estipulado pelo currículo oficial, e não acontece só com os alunos e alunas, mas com todos os *praticantes* envolvidos no cotidiano da escola. Na escola, diariamente, todos aprendemos e ensinamos algo, mesmo que, muitas vezes, tenhamos a sensação de que nada foi feito. Vejo a escola como um *espaçotempo* onde, como afirma Assmann (1998, p. 93), “vida e aprendizagem são no fundo a mesma coisa”.

Os alunos PIETRO e TOLEDO apresentaram helicópteros da polícia em seus desenhos, pois desejam ser policiais.

Aluno PIETRO: “— *Para eu [SIC] aprender a ler e a escrever..., pra aprender os direitos humanos e pra me preparar para o futuro.*”

Aluno TOLEDO: “— *Pra aprender a ler e escrever, pra ficar mais inteligente... ter um trabalho bom... Pra ajudar a família... Quero ser policial...*”

O aluno CIRILO desenhou um advogado acompanhando um presidiário.



Desenho elaborado pelo aluno CIRILO

Aluno CIRILO: “— *Pra aprender a ler e escrever e ser alguém na vida... Para ter um serviço que é meu, pra ter um serviço bom, pra não depender dos outros. [Ser] Um advogado...*”

PESQUISADORA: “— *E se não vier para a escola?*”

Aluno CIRILO: “— *Fica trabalhando em serviço ruim...*”

Os alunos CASCÃO e BISCOITO apresentaram um campo de futebol.

Aluno CASCÃO: “— *Pra aprender e ter um futuro melhor... Pra mim [SIC] ter um serviço honesto... Eu quero ter um futuro melhor... Quero ser jogador de futebol... Só isso.*”

Aluno BISCOITO: “— *Pra... ter um emprego bom... sustentar a família... Pra aprender...*”

PESQUISADORA: “— *Aprender o quê... E por quê?*”

Aluno BISCOITO: “— *Porquê... [Ficou pensando.] Porquê... [Balançou a cabeça em sinal de não saber o que responder.]*”.

E, após um tempo, falou:

Aluno BISCOITO: “— *Porque, sem estudo, a gente não é capaz de nada. Porque, sem estudo, a gente não é capaz de chegar aonde a gente quer.*”

Insisti:

PESQUISADORA: “— *E por que tem de vir à escola?*”

Aluno BISCOITO: “— [Para] *Aprender a escrever, Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, corpo humano...*”

PESQUISADORA: “— *E pra que você tem de aprender isso?...*”

Aluno BISCOITO: “— *Pra quando eu crescer eu ter sustento.*”

PESQUISADORA: “— *Ah!... E você, estudando, o que acontece?...*”

Aluno BISCOITO: “— *Eu vou ser um jogador de futebol.*”

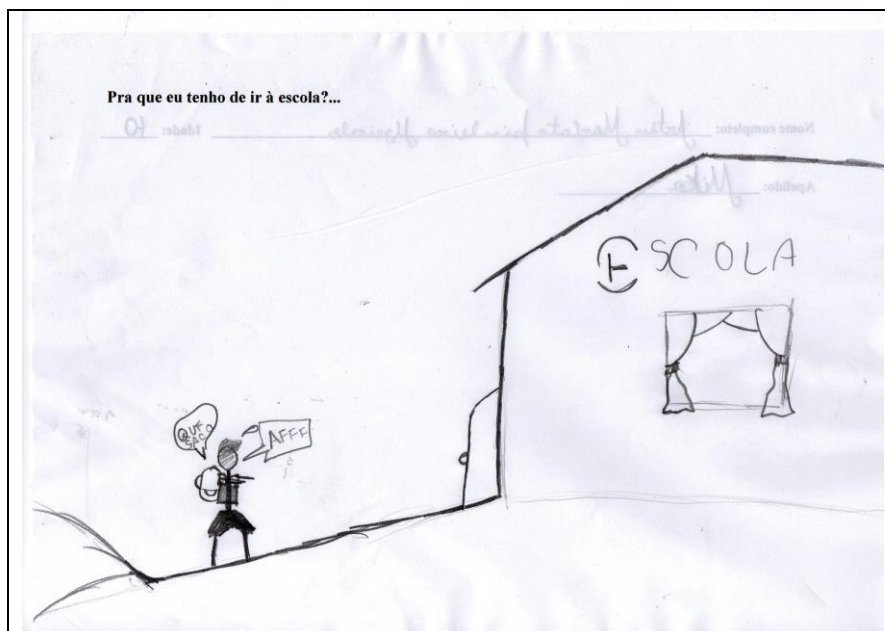
O aluno MIKA, inicialmente, disse que vinha à escola por imposição de seu pai e de sua mãe, pois, segundo ele afirma, deveria seguir a profissão da mãe, que é médica:

Aluno MIKA: “— *Venho para a escola porque meus pais mandam e não posso perder nota. E porque eles querem que eu siga a profissão dela [da mãe dele]. Que eu seja médico.*”

Porém, logo em seguida, mudou sua fala, dizendo que, ao contrário, ele mesmo é que tinha vontade de exercer esta profissão no futuro:

Aluno MIKA: “— *Não é bem os meus pais, sou eu que quero ser médico!...*”

Seu desenho representa uma escola, para a qual ele caminha com desânimo. Entretanto, afirmou que gostava da escola, mas que não gostava de acordar cedo. Possivelmente, este é o motivo pelo qual desenhou ele próprio caminhando para a escola sem vontade e proferindo expressões que denotam enfado.



Desenho elaborado pelo aluno MIKA

Porém, a partir do momento em que o aluno chega à escola, participa das atividades demonstrando satisfação em desempenhá-las, principalmente naquelas que demandem criatividade e/ou liberdade de expressão.

A aluna CHANEL foi a primeira, entre tantas crianças, a dizer que uma das finalidades da vinda à escola seriam também as brincadeiras, atividades que fazem parte da infância e da vida escolar.

Aluna CHANEL: [Envergonhada, ergueu os braços em frente ao rosto para se esconder, antes de dar a sua opinião.] “— É... Aprender a ler e estudar...”

PESQUISADORA: “— Mas pra que você tem de aprender a ler e estudar?...”

Aluna CHANEL: [Novamente, contraiu-se envergonhada, sem responder.] “— [Para ter] Um trabalho bom... Ter um trabalho bom...”

PESQUISADORA: “— Ter um trabalho bom, mais o quê?...”

Aluna CHANEL: “— Só...”

PESQUISADORA: “— Só isso?... A escola só serve pra isso?...”

Aluna CHANEL: “— Não... Pra brincar...”

PESQUISADORA: “— E mais o quê?...”

Aluna CHANEL: “— Só... [Após um tempo, acrescentou.] E pra comer...”

Em seu depoimento, a aluna destacou que vem à escola para aprender, para brincar e também para comer. Muitas das crianças, principalmente, as que fazem parte do Programa Mais Educação (BRASIL, 2016b), portanto, frequentando a escola em tempo integral, têm a oportunidade de realizar mais de uma refeição balanceada, contendo os nutrientes necessários para o desenvolvimento infantil, orientada por uma nutricionista da Secretaria de Educação no âmbito da escola. Isso nem sempre acontece em suas casas com regularidade, daí a ressalva feita pela aluna.

O aluno CHAVES, como já falei anteriormente, ainda estava em processo de alfabetização, por ter deficiência intelectual. Em 2015, reconhecia as letras e algumas palavras que circulavam no seu universo de interesse, como nomes de personagens de novelas e programas de TV. Buscou aí o seu pseudônimo. Falta pouco para que seja alfabetizado, pois é interessado e tem uma boa oralidade.

O Conselho de Classe, ao final do ano letivo de 2015, decidiu, no que foi apoiado pela mãe do aluno, que o aluno CHAVES deveria permanecer ainda no 5º ano durante o ano de 2016, a fim de que lhe fossem oferecidas maiores oportunidades de alfabetização, com a intenção de poder acompanhar melhor os estudos a partir do 6º ano.

Seu desenho reflete o seu interesse – personagens de novelas e programas de TV –, pois reproduziu a apresentadora de programa de TV da qual ele mais gosta – a Xuxa. É rico em detalhes, tais como, conforme apontado pelo próprio aluno, a apresentadora, o marido da Xuxa, a rua, os postes da rua, a lua e a nuvem. Porém, seu desenho não contém nenhuma referência quanto à vinda à escola.



Desenho elaborado pelo aluno CHAVES

Ao ser indagado sobre o que desenhou, respondeu:

Aluno CHAVES: “— *A Xuxa* [apresentadora de programa na TV], *o marido dela, a rua, os postes da rua, a lua e a nuvem...* [Apontava com o dedo cada detalhe mencionado.]”

PESQUISADORA: “— *Por que você quis desenhar isso aí?*”

Aluno CHAVES: “— *Quando eu crescer...*”

PESQUISADORA: “— *O que você quer ser?...*”

Aluno CHAVES: “— *Vou ser guarda... Eu vou ser... Eu vou ser polícia...*”

PESQUISADORA: “— *Mas por que você tem de vir para a escola?*”

Aluno CHAVES: “— *Quando eu crescer, vou ser motorista de ônibus...*”

PESQUISADORA: “— *Mas por que você desenhou a Xuxa?...*”

Aluno CHAVES: “— *Porque sim...*”

PESQUISADORA: “— *Porque sim?... Mas pra que você tem de vir para a escola?*”

Aluno CHAVES: “— *Quando eu crescer, eu vou ser o “Jornal Nacional”* [Referindo-se ao apresentador do jornal na TV.]”

Apesar de o aluno ter citado várias profissões, pertencentes ao seu universo de entendimento, percebe-se que ele não vislumbra, com a vinda à escola, uma finalidade futura, pós-escola. Para ele, a vinda à escola tem um fim em si mesma, conforme pode ser constatado por suas falas:

PESQUISADORA: “— *Mas, Chaves, você tem que vir pra escola por quê?*”

Aluno CHAVES: [Ficou em silêncio.]

PESQUISADORA: “— *Hein? Por que você tem de vir para a escola?...*”

Aluno CHAVES: “— *Ué!... Pra estudar. Né?...*”

PESQUISADORA: “— *Pra estudar o quê?*”

Aluno CHAVES: “— *Fazer matéria...*”

PESQUISADORA: “— *Fazer matéria?... Pra quê?...*”

Aluno CHAVES: “— *Por que sim...*”

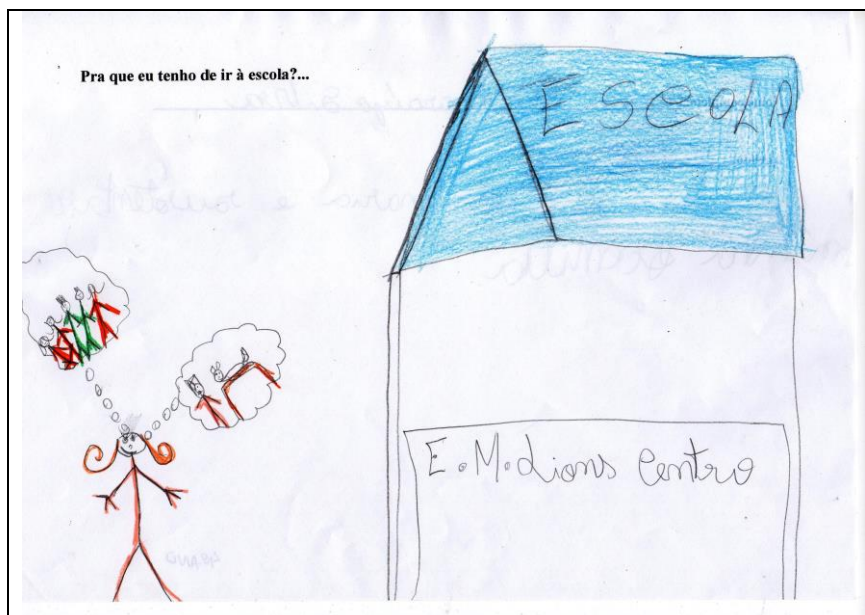
A percepção do aluno com relação à sua vinda à escola não tem a mesma aceção enfocada por Arroyo (2003) – a educação básica como um direito por si mesma, desvinculada de uma finalidade da educação. Sua percepção decorre da incorporação de um fato rotineiro da sua vida – ir diariamente à escola para “fazer matérias”.

Em outras rodas, efetuadas em dias diferentes, conversei com a turma do 4º ano. Esta era constituída pelos alunos e alunas BOBI, BRUCE LEE, FLESH, GOHAN, GOKU, MARRIE, MERRY e NEYMAR, com 9 anos de idade; e os alunos BEN 10 e JEKI CHAN com 10 anos. Eles já estão alfabetizados.

A concepção de vinda à escola com a finalidade de “ser alguém na vida” também estava presente na turma do 4º ano. Por certo, não foi por terem ouvido – e repetido – as falas dos alunos e alunas do 5º ano, pois as rodas de conversas foram realizadas de forma independente, em locais e datas distintos. Percebi que também já estava presente, nessa faixa etária, a noção de ter a responsabilidade de sustentar a família no futuro.

A aluna MERRY, por exemplo, deseja ser veterinária. Essa aluna, então, elaborou um desenho em que ela aparece ao lado de sua escola e pensando no futuro, em sua família e nos animais dos quais cuidará. Assim se expressou:

Aluna MERRY: “— *Pra ser alguém na vida, pra saber muitas coisas, pra fazer faculdade, ter um trabalho bom e ganhar dinheiro.*”



Desenho elaborado pela aluna MERRY

Os alunos e alunas a seguir, ainda do 4º ano, também correlacionaram a vinda à escola com o ter um emprego bom no futuro.

Aluno JEKI CHAN: “— *Pra aprender, saber das coisas, e trabalhar em um emprego bom, ganhar dinheiro para sustentar a família.*”

Aluno GOHAN: “— *Pra aprender, fazer faculdade e, depois, trabalhar.*”

Aluno BOBI : “— *Pra mim [SIC] aprender, pra mim ser alguém na vida. Aprender muitas coisas.*”

PESQUISADORA: “— *Quais coisas você aprende na escola?*”

Aluno BOBI: “— *Matemática, Português, Ciências, História...*”

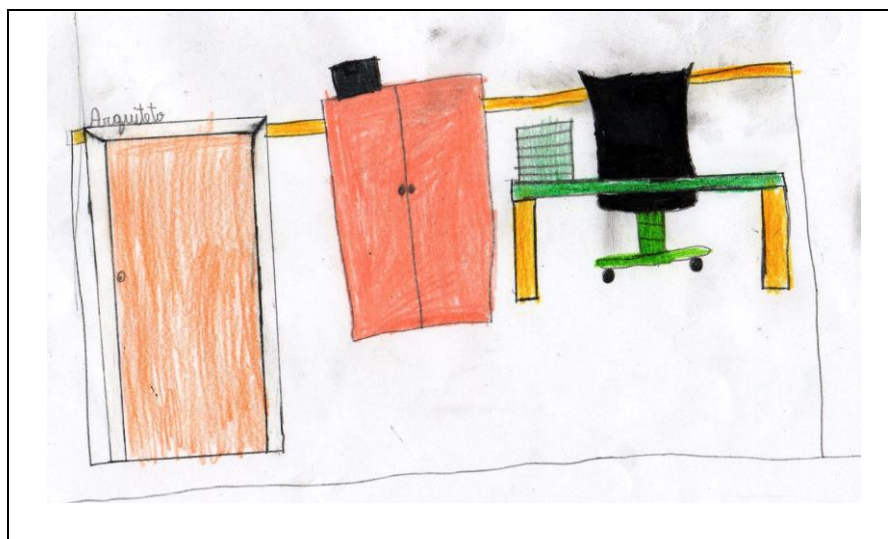
Aluno NEYMAR: “— *Pra estudar, pra aprender as coisas, fazer uma faculdade, ter um emprego bom e sustentar a família.*”

Aluna MARRIE: “— *Para que, no futuro, a gente possa ter uma faculdade boa, ganhar dinheiro e sustentar a família.*”

Aluno BRUCE LEE: “— *Pra estudar, fazer [faculdade de] medicina, e só.*”

Aluno GOKU: “— *Pra ficar inteligente.*” [Fez uma pausa demorada.] *Pra estudar e fazer faculdade e, depois, trabalhar.*”

O aluno FLESH deseja ser um arquiteto, e elaborou o seguinte desenho:



Desenho elaborado pelo aluno FLESH

E afirmou:

Aluno FLESH: “— *Pra ficar mais inteligente, pra saber a hora do ônibus, pra fazer curso, a faculdade, pra ter um trabalho bom... Quando ter [SIC] um filho, ter uma faculdade boa e ter um trabalho bom, pra ter dinheiro para sustentar a família e filho.*”

O aluno BEN 10 apresentou o desenho de uma casa, tendo ao lado a figura de uma pessoa capinando, conforme ele mesmo escreveu, ou seja, mencionou que a vinda à escola teria como finalidade exercer uma atividade.



Desenho elaborado pelo aluno BEN 10

Aluno BEN 10: “— *Pra aprender, pra ficar mais inteligente, ter uma atividade...*”

Seria então “capinar” a atividade à qual ele se refere em seu depoimento? Será este o futuro que ele vislumbra com a sua vinda à escola, diferente do almejado pelos demais colegas? Esse aluno ingressou recentemente na escola, proveniente de área rural. Será que ainda estão presentes em sua mente as concepções sobre empregos existentes no meio em que ele vivia, ou seja, na hora de construir seus *significadossentidos* sobre o seu futuro, sofreu influência da cultura do local de origem, ainda presente em sua mente? Para a cultura do meio rural, lavrar a terra seria uma atividade de importância? E, para a cultura da comunidade do bairro da Graminha, esta seria uma atividade de menor importância? Tanto que muitos alunos e alunas, ao correlacionarem a vinda à escola com “ser alguém na vida”, citaram os empregos de advogado, delegado, professor, jogador de futebol etc., sendo que alguns tratam com menosprezo estas atividades do campo. A maioria generalizou, afirmando que a vinda à escola garantiria um “emprego bom” no futuro. E, se falaram em “emprego bom”, é porque, para eles, também existem “empregos ruins”. Lavrar a terra seria então considerado como um “emprego ruim”?

A turma do 3º ano era constituída pelos alunos e alunas ANA, DAVI LUIZ, ELZA, HOMEM ARANHA, JOSÉ DO EGITO, MALU, MESSI, NINA, PORTINARI e TINO, todos com 8 anos de idade na época da pesquisa e já se encontram alfabetizados.

Nessa turma, havia ainda uma aluna com paralisia cerebral, porém, esta não participou da pesquisa. Por motivo de doença, a aluna estava ausente da escola no período da realização das rodas de conversas. Caso contrário, esta também participaria das rodas de conversas, assim como participa de várias atividades realizadas na escola, tendo em vista que ela tem a capacidade, desenvolvida na escola, de responder a determinadas perguntas com “sim” ou “não” por meio de pequenos gestos com as mãos.

A maioria dos alunos e alunas do 3º ano não pronunciou a expressão “ser alguém na vida”, apenas um dos alunos, porém os demais já têm essa noção, pois falaram em cursar faculdade, em trabalhar, em ter um emprego bom etc.

Aluno MESSI: “— *Pra estudar, pra aprender coisas, pra aprender a escrever, fazer atividades, desafios.*”

PESQUISADORA: “— *O que é um desafio pra você na escola?*”

Aluno MESSI: “— *Desafio matemático...*”

PESQUISADORA: “— *E o que é um desafio matemático?*”

Aluno MESSI: [Não respondeu.]

PESQUISADORA: E você, Tino, pra que você tem de vir pra escola?

Aluno TINO: “— *Pra estudar, pra aprender a ler e também a escrever... E pra fazer amigos... Pra quando eu fazer [SIC] uma faculdade... E trabalhar...*”

O aluno JOSÉ DO EGITO desenhou o prédio de uma escola, tendo ao lado um campo de futebol:



Desenho elaborado pelo aluno JOSÉ DO EGITO

Este aluno comentou o seguinte sobre a sua vinda à escola:

Aluno JOSÉ DO EGITO: “— *Pra aprender a ler e escrever... Saber o que são as coisas... Aprender a fazer continhas de menos e de mais...*”

PESQUISADORA: “— *E pra que você aprende a fazer continhas de menos e de mais?...*”

Aluno JOSÉ DO EGITO: [Não respondeu.]

Aluna NINA: “— *Eu sei...*”

PESQUISADORA: “— *Pra que, Nina?*”

Aluna NINA: “— *É porque, quando a gente crescer, a gente vai querer um trabalho... Que tem uns trabalhos que a gente divide... A gente faz [contas em] um trabalho e na faculdade...*”

PESQUISADORA: “— *E pra que tem de vir pra escola? Por que é importante vir pra escola?*”

Aluna NINA: “— *Porque, pra depois a gente crescer, ir trabalhar, ter uma faculdade e ganhar dinheiro.*”

E os demais alunos e alunas do 3º ano externaram seus pensamentos da seguinte forma:

Aluna ELZA: “— *Pra estudar, pra ler e escrever... e pra trabalhar...*”

Aluno MESSI: “— *Pra aprender...*”

Aluna ANA: “— *Pra aprender a escrever...*”

Aluno HOMEM ARANHA: “— *Pra ficar esperto... pra fazer continhas de mais, de menos e de vezes.*”

PESQUISADORA: “— *Ah! De dividir não... De mais, de menos e de vezes, faltou uma operação aí...*”

Aluno HOMEM ARANHA: “— *E dividir...*”

PESQUISADORA: “— *E por que você tem de aprender essas coisas?*”

Aluno HOMEM ARANHA: “— *Aí, na hora da faculdade, na hora de estudar e não saber [SIC] de nada, aí eu vou ser burro [SIC]...*”

Aluno PORTINARI: “— *Pra mim [SIC] ser alguém na vida.*”

PESQUISADORA: “— *E o que é ser alguém na vida?*”

Aluno PORTINARI: “— *É trabalhar, estudar.*”

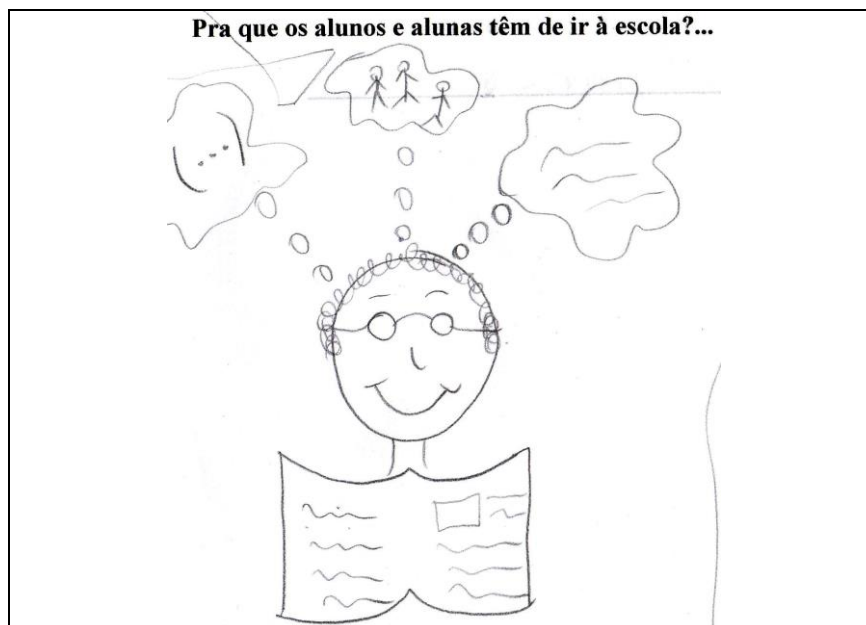
Aluno DAVI LUIZ: “— *Pra mim [SIC] trabalhar... Pra mim [SIC] aprender continha, pra mim [SIC] aprender a pagar passagem no ônibus... Pra trabalhar, pra fazer curso pra trabalhar e ter dinheiro.*”

Aluna NINA: “— *Pra, quando eu crescer, eu ser... Pra, quando eu crescer, eu ganhar dinheiro, ter um emprego bom...*”

Aluna MALU: “— *Porque eu gosto de vir pra escola... Porque eu gosto de estudar.*”

Assim como as crianças, as professoras comentaram seus desenhos, expondo seus *significadossentidos* sobre a finalidade da escola e da educação, escapando das concepções externadas pelos alunos e alunas.

A Profa. LOLA era contratada e, embora formada em História, ministrava aulas de Informática para todas as turmas. Ela desenhou um menino lendo e, por meio da leitura, ele imaginando várias situações, viajando na leitura, interagindo com aquilo que ele está lendo.

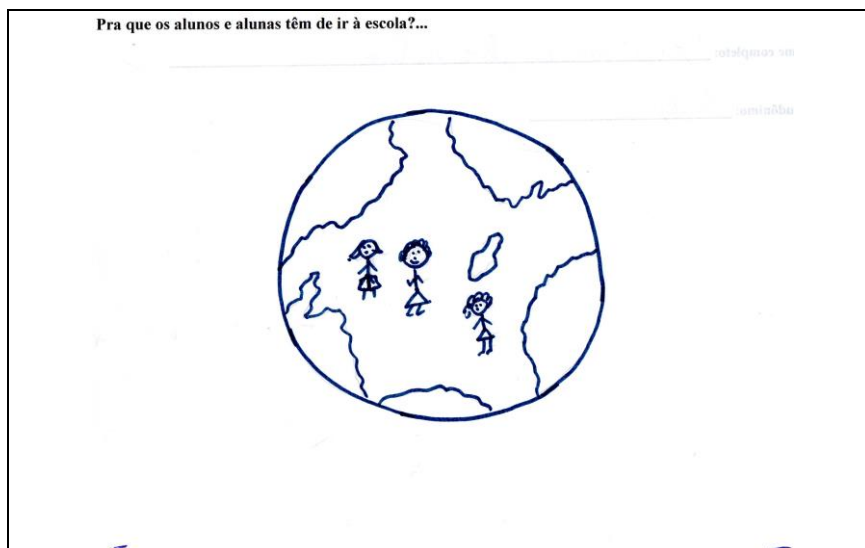


Desenho elaborado pela Profa. LOLA

Com relação à pergunta “– Pra que os alunos e alunas têm de ir à escola?...”, ela respondeu:

Profa. LOLA: “– *Pra ele [alunos e alunas] aprender o gosto pela leitura. Claro que ele pode aprender isso em casa também, mas a escola é a continuação da casa dele. Pra ele poder abstrair os conhecimentos e aprofundar os conhecimentos. A educação permite que o aluno se torne um sujeito capaz de interagir em sociedade, capaz de estar pronto para o trabalho, conviver em sociedade, aprender os diversos conhecimentos...*”

A professora LINDA, formada em Pedagogia e contratada por 4 anos seguidos, Regente do 4º ano, desenhou um mapa do mundo.

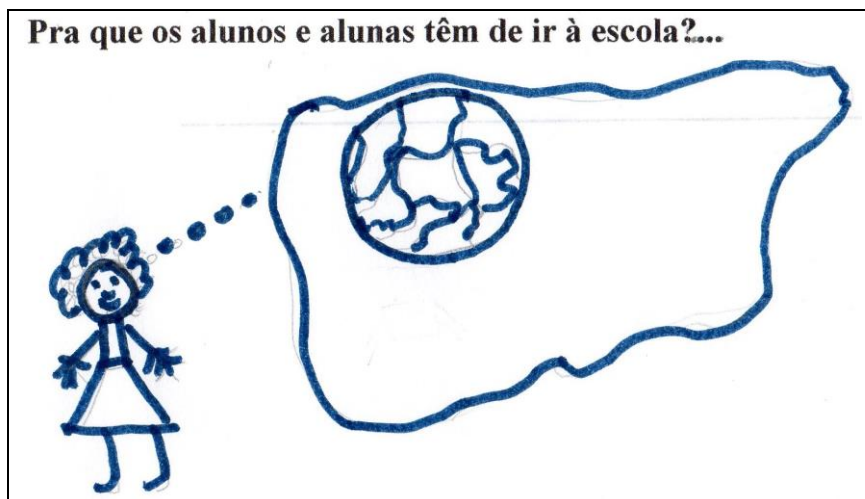


Desenho elaborado pela Profa. LINDA

Profa. LINDA: “— Para eles serem inseridos no mundo mesmo. E você vê que tem menino, aqui na escola, que não acompanha. Não vem e tudo... Aí, o que acontece? O menino, sem querer, fica excluído. O mínimo que ele adquire, eu acho que ele vai ser inserido, para ele poder conviver. Porque tem a inclusão, a função também social da escola. Você aceitar o cadeirante, você aceitar uma criança que tenha uma certa dificuldade. Você veja como é que os alunos de sua sala, por exemplo, os meninos que ficavam com o aluno CHAVES [com deficiência intelectual]. No início, o aluno CHAVES era um aluno excluído. Agora, a sala toda gosta dele! Nunca vi os meninos batendo nele, revidando o que ele fazia naquela época [A professora se refere aqui à época da chegada desse aluno à escola, em que ele era muito agressivo e batia nas professoras e nos colegas.]. Eu nunca vi. Eu acho que é uma forma de inserir também. É como a Profa. CLARA falou. Vai conhecendo. Ele vem com a bagagem [cultural] e vai, carregando a bagagem que ele vai adquirindo aqui.”

Essa professora pensa na mesma direção de Masschelein e Simons (2014), pois estes autores defendem que formar e educar uma criança é, essencialmente, abrir o mundo e trazer o mundo para a vida. Segundo os autores, a responsabilidade pedagógica dos professores e professoras não se resume apenas em serem responsáveis pelo crescimento e pelo desenvolvimento dos alunos e alunas, mas, fundamentalmente, em *abrirem o mundo* para eles.

Da mesma forma que a Profa. LINDA, a Profa. GUERREIRA, formada em Pedagogia e contratada por 2 anos seguidos, era Professora Colaborativa do 3º ano. Desenhou uma criança e um globo terrestre.

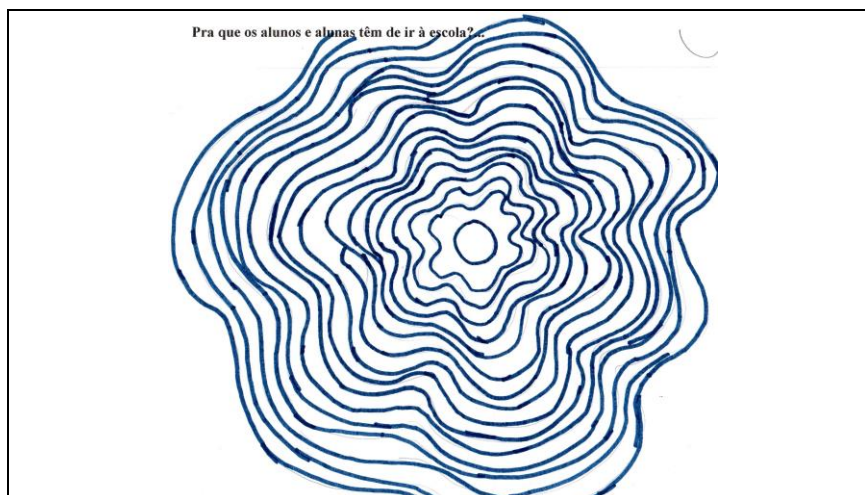


Desenho elaborado pela Profa. GUERREIRA

Profa. GUERREIRA: “—*Eu fiz uma criança e um mundo aqui, que eu acho que... É... A criança vai para a escola já tendo um conhecimento de mundo. Só que este conhecimento vai ser sistematizado na escola. Então, se ela tem uma boa professora, consegue fazer com que ela sistematize o conhecimento, e eu acho que a função social da escola é essa. Eu acho que a educação escolar, através dela, o aluno vai sistematizando, vai aprendendo e vai tendo uma troca entre ele e o professor e os colegas. E, a partir daí, ele vai conhecendo, vai modificando os seus pensamentos. Às vezes, ele pensava uma coisa... Aí, através do diálogo, vai aprendendo, vai mudando... Eu acho que, através da educação escolar, o aluno vai adquirindo capacidade de fazer uma leitura do mundo. O mundo que ele vai encontrar pela frente.*”

A professora CLARA é formada em Pedagogia e é efetiva da E. M. Lions Centro já há 9 anos. Na época da pesquisa, era Professora Regente do 3º ano. Assim se pronunciou:

Profa. CLARA: “—*Meu desenho é um universo do micro para o macro, e do macro para o micro. É mais ou menos isso que eu quis. Vêm as coisas que eles trazem das histórias de vida, das histórias de família, das histórias deles mesmos. E vai passando por várias etapas, e retorna da escola para as vidas deles também. O que a gente trabalha aqui também vai sendo levado para a vida deles. Eu considero assim: do micro para o macro, e do macro para o micro.*”

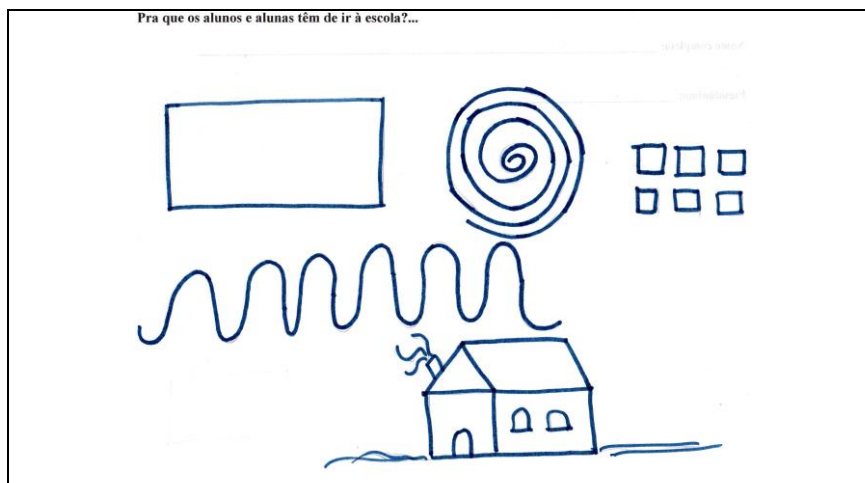


Desenho elaborado pela Profa. CLARA

PESQUISADORA: “— *E qual a mudança que você espera que a educação exerça na vida dos alunos?*”

Profa. CLARA: “— *Eu vou falar da alfabetização [Pois a professora lida com uma turma de alfabetização.]. Na verdade, é ensinar o indivíduo a saber ler e escrever, com a função social da leitura e da escrita. Então, quer dizer, a maior parte é o professor mediar esse conhecimento. Agir como mediador do mundo para o aluno. Apesar de que, hoje em dia, o computador e as mídias fazem isso também. O que o professor vai fazer é ir selecionando, de acordo com o ano, com a idade, o que cabe mais. Agora, mudança, é aquilo que eu estava falando antes. Eu vejo um processo assim de... mas é muito lento. E, às vezes, a gente tem que achar, nesse mundo muito rápido, que as coisas têm que ser muito rápidas. A gente que trabalha com alfabetização, a gente vê mesmo que tem menino então que demora muito [dito com ênfase] tempo. Tem menino que vai mais rápido. Então, eu acho que existe um processo de mudança. Existe sim... É uma coisa muito pequena ainda, mas lento.*”

A professora JULIETA começou sua carreira no magistério há 31 anos e é professora efetiva da escola desde 2009. É licenciada em História e, na Lions Centro, ministrava aulas de História, Geografia e Ciências para a turma do 5º ano. Ela elaborou o desenho que se segue.



Desenho elaborado pela Profa. JULIETA

Em seguida, comentou:

Profa. JULIETA: “— *Eu acho que a escola, hoje, é um lugar de afeto, de busca de afeto para os meninos. Eles buscam afeto. Depois, eu acho que a escola formata [Apontando o retângulo à esquerda do desenho.]. A escola formata os meninos. Ao mesmo tempo, a escola permite ondas [abaixo do retângulo], que os meninos cresçam... Sabe? Tem um movimento ondular na escola. A escola é uma espiral... O atendimento dos meninos no seu tempo... Eles evoluírem ou não... E, de novo, eu acho que, depois que a escola formata grande, ela tenta formatar as especialidades...*”

PESQUISADORA: “— *E quais as mudanças que você acha que ela exerce nos nossos alunos?*”

Profa. JULIETA: “— *Vou falar sobre História, que é o trabalho que eu faço. O meu objetivo é ampliar a visão de mundo, de conhecimento, e levar os meninos a pensarem em uma coisa mais ampla. E eu vejo, hoje, que é muito da conversa. Porque, assim, por mais que os meninos se formem, e aí, qualquer idade, eles não têm uma conversa em casa para explicar o que eles veem na televisão. Então, assim, dos pequenos aos grandes. Eu digo assim, por exemplo, como o atentado de Paris. Desde a P..., do 4º ano, aos meninos do 9º ano, queriam saber, e eles viam com muitas fantasias, muitas informações..., sem saberem o que é... Especialmente aqui na Graminha, eles não têm com quem conversar em casa. Em casa, eles não têm essa informação. Então, assim, o meu papel eu acho que é esse. As minhas aulas são muito assim... Às vezes, eu vejo que é um... eu vou lá longe... Começo uma coisa e vou lá longe... Aí, eu tenho que voltar, e eles se perdem nisso, porque eles não têm essa organização... É... Isso é uma organização mental... Nem os maiores... [Com] Os*

menores, é mais fácil, você vai cortando, você vai colocando ali... Os maiores, como eles já têm uma opinião formada, [proferem] as opiniões as mais esdrúxulas do mundo..."

Então, questionei se ela estava dizendo que os alunos e alunas não conseguem articular o conhecimento escolar com os conhecimentos prévios que eles traziam:

PESQUISADORA: *"— Acho que eles emendam com o que eles têm e, aí, eles formam uma outra coisa de acordo com o que eles já têm. O que eles têm não sustenta... O que têm ou que não têm não sustenta o que eles trazem como nova informação."*

Percebo esta desconexão com os conhecimentos escolares por parte dos alunos e alunas. Mas a minha questão então passa a ser: Não seria papel da escola fazer a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes dos alunos?

Este é um grande desafio para nós professores e professoras. Repensarmos os conteúdos de tal forma que estes articulem os saberes dos alunos e alunas aos conhecimentos escolares, aproximando-os e fazendo com que os conteúdos despertem o interesse dos alunos e alunas e tenham sentido para eles, havendo uma interação entre estes conhecimentos e a realidade dos educandos.

A Profa. JULIETA continuou a externar a sua concepção sobre a prática pedagógica:

Profa. JULIETA: *"— Por exemplo, teve uma coisa muito interessante, pra gente ver como é a formatação de mídia, eu tive um aluno que falou que queria ser o Rambo [Personagem de filmes de ação e de guerra.], mas não queria ser terrorista. Aí, assim, qual a diferença?... Acho que a velha frase "Escola faz você ter um bom emprego. É preciso estudar para ter um bom trabalho, para ser doutor", até um tempo atrás, ainda acreditava nesta frase. Hoje, digo para os meus alunos que com "escola" já está difícil arrumar um emprego, sem "escola" então... Mas já desconstruí o discurso de que todos têm que ser doutor."*

Quanto à velha frase, repetida pela professora, *"Escola faz você ter um bom emprego. É preciso estudar para ter um bom trabalho, para ser doutor"*, ainda continua válida para a Profa. JULIETA, pois, para ela, assim como para os alunos, alunas, pais, mães e responsáveis, é difícil conseguir um emprego melhor sem passar pela escola.

Mesmo que não se queira ser “doutor”, mas, para ter um mínimo de empregabilidade, a escola se faz necessária.

Os pais, mães e responsáveis foram representados pelo Senhor METAL (avô do aluno CASCÃO) e pelas Senhoras BAIXINHA (mãe do aluno CHAVES), BELINHA (mãe do aluno FRANJINHA), BRANCA (mãe da aluna BEL e de mais um casal de alunos da escola), CACÁ (mãe do aluno CEBOLINHA), DIDI (ex-aluna e mãe do aluno PIETRO), DRIANA (ex-aluna e mãe do aluno LILIU) e TOTOZA (avó do aluno CASCÃO). A Sra. BAIXINHA ressaltou que é formada em magistério, mas que nunca exerceu a profissão.

As mães e os responsáveis que participaram das rodas de conversas, assim como os alunos e as alunas, vincularam a vinda à escola a “ser alguém na vida”.

A maioria deixou claro, em suas falas, que sua trajetória escolar não foi fácil. Muitos ficando pelo meio do caminho sem a conclusão dos estudos. Diante de sua própria experiência, consideraram que não alcançaram o seu objetivo de “ser alguém na vida” e usam os seus próprios exemplos para reforçarem esse discurso com os filhos e filhas. Daí, pode-se entender como essa crença da escola como o único caminho para “ser alguém na vida” vem de outras gerações.

Então, apresentaram as suas concepções coerentes com esse pensamento:

Sra. BAIXINHA: “— *Pra aprender, pra ter educação, aprendizagem, interesse, tudo. A escola melhora muito a vida das crianças. Desenvolve o interesse das crianças, o aprendizado. Eu acho que é muito importante.*”

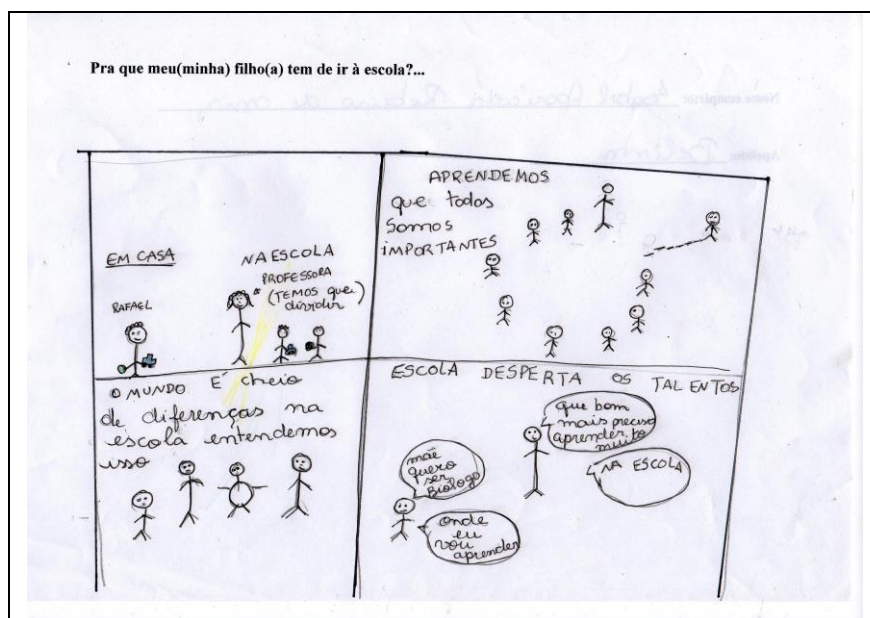
Sra. BRANCA: “— *Eu sempre conversei com eles [seus filhos]. Porque, no colégio aqui, ele vai aprender tudo o que ele precisa.*”

Sr. METAL: “— *Pra ser alguém na vida mesmo, pra aprender a ler, a escrever. Uma pessoa sem muito estudo não é nada na vida mesmo. Você vê um monte de pessoas [que] vão completando o estudo pra frente.*”

Sra. DRIANA: “— *Formar as pessoas de bem, para, mais tarde, ter um bom emprego, educar... A escola ajuda a educar, ajuda muito, mas isso aí tem de vir de casa...*”

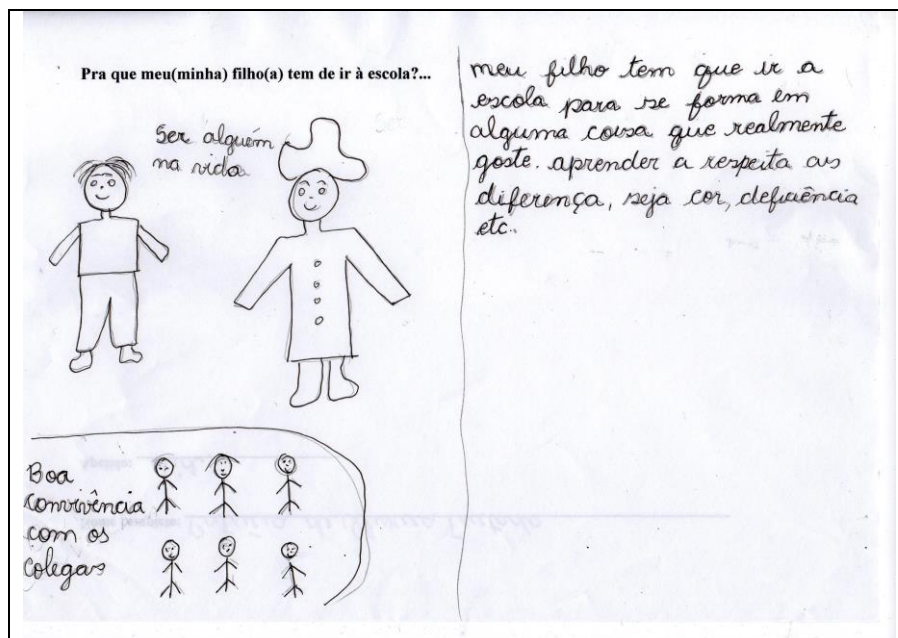
Outras mães ressaltaram que a escola tem como finalidade, além da formação para uma profissão, valorizar as relações humanas, no sentido de desconstruir preconceitos e discriminações. Elas veem a escola como o *espaçotempo* que proporciona a convivência e o aprendizado do respeito às diferenças.

Sra. BELINHA: “— A escola ajuda muito a aprender a convivência. A criança começa a aprender o que é ter regras. A escola ajuda não só na formação profissional deles... Porque, na escola, é que eles despertam de verdade, eles começam a ver as profissões, aí, desperta o interesse... Mas também a se relacionar com outras pessoas... Igual tem gente que tem filho único, por exemplo. Não sabe o que é dividir um brinquedinho, não sabe o que é ter regras... Quando eles vêm para a escola, começa ali a aprender a conviver em união. Aí, vem a compreensão da diferença. Aí, eles começam a ver que nem todo mundo é igual. Uns têm dificuldade de aceitar que o outro não seja igual a ele... Igual ao FRANJINHA, meu filho... Ele, agora, está começando a entender esse relacionamento com as outras pessoas. Então, na minha opinião, a partir do momento que entrou na escola, já vem essa questão do comportamento, da obediência, de ter horário... É uma sociedade, tem hora pra tudo... Aí, já começa a formação. E, quando chega na parte em que eles começam a entender as pessoas, aí começa ‘Eu quero ser isso...’, ‘Eu quero ser aquilo...’...”



Desenho elaborado pela Sra. BELINHA

E a Sra. DIDI, mãe do aluno PIETRO, enfocou também o preconceito com os diferentes e deixou explícito, em seu desenho, o que pensa sobre a finalidade da educação: “Ser alguém na vida”.



Desenho elaborado pela Sra. DIDI

Sra. DIDI: “— Ajuda muito, assim, a questão do preconceito que eles têm da pessoa ser preta [SIC], da pessoa ter uma deficiência... Porque o preconceito eles aprendem a conviver na escola. Porque o preconceito vem de casa, dos próprios pais. Quando minha filha [com paralisia cerebral] veio para a escola, alguns pais tiveram preconceito, e as crianças também estavam começando a querer ter preconceito. Mas a escola ensinou a todos eles a conviver com ela. Porque o preconceito tem. Não adianta as pessoas falarem que não tem. Tem. E a escola ajudou muito nessa questão. Porque não é só da deficiência. É de cor, é de tudo. Então, a escola, nesse ponto, é muito bom, pois ajuda os alunos a conviver entre si. [A escola] Tem essa diferença.”

Vê-se, conforme atestam os exemplos acima, que a questão da educação inclusiva e da comunhão com as diferenças ainda é um processo em construção. Não basta apenas a convivência na escola. Para que ocorra a inclusão, é preciso que haja aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos e alunas. Para tanto, é necessário uma ressignificação das concepções, das atitudes, das práticas, dos currículos, envolvendo também os profissionais da escola. E esse é um outro grande desafio, tendo em vista os diferentes *significadossentidos* sobre a educação inclusiva construídos pelos atores envolvidos nesse contexto.

Somente alguns pais, mães e responsáveis participaram de rodas de conversas. Desse modo, procurei, por via indireta, conhecer a concepção dessas pessoas sobre a vinda à escola, perguntando primeiramente aos alunos e às alunas do 5º ano:

PESQUISADORA: “— *O que os seus pais, ou mães, falam, em casa, sobre educação escolar?...*”

Obtive as seguintes respostas:

Aluno CASCÃO: “— *Meu pai fala pra eu vir pra escola, pra ter um futuro melhor, pra mim [SIC] não ficar varrendo rua, pra ter um serviço melhor, pra mim [SIC] aprender, pra ter um futuro melhor...*”

Aluno CEBOLINHA: “— *Minha mãe pede pra mim [SIC] vir pra escola pra mim [SIC] ter um estudo melhor, ficar com trabalho bom... Minha mãe diz pra mim [SIC] vir na escola pra mim [SIC] cuidar dos meus filhos, e fazer uma casa e também cuidar dela como ela cuida de mim.*”

Aluna CHERRY: “— *Minha mãe fala assim pra mim: Quando eu morrer, aí não vai ter ninguém pra ficar comigo... Pra mim [SIC] estudar bastante, ser uma boa pessoa, pra quando eu tiver o meu namorado, aí eu ajudo a sustentar a casa.*”

Aluna BEL: “— *Minha mãe manda eu vir pra escola pra mim [SIC] ler, pra ter todos os estudos bons... Pra, quando eu crescer,... Eu, por exemplo, eu tenho uma filha, eu tenho... Por exemplo, eu moro de aluguel... Aí, eu não tenho um serviço bom, não tenho como pagar aquelas coisas que eu tenho.*”

Aluna BIA: “— *Falam que eu tenho que ir para a escola, senão, eu não vou ter um emprego e, quando eu tiver uma filha, não vou ter condições de cuidar dela. Um dia, eu não vim de manhã à escola e minha mãe, como castigo, me cortou duas semanas de celular.*”

Aluno CIRILO: “— *É porque assim... Se acontecer alguma coisa... Por exemplo, se eles morrerem, aí, se tiver uma casa de aluguel, aí, eu vou embora... Aí, vai ficar o aluguel atrasado...*”

Aluno FRANJINHA: “— *Ela fala pra mim [SIC] aprender e ser um cara trabalhador... E possa ter dinheiro para sustentar a família.*”

Aluna TITA: “— *Minha mãe? Ela fala assim, ó, você vai na aula. Se você não for, você vai apanhar... Porque, quando eu estiver velhinha, aí eu tenho de cuidar dela, igual ela está cuidando de eu [SIC] agora. Ela está cuidando de eu [SIC] agora, depois, eu cuido dela. E*

minha mãe diz assim: “Mulher que não sabe ler e escrever, homem não gosta”. É verdade... Homem não gosta, homem não vai querer... Vai ser uma mulher sem serviço... A minha mãe diz assim que homem não gosta de mulher que não trabalha, que não sabe ler, que não sabe escrever...”

Nas falas acima, sobressaiu a questão do sustento da família, bem como a ideia do papel da mulher como corresponsável nesse sustento. As recomendações efetuadas pelas mães refletem as suas próprias experiências, por terem abandonado os estudos precocemente em face de gravidez na adolescência, fato que as impediu de continuarem seus estudos e, assim, de obterem um emprego melhor.

PESQUISADORA: “— *E você, Iza. Seus pais dão apoio para você vir para a escola?*”

Aluna IZA: “— *Sim.*”

PESQUISADORA: “— *Então, por que não veio à aula hoje de manhã?*”

Aluna IZA: “— *Pra ajudar minha mãe em casa.*”

PESQUISADORA: “— *Aí, sua mãe prefere que você a ajude em casa do que você vir pra escola?...*”

Aluna IZA: [Ficou pensativa, sem responder.]

PESQUISADORA: “— *Você, Chaves. O que a Sra. Baixinha fala pra você vir pra escola?*”

Aluno CHAVES: “— *Vai pra escola!...* [Fazendo gesto e entonação de quem está dando uma ordem com veemência.]”

Aluna CHERRY: “— *A minha fala pra mim [SIC] vir à aula, porque, se não vier... Sabe o que acontece? Ela me põe de castigo de tarde, de manhã, à noite e... [Fez gesto com as mãos mostrando que leva palmadas.] Depois, só orando...*”

PESQUISADORA: “— *E orar então é castigo?!?!*”

Aluna CHERRY: “— *Orar é meu castigo, tia!...*”

PESQUISADORA: “— *Mas orar não podia ser castigo. Orar é uma coisa boa...*”

Aluna CHERRY: “— *Sabe por que? Se eu quebro um copo ou desobedeço minha mãe, eu tenho de orar pelo que eu fiz...*”

Em algumas falas, notei que alguns pais, mães ou responsáveis, em certas ocasiões e por algum motivo, não se importam se seus filhos ou filhas não compareçam à escola, solicitando que estes os ajudem nas tarefas domésticas, ou então, que cuidem de filhos e filhas menores. Talvez, até o façam por necessidade, por não terem com quem

deixar os filhos e filhas menores na hora de cumprirem seus compromissos de trabalho, ou de consulta médica. Existem ainda aqueles que impõem sanções ou castigos físicos para os filhos e filhas que faltarem às aulas sem a sua autorização.

Fiz pergunta similar para os alunos e alunas do 4º ano:

PESQUISADORA: “— *Os seus pais, ou suas mães, eles insistem em vocês virem para a escola, que vocês estudem? Como é que eles fazem, estimulam vocês a virem para a escola ou eles não ligam muito?*”

Os alunos e alunas assim me responderam:

Aluno GOKU: “— *A minha mãe sempre me manda vir para a escola todo dia. Quando eu falo que estou passando mal, minha mãe sempre manda eu vir pra escola também.*”

Aluna MERRY: “— *É boa [a relação com a escola]. Minha mãe já estudou aqui. Ela pede para eu vir à escola todo dia.*”

Aluno JEKI CHAN: “— *Minha mãe fala que tem que vir pra escola, porque eu não posso ficar faltando aula.*”

Aluno GOHAN: “— *Minha mãe fala que eu não posso faltar aula. Ela insiste pra eu vir na aula...*”

Aluno FLESH: “— *Eles fazem assim... Vir pra aula, estudar e ser alguém na vida. Pra eu ser um bom aluno...*”

Os alunos e alunas, pelo que se viu mais uma vez, criaram seus *significados* sobre a educação, especificamente sobre a finalidade desta, influenciados pelos discursos de seus pais, mães e responsáveis, pois a maioria repetiu o que estes últimos falaram – frequentar a escola para “ser alguém na vida” e/ou para ter um bom emprego no futuro.

E, conforme foi visto, os depoimentos acima, prestados por alunos, alunas, mães e responsáveis, corroboram o alertado por Arroyo (2003) e por Alves, N. G. (2003a) sobre a cultura brasileira, especialmente a dos integrantes das camadas populares – pensar a educação escolar como garantia de uma vida melhor no futuro e “ser alguém na vida”.

Arroyo (2003) destaca que a própria escola reforça essa crença, tendo em vista que os profissionais da escola reafirmam para os alunos e alunas: “ ‘Se você não estudar, não vai ser nada na vida!’ ” (ARROYO, 2003, p. 132).

Diante dos *significadossentidos* expostos acima, vemos que as professoras ressaltam a importância da sistematização do conhecimento pelos alunos e alunas, a fim de que estes sejam capazes de ampliar as suas leituras de mundo. Relacionam também a escola como um lugar de socialização, de inclusão social e de troca de afeto. Porém, elas enfocam a construção de conhecimentos visando à formação, desde já, dos estudantes para um tempo futuro, sendo que esta construção está desvinculada do tempo presente vivenciado pelos seus alunos e alunas e da vida fora da escola.

Os alunos e alunas, por sua vez, entendem a escola como um caminho a ser percorrido para se tornar “alguém na vida”, tendo em vista que eles ainda não se veem como já sendo alguém que tem um lugar no mundo. Eles internalizaram, por influência de seus pais, mães e responsáveis, que a escola seria esse meio de acesso a um lugar desejado, relacionado a uma profissão ou a uma mudança de condições de vida. Entretanto, mesmo tendo essa ideia em mente, vivenciam o presente intensamente, valorizando as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras, as amizades, os amores etc., pensando no tempo presente, e não no tempo futuro. Sabem da importância dos conhecimentos, dos conteúdos, mas não correlacionam estes com as suas vidas. Veem os conhecimentos como algo estéril e não tendo nenhuma significância. Para eles, os conhecimentos escolares têm um fim em si mesmos, servindo apenas para a realização de atividades escolares, tais como as provas, não tendo correlação com as suas vidas fora da escola.

O afastamento entre conhecimentos escolares e vida dos estudantes já era alertado por Vygotsky (2001):

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VYGOTSKY, 2001, p. 456).

Os pais, mães e responsáveis, baseados em suas próprias experiências, em que alguns não lograram concluir o Ensino Fundamental por diversos motivos, também veem a escola como o meio de garantir um futuro para seus filhos e filhas, embora não deem a mesma importância dada pelas professoras à construção de conhecimentos.

Os *currículos praticados* refletem esse contexto, mostrando a necessidade de atenderem aos anseios dos *praticantes* e de trazerem “a vida para dentro da escola”. Ressalto que o *currículo praticado* – também denominado como *currículo real* ou

currículo em ação –, entendido como “o que ensinar” (conteúdos selecionados), “o como ensinar” (prática docente) e “o para que ensinar” (finalidade da educação), embora tenha como base o currículo oficial, será fruto das visões, das concepções e dos *significadossentidos* que os *praticantes* do cotidiano da escola tenham sobre o processo de *ensinoaprendizagem* e sobre a finalidade da educação (ALVES, N. G., 2016).

Enquanto Coordenadora Pedagógica, percebo que os desencontros de ideias e de concepções – *significadossentidos* – entre os *praticantes* do cotidiano escolar ocorrem, na maioria das vezes, por falta de comunicação, de diálogo e de abertura com esse Outro, que está tão próximo, mas que se torna tão distante e até um estranho.

Os *currículos praticados*, nesse contexto, tornam-se artificiais, pois a escola presume que sua proposta pedagógica abarca a realidade da comunidade escolar, sem que tivesse havido previamente um reconhecimento da cultura local, bem como uma compreensão sobre os anseios dos alunos, alunas, pais, mães e responsáveis.

Dessa forma, é ressaltada a importância do diálogo e da parceria entre alunos e alunas, famílias e escola.

Com essa premissa em mente, constato que, apesar de a comunidade da Graminha, incluindo a escola, ter uma população reduzida e concentrada na mesma localidade, é notório que os alunos, as alunas, os pais, as mães e os responsáveis, de um lado, e os professores e as professoras, de outro lado, estão inseridos em universos culturais distintos – *multiculturalismo*. Conforme afirmam Fleuri e Souza M. I. P. (2003), coexistem diversas culturas no âmbito da escola, uma vez que os professores, as professoras, as crianças e os adolescentes pertencem a diferentes composições familiares, com diversos fatores identitários.

Tendo em vista esse aspecto, avento a possibilidade de aplicar neste contexto a intencionalidade preconizada pela *educação intercultural* (FLEURI, 1999), com o objetivo de provocar o conhecimento mútuo entre os *praticantes* do cotidiano escolar com relação aos respectivos *significadossentidos* sobre a educação.

Este não seria um caminho possível para o entendimento entre os diversos atores, em busca de uma *cumplicidade* no processo de *ensinoaprendizagem*? Não é estabelecer o consenso, mas criar vínculos afetivos e *cumplicidade* nesse processo.

Afinal, como externou Gadotti (2003, p. 53), “O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos [professores e alunos] para que seja um processo verdadeiramente educativo”.

Para tanto, é preciso que a escola compreenda o porquê da ausência dos pais e mães na escola. Será apenas porque eles e elas trabalham, ficando impossibilitados de

comparecerem, ou será por outros motivos? O que a escola tem feito para atrair esses pais e mães?

E falando em outros motivos, relembro aqui a recomendação efetuada por Thin (2006), em que ele afirma que “É preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares” (THIN, 2006, p. 223). O autor aponta alguns exemplos de ambivalência das atitudes demonstradas pelos pais, mães e responsáveis com relação à escola. Ao mesmo tempo em que estes reconhecem a legitimidade das práticas escolares, têm, por outro lado, desconfiança e distância em relação à instituição por acreditarem que os docentes exercem uma ingerência na vida familiar, ou então, que transmitem a seus filhos e filhas valores contrários à moral familiar.

Os professores e professoras, por sua vez, reclamam da falta de participação dos pais, mães e responsáveis na vida acadêmica de seus filhos e filhas. Mas, qual seria esta participação da família? Os professores e professoras estariam sendo específicos sobre qual participação desejam? A família também estaria consciente de qual seria esta participação? Esta deveria ajudar nos estudos ou apenas efetuar cobranças dos filhos e filhas, ou ambas? Ou a alegação de falta de participação estaria sendo um conceito vago para justificar a falta de diálogo entre as partes?

Como defesa dessa prática de conhecimento mútuo dos diferentes *significadossentidos* criados pelos praticantes do cotidiano escolar, recorro a Sampaio (2008), a qual defende que “[...] a escola pode ser um espaço de permanente investigação de como o(a) aluno(a) compreende o que está sendo ensinado e de como a professora compreende esse compreender do(a) aluno(a)” (SAMPAIO, 2008, p. 34).

São atitudes e práticas pedagógicas que precisam ser ressignificadas em prol de uma educação mais efetiva e de maior qualidade, que atenda aos anseios dos atores do cotidiano da escola.

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola, pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista [diferentes *significadossentidos* sobre a educação], bem como, pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (FLEURI, 1999, p. 281).

Enfim, vislumbro a possibilidade de uma escola que vá além da formação para “ser alguém na vida”, como foi mencionado pelos alunos e alunas e seus pais, mães e

responsáveis, ou seja, uma escola que, por meio da Arte, da Cultura e da Ciência, seja responsável pela formação de pessoas conscientes do seu papel para a construção de um mundo melhor, mais humanizado.

escola
seralguém
vida
desencontros
diálogos
encontros

3.1.2 O *espaçotempo* da nossa escola: como nós o vemos e como gostaríamos que fosse...

Nas nossas escolas, salas separadas – o que se ensina é que a vida é cheia de espaços estanques. Turmas separadas e hierarquizadas – o que se ensina é que a vida é feita de grupos sociais separados, uns em cima dos outros. Consequência prática: a competição entre as turmas, competição que chega à violência [...]. Saberes ministrados em tempos definidos, um após o outro – o que se ensina é que os saberes são compartimentos estanques [...]. Ah! Uma vez cometido o erro arquitetônico, o espírito da escola já está determinado! Mas nem arquitetos e nem técnicos da educação sabem disto... (ALVES, R., 2016, p. 14).

A educação, por ser ela própria uma atividade humana, precisa de espaços e de tempos determinados para ser realizada. Assim, o espaço juntamente com o tempo são elementos constituintes da atividade educativa (VIÑAO FRAGO, 2001).

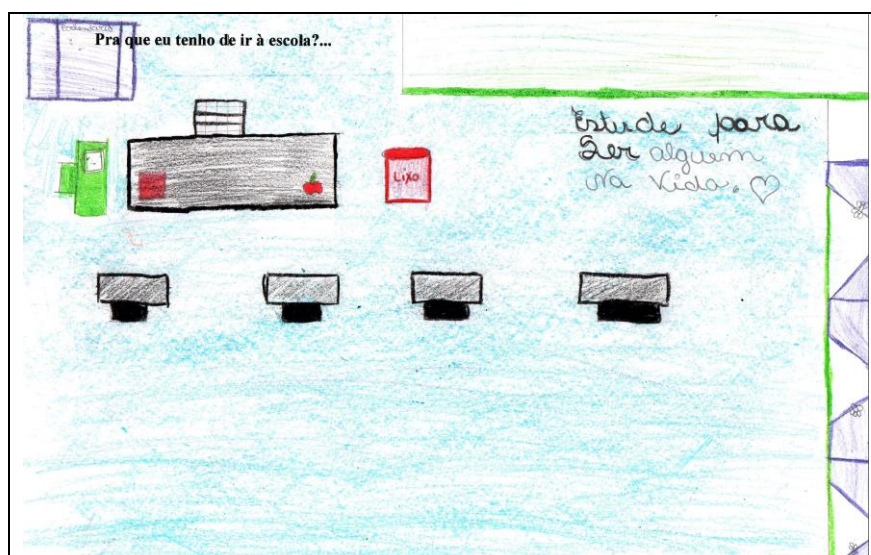
Ultimamente, o tempo e o espaço escolares passaram a ser entendidos como fatores, além do currículo, de influência nas práticas educacionais e como instrumentos de formação moral e intelectual.

[...] espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Nas escolas, o tempo ainda é visto como tendo um papel de disciplinador das mentes e dos corpos das crianças, como foi ressaltado por Fernandes (2008). A autora afirma que o tempo é focado como ordem que tem que ser aprendida, como forma cultural que deve ser experimentada desde a infância. Para tanto, a escola seria então o espaço ideal para este aprendizado, tendo em vista a existência de relógios, de ritmos e de tarefas escolares rotineiras. Desse modo, estes fatores “[...] organizam as percepções cognitivas das crianças em relação ao tempo e garantem a internalização de valores como exatidão, aplicação e regularidade que são constitutivos do tempo disciplinador” (FERNANDES, 2008, p. 7).

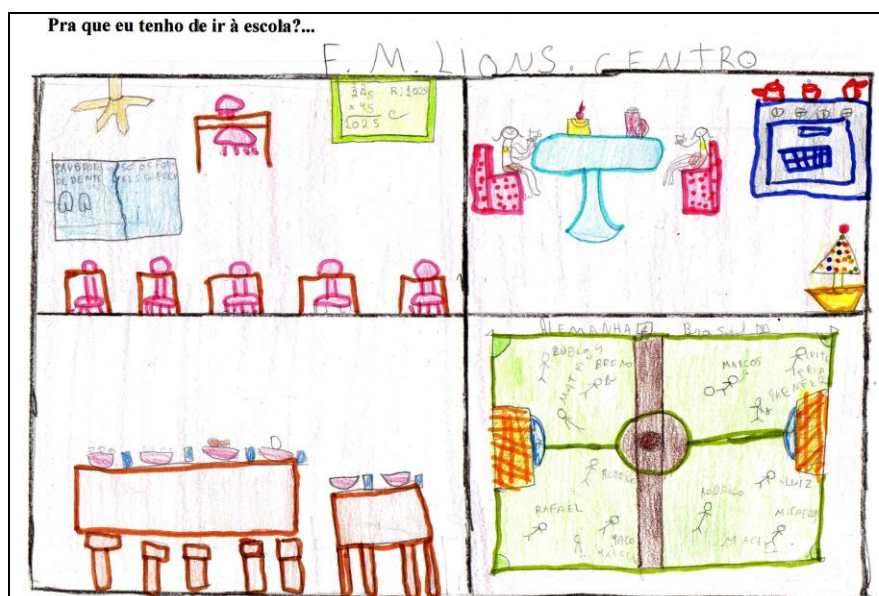
Os espaços escolares podem ser vistos dentro dessa mesma lógica. Estes, assim como o currículo, também não são neutros, pois, conforme afirma Viñao Frago (2001), sempre educam. O lócus de aprendizagem, a arquitetura do prédio e seus elementos simbólicos, a localização das escolas nas cidades e sua relação com a ordem urbana, o tipo e a disposição das salas de aulas e de outras instalações, o tipo e a disposição das carteiras e dos móveis escolares e os tempos alocados a cada disciplina também não são elementos neutros na educação. Todos esses aspectos, desde a estrutura arquitetônica do prédio ao mínimo detalhe decorativo, devem ser considerados como também fazendo parte do currículo escolar, uma vez que correspondem a “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 2001, p. 45).

A aluna CHERRYIE, do 5º ano, em seu desenho, posicionou as carteiras alinhadas em frente ao quadro, segundo a prática das escolas tradicionais. Ela elaborou este desenho em novembro de 2015, apesar de que, desde o início desse ano letivo, as aulas eram ministradas para essa turma estando as carteiras dispostas em círculo.

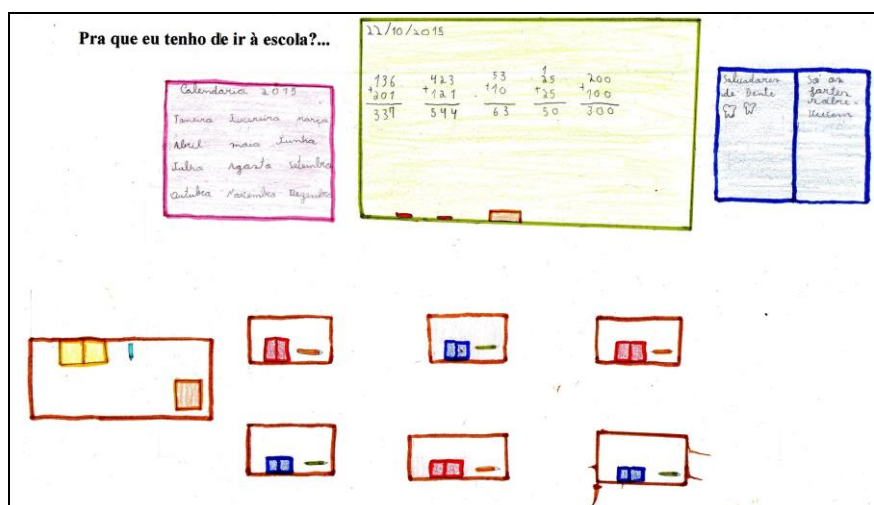


Desenho elaborado pela aluna CHERRYIE

As alunas BEL e BIA, da mesma turma da CHERRY, também desenharam salas de aulas com tais características – com as carteiras alinhadas, conforme se pode ver nos desenhos a seguir. Nos três desenhos das salas de aulas, não existem os alunos e alunas e a professora. Porém, estes estavam presentes na imaginação delas, pois as três alunas explicaram que não é fácil para elas desenhar pessoas. No desenho de BEL, pode-se ver ainda a cozinha, o refeitório e a quadra poliesportiva.



Desenho elaborado pela aluna BEL

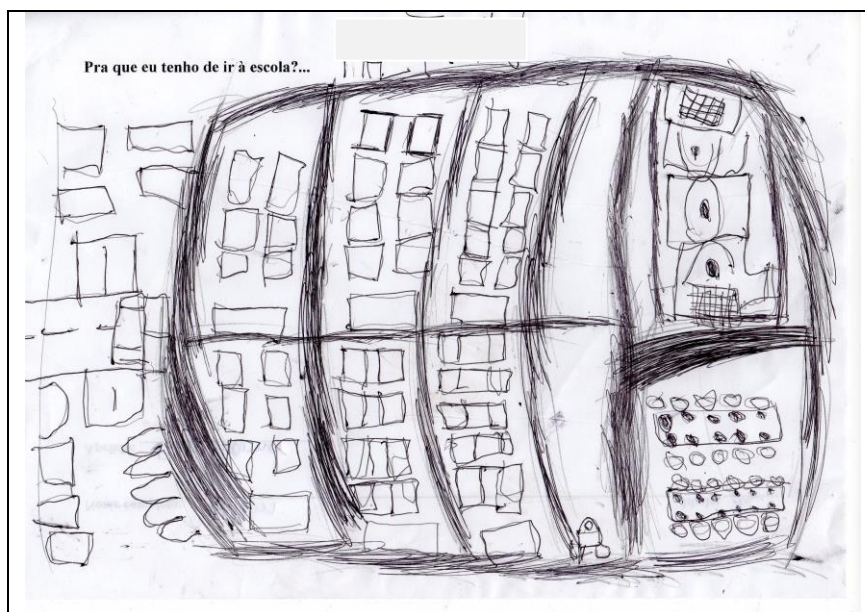


Desenho elaborado pela aluna BIA

Os desenhos em que as alunas retrataram as salas de aulas estariam demonstrando claramente a espacialidade internalizada por elas durante os seus anos de

escolaridade, conforme alertado por Escolano (2001)? Ou seja, mesmo com a sala de aula da turma do 5º ano tendo as carteiras posicionadas em círculo durante o decorrer do ano letivo, o que veio em suas mentes, na hora do desenho, foi uma sala de aula com as carteiras enfileiradas. Problematizar essas questões tão naturalizadas e essencializadas nas escolas é um caminho para certas “desaprendizagens” que são necessárias para mudarmos essa lógica paralisante que existe nas escolas quando se trata dos seus *espaçotempos*.

O aluno BRUCE BANNER, do 5º ano, em seu desenho, também retratou as salas de aulas da escola, o refeitório e a quadra de esportes de acordo com essa mesma lógica. As carteiras, dentro das salas, estão dispostas no modelo de escola tradicional, as salas estão desenhadas como compartimentos estanques, sem portas e sem janelas, e separam-se uma das outras por riscos reforçados.



Desenho elaborado pelo aluno BRUCE BANNER

Após a elaboração dos desenhos, perguntei aos alunos e alunas como eles viam a escola e o que eles mais gostavam. Não me surpreendi com as respostas dadas.

Aluno LILIU (do 5º ano): “— *Gosto do recreio.*”

Aluna BEL (do 5º ano): “— [Gosto] *De Informática... De Educação Física... Das aulas da manhã [Aulas do Programa Mais Educação, ministradas no contraturno.]. E eu também gosto da aula de Matemática, de Português e a de Ciência.*”

Aluno MIKA (do 5º ano): “— *Gosto das aulas de Matemática, mas gosto mais das aulas de Informática...*”

Aluna BIA (do 5º ano): “— *Eu gosto das aulas da manhã, de Teatro... Da aula de Matemática... De Educação Física... De Informática...*”

Aluna IZA (do 5º ano): “— *Das aulas de manhã...*”

Aluno CEBOLINHA (do 5º ano): “— *Gosto de fazer Educação Física... A minha matéria preferida é a Matemática.*”

Aluna TITA (do 5º ano): “— *Da escola, da aula... Da Educação Física... dos passeios...*”

Aluno FRANJINHA (do 5º ano): “— *Eu acho legal aqui a sala, meus colegas... A aula de Informática, Português... a sua aula, a aula do professor CEBOLA [De Educação Física.]*”

Aluna TITA (do 5º ano): “— *Da [Das aulas dadas pela] professora JULIETA, só as aulas de Ciências. História e Geografia eu não gosto. Gosto de fazer bagunça...*”

PESQUISADORA: “— *Muita... Né?*”

Aluna TITA: “— *É isso aí... Gosto da aula de Teatro, gosto da aula de Informática...*”

Aluno JEKI CHAN (do 4º ano): “— *Festas...*”

Aluno TINO (do 3º ano): “— *Eu gosto de estudar, de fazer novos amigos e... E gosto de ler...*”

Aluno JOSÉ DO EGITO (do 3º ano): “— *De fazer amigos... estudar... fazer continhas de mais...*”

Aluna ELZA (do 3º ano): “— *Eu gosto de brincar, estudar, ler e fazer continhas de vezes...*”

Aluna ANA (do 3º ano): “— *Ler, estudar, brincar, fazer novos amigos...*”

Aluno MESSI (do 3º ano): “— *Gosto de brincar no recreio, fazer novos amigos, fazer atividades e continha.*”

Aluno HOMEM ARANHA (do 3º ano): “— *De fazer novos amigos...*”

Aluno PORTINARI (do 3º ano): “— *De fazer bagunça, de ter amigos, de fazer a aula de Educação Física, fazer aula de Informática e ir para o recreio...*”

Aluna NINA (do 3º ano): “— *Da aula do tio CEBOLA [de Educação Física], de fazer Informática e de brincar com meus amigos na hora do recreio...*”

Constatei que eles apreciam mais as atividades que lhes proporcionam ludicidade, liberdade de se expressar e de se movimentar e aquelas realizadas ao ar livre, fora das salas de aulas.

Uma das coisas que eles mais gostam é o recreio, pois este é um *espaçotempo* apropriado por eles como lugar de brincar, correr, gritar, namorar, jogar bola, encontrar os

amigos das outras salas, sem a preocupação das responsabilidades impostas pela sala de aula e sem a vigilância controladora dos adultos. É o momento de liberdade.

Portanto, vê-se que eles encontram maior significância nas brincadeiras e nos jogos com seus amigos e amigas, vivendo intensamente o seu tempo presente.



Crianças brincando de pular corda no recreio.
(Fonte: acervo da autora)

Delalande (2001) destaca que o recreio escolar é um espaço de perpetuação e de produção da cultura infantil. Para a autora, este é um lugar em que as crianças se socializam entre si e em que exercitam uma relação de autonomia e de poder por meio dos diversos papéis que se atribuem nos jogos, constituindo-se como grupo e criando laços de amizades. E, jogando, apropriam-se de regras e de valores dos adultos, sobre os quais constroem seus conceitos de justiça e de solidariedade.

Entretanto, muitos não veem dessa maneira, tendo como exemplo o constante no Relatório Final de Educação Fundamental, documento elaborado pelo Ministério da Educação para obter financiamento do Banco Interamericano. Geraldi (*apud* SAMPAIO, 2008) aponta que, neste relatório, somente os momentos utilizados para desenvolver atividades dentro das salas de aulas é que são considerados como “tempos pedagógicos”. “O tempo do recreio, por exemplo, é considerado no relatório como um dos momentos de

perda de tempo pedagógico. Os tempos de ensinar e aprender ficam reduzidos ao espaço da sala de aula” (GERALDI *apud* SAMPAIO, 2008, p. 29).

Ou seja, assim como as autoras acima, também vejo o recreio como um *espaçotempo* de aprendizagens.

As outras atividades citadas pelos alunos e alunas são aquelas propostas nas oficinas do Programa Mais Educação (BRASIL, 2016b), com aulas de Teatro (Artes Cênicas), Voleibol (Práticas Desportivas), Laboratório de Informática (Novas Tecnologias), oferecidas no contraturno, no período da manhã, em espaços próprios fora da sala de aula.

As crianças se referem às “aulas da manhã” com euforia, enfatizando o prazer em praticar estas atividades. Mas isto não significa que eles não gostem das aulas de Português, de Matemática etc. Até gostam, pois vários as citaram. Porém, talvez estejam sinalizando que não gostam da forma e da metodologia por meio das quais estas aulas lhes são ministradas.

Outro aspecto que pode justificar essa preferência pelas “aulas da manhã” é que os alunos e as alunas entram na sala de aula no turno da tarde demonstrando cansaço e sono, conforme percebido pelas professoras, e assim ficam desmotivados para acompanharem as aulas das disciplinas curriculares, nas quais, geralmente, devem permanecer sentados em suas carteiras, de preferência em silêncio, copiando do quadro e escrevendo em seus cadernos ou no livro didático.

Ressalto que o objetivo do Programa Mais Educação é aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola para melhorar o desempenho escolar (BRASIL, 2016b). Entretanto, percebemos que esse objetivo não está sendo atingido, conforme o esperado, pois os alunos e alunas não apresentaram mudanças significativas em relação a um maior interesse pelos conhecimentos escolares. De forma oposta, vemos um grande envolvimento dos alunos e das alunas nas atividades que exigem participação coletiva, socialização, dramatização, demonstrando potencialidades importantes para o desenvolvimento de cada um. Porém, essas habilidades estão sendo pouco exploradas em sala de aula, resultando em apatia e desânimo. Como inverter essa lógica, aproveitando as potencialidades dos alunos e alunas?

As respostas dadas pelas crianças me lançaram a novas questões: De que tempo estamos falando quando o objetivo é “aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola...”? Como fazer desse tempo estendido não apenas um aumento das horas na escola? Como fazer para que esse tempo estendido não gere cansaço e desânimo nos alunos? O que

poderíamos fazer para tornar as aulas das disciplinas curriculares tão prazerosas quanto as atividades extracurriculares do Programa Mais Educação?

Para os professores e professoras, o tempo é linear: tempo de iniciar a aula, tempo de encerrar a aula, tempo de aula, dia de aula, bimestre, semestre, ano letivo, tempo de aprovar, tempo de reprovar, tempo de cumprir o programa... Para os alunos e alunas, o tempo é intensivo e simultâneo: tempo de estudar, tempo de brincar, tempo de lazer, tempo de fazer bagunça, tempo de sonhar... E, para os pais e mães, o tempo deles para a escola não é prioridade, não há tempo para as reuniões, não há um tempo de encontro e de conversas...

As crianças vivem o seu tempo no presente, e os adultos planejam o tempo destas crianças pensando em um futuro promissor. Há um descompasso na vivência desses tempos: tempos das crianças, vividos e presentificados, e tempos dos adultos, idealizados e planejados. Os alunos e alunas vivem uma vida presente na escola, e a escola os prepara para uma vida futura.

Caberá então à coordenadora pedagógica a incumbência de procurar conciliar e equilibrar tão diversos *significados* sobre o tempo escolar, a fim de que esse desencontro não interfira no processo de *ensinoaprendizagem*.

Santi (2012, p. 210) indaga como se deve agir para subverter o tempo linear, a fim de permitir que “a irrupção de experiências intensivas, que interrompem o *programa* já determinado, seja acolhida e considerada na construção de uma nova lógica educacional”.

A primeira ideia que me veio seria explorar as potencialidades dos alunos e das alunas com aulas mais dinâmicas, mais lúdicas, em ambientes diversos e com a participação ativa da turma, inclusive na construção do currículo. Outra possibilidade seria intercalar atividades, sem denotar qualquer tipo de hierarquia entre elas. Enfim, “[...] trabalhar de um modo que a escola não fosse [seja] um empecilho ao aprendizado das crianças” (SAMPAIO, 2008, p. 25).

A escola precisa proporcionar às crianças situações que quebrem a rotina, em que seria procurado um “tempo intensivo, o das surpresas, o dos cortes, do inusitado, que se apresenta num agora não planejado [o extraordinário], um tempo de dias feriados!” (SANTI, 2012, p. 215). O tempo linear, o tempo das rotinas, poderia ser subvertido com a criação de situações inusitadas sugeridas pelas próprias crianças.

Reforçando esta assertiva, consta, nas Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2008), na parte que orienta sobre as Escolas de Educação em Tempo Integral, esse aspecto de proporcionar situações de aprendizagens prazerosas e significativas para os alunos e alunas:

Considerando-se que tempo e espaço são interdependentes, os espaços e os tempos escolares precisarão ser repensados, de modo a criar situações prazerosas para todos aqueles que se inter-relacionam no contexto escolar, de tal forma que as vivências, ali configuradas, sejam significativas, não só para a experiência escolar, mas para a vida (JUIZ DE FORA, 2008, p. 20).

A fala do aluno CEBOLINHA é elucidativa com relação ao aspecto da motivação (ou da falta de) para participar das aulas das disciplinas:

Aluno CEBOLINHA: “— *De vez em quando, faço bagunça para agitar a aula, mas, de vez em quando, a aula fica chata e não acordo muito a fim de ir para a escola. Eu abro os olhos e me pergunto: “— Será que eu levanto rápido?” No caminho para a escola, me pergunto: “— Será que fujo, será que volto para casa e falo pra professora que a mãe está passando mal?” Mas eu acordo pensando, vou perder um dia de matéria. Quando chego na sala de aula, fico pensando: “— Será que a professora vai?” Fico torcendo para um professor faltar. Quando eu saio da escola, fico até mais feliz!”*

O aluno CEBOLINHA confidenciou que, de vez em quando, faz bagunça para agitar a aula, isto é, quando ele considera que a aula fica “chata”. Pode-se considerar esta intervenção do aluno como um *extraordinário* para *quebrar* a rotina, ou como *um alerta* para que a aula tenha mais sentido para os alunos e alunas, mas que é interpretado por seus professores e professoras como indisciplina.

Percebe-se que ele sabe da importância de estudar quando afirma: “— *Vou perder um dia de matéria*”. Ele quer aprender, mas não consegue... Sua lógica defronta-se com a lógica da escola, em que lhe são oferecidas aulas sem significância, engessadas pelas rotinas escolares.

Entretanto, vejo que os professores e professoras, apesar dos óbices apresentados pela lógica do tempo linear da escola tradicional e da obrigação em cumprir o programa e seguir o currículo, tentam inovar suas práticas pedagógicas, com a inserção do *extraordinário*, ou desenvolver outras formas de ensinar, em busca de propiciar uma significativa e prazerosa aprendizagem de seus alunos e alunas.

Tentam agir de forma diferente ao difundido pelos discursos oficiais das escolas, os quais pregam que todos os alunos e alunas têm de aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo, de forma homogênea, conforme questionado por Sampaio (2003, 2008):

A crença, construída ao longo do tempo, que a professora precisa ensinar e a criança precisa aprender em um tempo, aparentemente homogêneo e predefinido para todos, ainda está presente nos dias de hoje no cotidiano escolar (SAMPAIO, 2008, p. 28).

Essa crença de que os alunos e alunas precisam aprender os conteúdos ao mesmo tempo faz com que os professores e professoras ministrem suas aulas dirigindo-se à turma inteira, a qual deverá, segundo essa mesma crença, estar em silêncio, com cada um sentado em sua carteira e prestando atenção ao que está sendo falado. Mas não é isso que acontece... Entretanto, essa seria a escola pretensamente “ideal”, a escola tradicional... Mas esta não é a escola real...

Nessa hora, muitos alunos e alunas falam alto, levantam-se de seus lugares, alguns provocam outros alunos e alunas etc., conforme exposto pelo aluno CEBOLINHA. Os professores e professoras, por sua vez, interrompem constantemente suas falas sobre os conteúdos, para adverti-los, não sendo possível dar uma sequência lógica e contínua ao raciocínio que está sendo exposto.

Os professores e professoras, em suas falas, também mencionaram a insuficiência de espaços físicos e do tempo linear para cumprirem o programa.

Profa. JULIETA (professora de Geografia, História e Ciências): “— *Eu acho que é uma coisa nessa escola é a questão do espaço físico. As salas são pequenas, a gente não quer imobilidade na sala, e assim... E a solução não está na escola. A solução está no sistema maior.*”

Profa. CLARA (professora regente do 3º ano): “— *A minha maior dificuldade, hoje em dia, é o tempo... A impressão que a gente tem é que tá sempre com atraso... Você nunca consegue dar o que você planejou para o dia, pro mês e pro ano... A minha dificuldade é de aceitar isso.*”

Profa. LINDA (professora regente do 4º ano): “—*Como a gente pode ter um horário integral aqui na escola se a gente não tem espaço físico para acomodar esses meninos aqui? É difícil para o ensino de primeiro, segundo e terceiro ano? É, porque eles são menores. Mas, para os grandes também... Às vezes, eles estão tão agitados aqui porque eles não têm acomodação correta, porque eles ficam a vida inteira na escola. Porque, se eles vão ficar aqui, eles não podem ficar na mesma sala e só troca o professor... Porque eles só têm uma sala pra ficar... Então, eu acho que não é por aí... Às vezes, também tem essa dificuldade de espaço.*”

As professoras JULIETA e LINDA destacaram a questão do espaço físico como um problema para a escola.

A organização do espaço da escola pode ser pensada com o envolvimento dos *praticantes* que ali atuam, tanto professores e professoras quanto alunos e alunas. O sentimento de pertença de cada um começa a ser construído diante da participação e da interferência dos indivíduos nos lugares em que eles convivem.

Portanto, o espaço da escola, por mais insuficiente que pareça ser, se tornará um lugar de *aconteceres* a partir do momento em que as relações cotidianas dos que estão ali envolvidos se entrelacem e se fortaleçam. A escola tem de refletir junto sobre a sua organização espacial, tendo em mente que a sala de aula não precisa ser necessariamente “entre quatro paredes”. A sala de aula, hoje, pode ser pensada como o planeta.

A professora CLARA, por sua vez, enfatizou a sua preocupação com o tempo, ou melhor, com a falta de tempo, com o pouco tempo que tem para conseguir cumprir o seu planejamento. E o tempo dos alunos e alunas de CLARA? Este será suficiente para receber tudo o que ela planeja?

CLARA se angustia com o tempo, mas é notório que a sua preocupação é com o tempo que a escola lhe oferece, e que ela sabe que não é o tempo que os seus alunos e alunas têm. A sua angústia surge por uma conta que não fecha: tempo de ensinar e tempo de aprender. Como equacionar os dois para que ocorra um ensino que gere uma aprendizagem significativa?

No discurso pedagógico atual, é preconizado que temos de respeitar o ritmo e o tempo de cada aluno ou aluna, mas, na prática, somos cobrados com relação ao cumprimento de um programa que atropela todos os tempos, com prazos inflexíveis. A cada bimestre, precisamos entregar relatórios e boletins com os resultados do que foi trabalhado em sala de aula, mesmo que os alunos e alunas não tenham sido contemplados em suas aprendizagens. E ainda porque, ao final do ano, existe um processo de prestação de contas à Secretaria de Educação, de aprovação e de reprovação e de planejamento para o próximo ano letivo.

As crianças falaram muito mais do que gostavam no *espaçotempo* da escola do que das coisas que não gostavam. Ficaram pensativos para responder o que não gostavam e, aos poucos, foram lembrando.

Percebi que, com referência à sala de aula, alguns sinalizaram que não gostavam da monotonia das aulas, de copiar do quadro, da mesmidade e da repetição.

Aluno JEKI CHAN (do 4º ano): “— *Eu gosto mais ou menos... [da escola].*”

PESQUISADORA: “— *Por que você gosta mais ou menos?*”

Aluno JEKI CHAN: “— *Porque tem coisa, de vez em quando, que é chata...*”

Aluna BEL (do 5º ano): “— *O que não gosto é das atitudes das crianças. Da aula de Geografia... E dos piolhos... E dos piolhos, tia...*”

Aluna BIA (do 5º ano): “—*Não gosto de copiar...*”

Aluno MIKA (do 5º ano): “— *Não gosto das aulas de Português...*”

Aluno FRANJINHA (do 5º ano): “— *O que eu não gosto aqui é vir de manhã [para as aulas do Programa Mais Educação] e sair dez para as cinco.*”

Aluna MARRIE (do 4º ano): “— *Eu não gosto de acordar cedo...*”

Aluno NEYMAR (do 4º ano): “— *Nem eu...*”

Aluno JOSÉ DO EGITO (do 3º ano): “— *De quem levanta fora de hora para conversar...*”

Aluno PORTINARI (do 3º ano): “— *Eu não gosto de dever de casa.*”

Aluna MALU (do 3º ano): “— *Eu não gosto quando fazem bagunça.*”

A partir daí, pedi que eles falassem sobre quais mudanças eles gostariam que fossem efetuadas na escola.

PESQUISADORA: “— *O que vocês acham que poderia ter na escola para melhorar, para ficar bom?... O que vocês gostariam que tivesse na escola, bem legal, e que não tem? Uma escola legal, que seria a escola dos seus sonhos. O que essa escola teria? O que vocês acham que poderia mudar na escola?...*”

Aluna CHERRY (do 5º ano): “— *Aula de dança... Querida que a quadra aumentasse [de tamanho].*”

Aluna BEL (do 5º ano): “— [Que a escola tivesse] *Aula de natação... Aula de balé...*”

Aluna BIA (do 5º ano): “— *Ter um telhado lá no pátio e na quadra, para não chover. Ter aula de dança, Teatro, vôlei, mais esporte...*”

Aluno PIETRO (do 5º ano): “— *Campo gramado... Piscina...*”

Aluno CASCÃO (do 5º ano): “— *Uma piscina... Que tirasse os carros do pátio [Carros dos professores e professoras estacionados no pátio da escola.], para ter mais espaço [para os alunos e alunas no recreio].*”

Aluno MIKA (do 5º ano): “— *Ter mais descanso do que aula. Ter mais aulas no computador... Sou fanático por computador... Que tivesse mais coisas escritas no quadro... Eu não gosto de usar livro... A escola tinha que ter tablet e celular [como materiais pedagógicos] e sem livros...*”

Aluno CEBOLINHA (do 5º ano): “— *Eu queria que o horário mudasse.*”

Aluno GOKU (do 4º ano): “— *Um campo de futebol gramado.*”

Aluno BOBI (do 4º ano): “— *Muitas brincadeiras...*”

Aluno JEKI CHAN (do 4º ano): “— *Aula de Artes.*”

Aluno BRUCE LEE (do 4º ano): “— *Poder soltar papagaio...*”

Aluno JOSÉ DO EGITO (do 3º ano): “— *Que, na hora do recreio, tivesse um campo de futebol muito grande.*”

Aluno MESSI (do 3º ano): “— *Uma piscina... e um campo de futebol...*”

Aluno PORTINARI (do 3º ano): “— *Tivesse menina bonita...* [Risada geral].”

PESQUISADORA: “— *An?!... Mas menina bonita já tem aqui...*”

Aluno PORTINARI: “— *Eu não acho.*”

Aluno DAVI LUIZ (do 3º ano): “— *Eu queria mais tempo nas aulas de Educação Física e de Informática.*”

Aluna NINA (do 3º ano): “— *Uma hora de Educação Física, uma hora também de Informática, uma vez por dia Informática, uma televisão em cada sala... E que a escola fosse grandona...*”



Crianças brincando de cabo-de-guerra no recreio.
(Fonte: acervo da autora)

Vimos que os *quereres*, os *não-quereres*, os *gostares* e os *não-gostares* são diversos, assim como é a vida, dentro e fora da escola. Valorizar e reconhecer essas diferenças é fundamental para as mudanças necessárias na educação. Pensar uma escola não pode acontecer sem que haja a participação dos alunos e alunas. Vemos essa possibilidade em vários documentos oficiais, como projetos político-pedagógicos e regimentos escolares, mas dificilmente vivenciamos isso na prática. A participação dos alunos e alunas é pouca ou nula na construção de um projeto de escola.

espaçotempo
extraordinário
inovações
potencialidades
aprendizagens
prazerosas

3.1.3 Concebendo a educação escolar

No item anterior, constatei que as professoras que participaram das rodas de conversas estão tentando inovar suas práticas pedagógicas, apesar da existência de óbices apresentados pela lógica do tempo linear da escola tradicional e pela obrigação em cumprir o programa e seguir o currículo.

Assim, em certo momento da roda de conversa, elas iniciaram o relato de como, primeiramente, viam os alunos e alunas da comunidade da Graminha e, tendo em vista tais características, como elas concebiam as práticas pedagógicas e o processo de *ensinoaprendizagem*, bem como quais mudanças eram esperadas nos alunos e alunas.

A primeira a falar foi a Profa. LINDA (professora regente do 4º ano).

Profa. LINDA: “— *A educação escolar permite que o aluno possa ser inserido na sociedade porque ele pode ter suas opiniões. Ele é um ser pensante. Então, com isso, de acordo com o que ele vai adquirindo, ele vai começando a participar. Você vê que até os nossos alunos aqui, quando você fala alguma coisa, aquele aluno que entende e participa*

está sempre querendo falar, sempre querendo dar a sua opinião, está sempre ativo dentro da sala. Por que? Porque está adquirindo o seu conhecimento. Já os outros que não vêm, ficam sempre em um cantinho.”

E aquele aluno que fica sempre “no cantinho”? O que cabe a nós, professores e professoras, para fazê-lo despertar, sair do cantinho e ir para o “centro da sala”? Ou então, sair do cantinho e se juntar aos outros colegas? O que é feito com ele em termos de incentivos, de inclusão?

A Profa. LINDA afirmou, em seu depoimento, que os alunos que não participam são aqueles infrequentes. Mas será que podemos afirmar que só os infrequentes é que ficam “no cantinho”? Ou seria a escola que os coloca naquele lugar?

Recorro a Skliar (2003a) para esclarecer sobre esse Outro:

Pois há um outro, em meio a nossas temporalidades e a nossas espacialidades, que foi e ainda é inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro *deficiente*, uma alteridade *deficiente*, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro *anormal*, uma alteridade *anormal* (SKLIAR, 2003a, p. 152).

Deparo-me, assim, com mais um desafio no cotidiano escolar que é, como Coordenadora Pedagógica, em momentos de estudos com os professores e professoras, trazer para reflexão a necessidade de repensarmos as nossas atitudes e práticas perante esse Outro, que “fica lá no cantinho”, que não corresponde às expectativas homogeneizantes da escola. Nesse momentos de estudo e de reflexão, recorro mais uma vez a Skliar (2014), que recomenda que a primeira coisa que um educador deve fazer, ao entrar na sala de aula, é *olhar a todos com bons olhos, a qualquer um* que lá esteja. E tratar *cada um* como se fosse *qualquer um*, sem preconceito.

Em seguida, a Profa. LINDA falou sobre a mudança que ela esperava que acontecesse:

Profa. LINDA: “— *E qual a mudança que?... Eles vão se desenvolvendo cada vez mais, e interagindo de uma forma que eles começam a construir também conhecimentos. Não é só a gente que passa pra eles. Eles mesmos já começam a construir... Você vê através das perguntas que eles fazem... Às vezes, eles indagam sobre alguma coisa que a gente está falando, do texto que você está lendo... Você nota que eles também estão construindo, através do que eles estão adquirindo aqui, um novo conceito de algum conteúdo...*”

A professora sugere que acontece uma mudança no aluno quando este consegue construir conhecimentos a partir do aprendizado de um conteúdo.

Por isso, ressalto a importância de os conteúdos serem contextualizados, para que os alunos e alunas façam conexões com os seus conhecimentos já adquiridos e, assim, ampliem os seus horizontes.

Tanto que a própria professora percebe que não deve se ater apenas a ficar em torno da realidade dos alunos e alunas, mas buscar, a partir daí, essa ampliação dos horizontes, como pode ser visto na fala a seguir sobre a construção do currículo.

Profa. LINDA: “— Igual ao currículo, né?... Eu tenho que fazer um currículo da escola, montar o currículo da escola de acordo com a realidade do menino.” Se você não der uma puxadinha nele, eles vão sempre ficar por baixo. A gente também tem que mostrar pra eles outros conhecimentos, mesmo que não seja da realidade deles, pra que eles também possam adquirir alguma coisa diferente. Vamos mostrar pra eles que tem outras coisas... Mas a fala é sempre essa... Vamos montar o currículo de acordo com a realidade do aluno, de onde a escola está inserida!... Mas a gente não pode só dar isso...”

Já as professoras LOLA (professora de Informática), JULIETA (professora de Geografia, História e Ciências) e GUERREIRA (professora colaborativa do 3º ano) veem seus alunos e alunas sob o enfoque de carências – econômicas, culturais, afetivas etc.

Prof. LOLA: “— Os alunos da Graminha são um diferencial dos demais alunos. Aqui, é uma escola pequena. Então, isso permite uma proximidade maior dos alunos com os professores. Nas escolas maiores, isso não é possível, isso é mais difícil. Então dá para você dar uma atenção maior para o aluno aqui na Graminha. São alunos carentes... São muito carentes de afeto, carentes de conteúdo, carentes de família...”

Profa. JULIETA: “— Eu acho que essa carência procede... Agora, eu acho assim, carência de organização. Eles não são organizados, pois os pais não são organizados... Eu acho que essa carência de organização é muito séria. Não vejo uma carência econômica... Mas é uma questão de organização, de afeto, de sistematização de família... Eu acho que isso é reflexo imediato. Tanto assim que os alunos que têm uma organização familiar são alunos que vão bem. Mesmo eles apresentando dificuldades, eles têm uma evolução muito maior do que os outros que não têm. Se isso é determinante ou não, eu não sei. Mas que ajuda, ajuda!...”

Profa. GUERREIRA: “— *Eu acho que, pra gente que trabalha em escola pública, [os alunos e alunas são] carentes... Né? Eu acho que os nossos alunos não são muito diferentes dos outros não. A gente vê que eles têm sede de conhecimento, eles querem aprender, eles são até espertos até certo ponto... E, assim... São carentes... Igual aos outros alunos das outras escolas. Os pais têm carência também... Os pais saem de madrugada pra trabalhar e deixam os filhos com a gente.*

Charlot (2007) ressalta o fato de que o fracasso escolar é normalmente imputado aos próprios alunos e alunas ou às suas famílias, ou então, de forma determinística, é afirmado que a origem social é a causa desse fracasso. O autor refuta essa afirmação, dizendo que a origem social pode ter alguma participação, mas não é a única causa. Lembra que a prática docente de má qualidade, a falta de recursos públicos, a desigualdade de oportunidades, entre outras, também contribuem para que ocorra o fracasso, mas são pouco consideradas nas análises. Andrade, C. M. (2007) também constatou que as atitudes de preconceito fazem com que os docentes tenham baixas expectativas com relação ao sucesso escolar de seus alunos e alunas, interferindo diretamente no rendimento destes últimos.

Conforme alertado pelos autores acima, as professoras ainda têm um olhar preconceituoso sobre os seus alunos e alunas, vendo-os como crianças “carentes” por focarem apenas no que lhes falta, em termos de cultura, de organização familiar e de classe social.

Seguindo esta mesma lógica, a Profa. CLARA (professora regente do 3º ano) enfocou a deficiência de capital cultural de seus alunos e alunas, o que a faz redirecionar o currículo praticado em suas aulas:

Profa. CLARA: “— *Por outro lado, eu vejo assim... Uma característica muito rural, e que tem hora que a gente vai buscando nivelar muito por baixo também. Eu sempre via assim, na turma, um, dois que puxavam... E, de um tempo pra cá, eu não estou vendo muito isso. Um ou dois bons, que tinha assim, acaba indo pra [outra] escola... Não sei... Vai pra escola, muda [de bairro]... Não sei... Porque tem hora, você observa, tem roda de conversa... Mas tem hora que determinado tema você fala..., você fala... e você fica no vácuo... Não faz um link, não faz um link... E eu vejo, de um tempo pra cá, isso piorou. Aí, o que acontece? A gente começa a ir nivelando por baixo também... Aí, você começa... Tá lá no terceiro [ano do EF], dando conteúdo do segundo, porque você não consegue chegar... Por [eu] estar aqui um determinado tempo, eu fico vendo que só foi diminuindo,*

só foi diminuindo, só foi diminuindo... Aí, a gente vai tentando nivelar por cima, mas acaba tendo de nivelar por baixo... Eu acho isso ruim... ruim..."

As professoras JULIETA e GUERREIRA alertaram sobre as novas demandas que chegam à escola, em virtude das novas características socioculturais dos alunos e alunas.

Profa. JULIETA: *"— Eu acho que a gente está perdendo de vista que é uma questão sociológica. O bairro está começando a ser urbano. A urbanização do bairro. Isso está trazendo esse movimento de alunos, alunos diferentes. O bairro deixou de ter aquela característica rural, que era há cinco anos atrás quando eu entrei aqui, e está partindo para essa característica urbana de desorganização. E essa desorganização está com os meninos. Então, a gente está começando a enfrentar problemas de drogas, que não tinha... Problema de meninas grávidas, muitas meninas grávidas, que não tinha... Você tinha menina que casava cedo e que engravidava. Mas, hoje, não. São mães solteiras que, há cinco anos atrás, não tinha. Isso tudo é muito de urbanização que está chegando. Mas é porque é a democracia para o consumo..."*

Profa. GUERREIRA: *"— Eu não sei se cabe aí... É a questão dos valores... Né? Porque assim, eles estão valorizando certas coisas que não tem, não tem como... Hoje, por exemplo, lá na Educação Infantil, eu fui lá... — Tia, olha a música que eu aprendi a dançar..." "Quadrado de oito"... Dançando, rebolando, requebrando... É... Já estava com um short curtinho assim, puxado ainda mais pra cima, ia requebrando até em baixo. Eu disse: — E onde você aprendeu isso?" Ela falou assim: — Ah!... Foi minha mãe que me ensinou..."*

Profa. JULIETA: *"— Os pais acham lindo..."*

Diante desse novo cenário que se apresenta à escola, torna-se urgente uma reconfiguração do currículo a partir das novas demandas apresentadas: mudança de características do bairro, de rural para urbano, novas questões sociais, aspectos culturais etc. Mesmo seguindo as normas curriculares preestabelecidas, os professores, professoras, alunos e alunas se veem perante o desafio de buscar práticas alternativas que reconstruam o currículo em ação e contemplem essas novas experiências.

Nessa perspectiva, emerge uma nova concepção de currículo. Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os

praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (ALVES, N. G., 2002, p. 41).

Não estaria então na hora de os professores e professoras ressignificarem a sua forma de dar aulas, adequando-as aos desafios apresentados por essa nova configuração curricular tecida a partir dos *saberesfazeres* do cotidiano?...

Mesmo tendo consciência de necessidades de mudanças, ainda praticamos um modelo de escola que não cabe mais. As infâncias e as juventudes são outras, a realidade é outra. Nós, professores e professoras, estamos fora do lugar. Nós ainda atuamos como se estivéssemos nas escolas que nós tivemos. Ainda estamos incorporados com as noções de educação que tivemos naquela época.

Cabe destacar que os professores e professoras configuram um tipo de profissional que já conviveu, antes mesmo de iniciarem as suas carreiras, durante um longo tempo com o ambiente de trabalho. Em consequência, incorporaram uma bagagem de conhecimentos, traduzidos em crenças, em valores, em representações e em certezas sobre a prática docente, os quais permanecem estáveis e duradouros e influenciam as suas relações com os Outros, especificamente com os alunos e as alunas. Dessa forma, os saberes dos professores e professoras decorreriam, em grande parte, de concepções fortemente arraigadas sobre o ensino e sobre a aprendizagem herdadas de suas histórias escolares (TARDIF; RAYMOND, 2000).

PESQUISADORA: “— E eu me pego em sala de aula ainda fazendo coisas que não teria mais que fazer. Muitas coisas eu já não faço. As crianças são outras. Mas ainda insistimos naquela escola que tivemos. É errado isso? Não, mas nós ainda não sabemos como fazer. Está na hora de começarmos a mudar. Eu tenho pensado muito nisso e tentado fazer diferente. Não vai ser de uma hora para outra. Acho que, do jeito que está, não pode continuar.”

Além disso, é notório que, apesar de os professores e professoras apresentarem características comuns em suas práticas pedagógicas, cada um tem o seu modo próprio e peculiar de ser e de estar na profissão docente. Cada um traz, na sua memória, traços do que viveu em sala de aula e assimilou no seu passado e que, aos poucos, vão ressignificando e atualizando no presente, mas que ainda continuam encarnados em cada um. Desse modo, os professores e professoras atuam, em suas práticas pedagógicas, não somente de acordo com as teorias e as práticas adquiridas nos cursos de formação, mas

também com as nuances características do jeito próprio de ser e de pensar de cada um, decorrentes de suas crenças, valores, concepções, convicções e discursos sobre o que é ser professor ou professora. Ou seja, as posturas que assumir ou atitudes que manifestar serão resultantes, além da sua formação acadêmica, da sua história de vida e das suas memórias (MARQUES; CAVALIERE, 2013).

Precisamos então, enquanto professores e professoras, desaprender práticas que estão entranhadas em nós desde a nossa época de alunos e alunas. Práticas naturalizadas e não problematizadas, por serem mais confortáveis de aplicá-las. Práticas muito mais voltadas à preocupação com o ensino do que com a aprendizagem individualizada.

Soltar as amarras para navegarmos em outras águas, em outras ondas, é preciso...

ressignificar
concepções
atitudes
práticas
pedagógicas
inclusivas

3.2 O que vimos, ouvimos e narramos

Nesse item, assentei algumas das narrativas decorrentes das observações livres do cotidiano escolar, construídas em colaboração com os *praticantes* deste cotidiano e compartilhando com eles o meu olhar, assim como relatei as minhas *vivênciasexperiências* nesse mesmo cotidiano.

Os episódios abaixo, não só enfocam as *artes de fazer* dos *praticantes* do cotidiano escolar, como refletem o *currículo praticado* no âmbito da escola.

As *artes de fazer* narradas abaixo também procuram mostrar o empenho de alguns *praticantes* para que o currículo propicie um ambiente em que os indivíduos possam não só construir conhecimentos, mas, principalmente, desenvolver uma *consciência crítica* em busca da emancipação (ADORNO, 1995) e, assim, terem

assegurado os seus direitos democráticos, enfim, o empenho em aplicar um currículo que atenda aos anseios dos alunos, alunas, pais, mães e responsáveis e à sua realidade social.

Creio que refletem também o *currículo esperado*, ou seja, cada aluno ou aluna, ou cada pai ou mãe, teria o seu *currículo esperado*. Este seria então aquele que, consciente ou inconscientemente, os alunos e alunas, bem como seus pais, mães ou responsáveis, esperam que aconteça e que responda aos seus anseios, um currículo que propicie as condições de eles e elas atingirem a finalidade da educação de acordo com as suas concepções, isto é, segundo os *significadossentidos* sobre a educação escolar construídos por estes *praticantes*. A escola, por sua vez, também tem o seu, traduzido naquilo que a escola espera que seja efetivado em sala de aula por seus professores e professoras, para que ocorra o cumprimento dos programas e objetivos estabelecidos.

Nas *artes de fazer* narradas a seguir poderemos então apreciar essas inter-relações de *significadossentidos* e como elas influenciam o processo de *ensinoaprendizagem*

3.2.1 Com carinho e com afeto, e com bolo também...

Na E. M. Lions Centro, as turmas de 6º ao 9º anos estudam no turno da manhã, e as turmas da Educação Infantil e do 1º ao 5º anos, no turno da tarde. Desta maneira, neste ano de 2016, por eu lecionar na turma do 5º ano e estar de licença do cargo de Coordenadora Pedagógica, estou na escola apenas à tarde. Os meus ex-alunos do 5º ano seguiram para o 6º ano e passaram a frequentar as aulas no turno da manhã. Contudo, eu recebo diariamente a visita dos meus ex-alunos. Muitos deles vêm à escola à tarde para trazerem os irmãos mais novos e sempre dão uma passadinha na minha sala de aula. Numa dessas visitas, duas alunas, TITA e CHERRY, me entregaram um presente comprado por elas especialmente para mim, sem nenhuma data específica para presentes. Tratava-se de um vidro com água, como se fosse um aquário, contendo um coração de borracha, com os dizeres “Eu te amo”.

A princípio, aquilo poderia parecer normal. Duas alunas presenteariam uma professora. Porém, aquele presente era tão importante para elas quanto para mim. Para elas, por ser uma declaração de afeto à sua professora do 5º ano. Como se fosse um rito de passagem. Afinal, no 6º ano, passaram a ter oito professores e não apenas uma professora de referência. E, para mim, a confirmação de que o afeto é o caminho para a criação de vínculos com os alunos e com as alunas e a chave para uma aprendizagem mais significativa.

Cabe ressaltar que as duas alunas mencionadas sempre foram vistas como aquelas alunas que sempre “deram muito trabalho em sala de aula” desde a Educação Infantil. Trabalho este tanto em relação à indisciplina, quanto em relação às dificuldades de aprendizagem.

Eu, enquanto Coordenadora Pedagógica nos anos anteriores, sempre recebia as alunas na minha sala e ouvia das professoras que elas adoravam quando eram encaminhadas para a Coordenação. E que isso era um prêmio para elas, pois elas gostavam de conversar comigo e de fazerem as atividades na minha sala. Diante disso, as professoras passaram a evitar essa prática e já assinavam a folha de advertência na própria sala de aula.

Quando as mães eram chamadas na escola para falar com a Coordenadora Pedagógica, elas me autorizavam a aplicar qualquer castigo nas alunas, pois, em casa, elas também já não estavam conseguindo educá-las efetivamente. Thin (2006) já havia alertado para o fato de que, quando os profissionais da escola questionam os pais, mães ou responsáveis e lhes pedem providências com relação a atos de indisciplina cometidos por seus filhos e filhas, a reação é devolver e transferir aos docentes a responsabilidade por coibir tais comportamentos no âmbito escolar.

As mães chegavam até a xingar suas filhas na minha presença e ameaçavam entregá-las para a guarda dos pais, os quais viviam em outros bairros, pois eram separados.

Diante desse quadro de tantas “derrotas” para as alunas, eu decidi fazer o contrário do que, tanto a escola, quanto a família já faziam com elas, que era só apontar as falhas e reforçar os não-fazer e os não-saber delas. Mas ninguém respeitava os seus não-quereres. Então decidi que eu deveria ressaltar os saberes, os fazer e os querer das alunas. Que eram muitos!!!

Acompanhei, na Coordenação Pedagógica, o crescimento e a evolução das alunas, pois as conheço desde que entraram na escola, uma na Educação Infantil e a outra no 2º ano.

Em 2015, elas passaram a ser minhas alunas do 5º ano. Elas entraram na minha sala com todo o estigma que já havia sido construído durante os anos anteriores.

Em sala de aula, na turma do 5º ano, eu agora como professora, senti-me na obrigação de reverter aquele quadro de exclusão em relação àquelas alunas. E assim fiz!

Muitas vezes eram criados momentos de tensão em sala de aula causados por elas ou não. Recusavam-se a fazer as atividades propostas, jogavam seu material escolar no chão e gritavam comigo e com seus colegas.

Ao lembrar aqueles momentos de tensão, lembrei-me do texto de Alves, R. (2001), no qual ele destacava: “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”. Ele comparava a maioria das escolas públicas, existentes no Brasil, com gaiolas,

[...] onde os ‘pássaros’ [alunos e alunas] desaprendem a arte do voo, pois pássaros engaiolados podem ser mantidos sob controle. Seu ‘dono’ pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros, porque a essência dos pássaros é o voo (ALVES, R., 2001, p. 1).

Outras escolas eram comparadas a asas: “Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Não ensinam o voo, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (ALVES, R., 2001, p. 1). O autor elaborou essa analogia conversando com professoras em escolas públicas da periferia de São Paulo. Relataram-lhe histórias de horror e medo, sendo as salas de aula plenas de balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas e ameaças. E elas, amedrontadas, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determinava que fossem feitas, dar o programa, fazer avaliações. Ele imaginava, então, que essas crianças seriam como um pássaro recém-aprisionado dentro de uma gaiola, o qual se lança furiosamente contra os arames. E, assim, elas deveriam aprender os conteúdos dos programas oficiais, mesmo que estes conteúdos não tivessem nenhuma significância para elas, amontoadas e aprisionadas dentro de quatro paredes (*gaiolas*).

Mas, de alguma forma, as duas alunas potencializavam aqueles momentos, por serem dinâmicas, ativas, líderes. E eu tive que aprender a aproveitar aqueles momentos tensos e transformá-los em momentos de aprendizado, de reflexão, de empoderamento da turma inteira. A partir daí, aquela turma, que era uma turma vista como *a turma problema da escola*, passou a ser a minha turma do coração – verdadeira *metamorfose* (SKLIAR, 2006). Criamos um vínculo de confiança e passamos a ser fortes juntos.

Nas horas de rebeldia em sala de aula, ao invés de gritos, punições ou castigos, eu pedia para as alunas saírem, lavarem o rosto, beberem água, darem uma voltinha lá fora e, quando voltavam à sala de aula, eu lhes pedia um abraço. Então, elas me perguntavam:

“– Tia, você quer mesmo um abraço? Mas eu fiz bagunça, eu lhe respondi e você quer um abraço?...”

E eu respondia que sim, que eu queria um abraço! Eu sentia os corações delas baterem dentro do peito, de tão verdadeiros e de total entrega que eram os abraços que eu recebia.

E, ao longo do ano, as duas alunas foram se transformando...

Passaram a se interessar pelos estudos, os cadernos passaram a ficar sempre em dia, a indisciplina deu lugar a uma maior compreensão do uso do tempo em sala de aula. Eu sempre insistia que tínhamos um tempo para cada coisa: tempo para prestar atenção, tempo para conversar, tempo para brincar, tempo para descansar, tempo para não fazer nada, bastava nos organizarmos que poderíamos fazer as tarefas em sala de aula. Cada coisa no seu tempo! E esse aprendizado foi para a turma toda.

E, nas reuniões pedagógicas, os relatos que eu trazia sobre essa turma eram bem diferentes dos relatos das professoras dos anos anteriores. E isso me deixava muito feliz!

Acredito em uma educação pela via do afeto, em que eu me entrego para o Outro com tudo que ele tem e ele se abre para mim, pois sabe que sou o Outro que lhe recebe por inteiro. E, de vez em quando, levar um bolo para comemorar os aniversariantes do período também contribuiu muito para facilitar o processo e reforçar as relações de confiança e de afetividade.

A sala de aula, para mim, é um lugar de criação de vínculos, de laços, de enredamento e um *espaçotempo* que está diretamente ligado à construção da autonomia dos alunos e das alunas.

Sampaio (2008), em sua obra, já alertava para esse aspecto:

Boris Cyrulink, neurologista, psiquiatra e psicanalista, um dos fundadores da etologia humana, traz de suas pesquisas com animais e humanos a constatação da impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento sem afeto.

Quando a professora não representa para a criança uma *figura de apego*, a relação que vai sendo tecida tem menos possibilidade de fornecer esses *nutrientes afetivos*, imprescindíveis ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança (SAMPAIO, 2008, p. 42-43).

Assim, na sala de aula, aquelas alunas cresceram com os seus saberes, seus fazeres e seus quererem sendo reconhecidos e valorizados, e eu também cresci com elas.

Então, em 2016, no dia em que elas bateram na porta da minha sala de aula e me presentearam com um coração escrito “*Eu te amo*”, com os olhos brilhando, senti que eu tinha cumprido o meu papel.

E que aqueles abraços diários fizeram muito bem para elas, e para mim também!...

educação
afetos
vínculos
metamorfozes
professora
alunas

3.2.2 Uma aula de ser feliz!...

Atuando como Coordenadora Pedagógica e já conhecendo praticamente todos os alunos e alunas, decidi então ficar à frente do Laboratório de Aprendizagem - LA, para dar continuidade a um trabalho de alfabetização com alunos e alunas em defasagem idade/série, o qual eu já fazia anteriormente nesse mesmo cargo.

Montamos um grupo com alunos e alunas do 4º ano que ainda não estavam alfabetizados e com um histórico de alguns anos de repetência. Havia um comprometimento em sua leitura, pois, apesar de conseguirem juntar as sílabas, não formavam as frases e não conseguiam lê-las. Era um grupo pequeno, com cinco meninos e uma menina, com idades variando entre 10 e 12 anos. Formamos duplas, no máximo, trios, buscando aproximar as idades e os afetos também.

Eram alunos e alunas que as professoras iam desistindo deles, por não se sentirem capazes de ensiná-los. De uma forma determinística, os olhavam pelo lado do que lhes faltava, e não pelo lado de suas potencialidades. Foi assim que as professoras aprenderam a olhar e a serem olhadas desde a sua época de alunas, e também durante a sua formação profissional para o magistério. Elas esperavam e ansiavam por um aluno ideal, por um aluno padrão. Porém, esse era apenas um aluno imaginário. E quando, na sala de aula, deparavam-se com o aluno real, as professoras sempre diziam estar “despreparadas” para lidar com tal situação.

Nas reuniões pedagógicas ou na sala dos professores, as dúvidas eram sempre as mesmas: O que fazer com aqueles alunos e alunas que não avançavam nos conteúdos? Como avaliá-los, se eles não leem e não escrevem?

E, dessa maneira, os alunos também se sentiam derrotados e desanimados para aprenderem.

Entendemos que aquele grupo de crianças já estava muito estigmatizado e que qualquer tentativa de ajuda mal elaborada poderia ter um efeito inverso. Eles estudavam, em suas turmas, no turno da tarde e, no turno da manhã, frequentavam o LA.

O objetivo do LA não era trabalhar com reforço escolar, mas buscar desenvolver com aqueles grupos maneiras outras de alfabetizá-los, para que, ao retornarem para as suas turmas de origem, se sentissem fazendo parte delas, tanto em idade quanto em aprendizados.

Isto é, no LA, pesquisa-se os alunos e alunas com relação ao seu processo de construção de conhecimentos. Aquilo que for descoberto a esse respeito será apresentado aos professores e professoras desses estudantes, servindo como subsídio para que eles modifiquem suas práticas pedagógicas (KRUG, 2001).

Os LA constituem, assim, *espaçostempos* de pesquisas e de ressignificações, e detêm um ritmo e um tempo diferenciado daqueles inerentes a uma sala de aula comum. Por outro lado, não se pode pensar que os professores ou professoras responsáveis pelos LA têm o poder de, nas palavras da autora, “curar” ou de “adequar” alunos e alunas a um padrão estabelecido. Para a autora, os LA não se caracterizam como “salas de milagres” ou “salas de reforço”. Pelo contrário, os laboratórios fazem parte de um todo na escola e se apresentam como *espaçostempos* em que “serão desenvolvidos esforços a fim de serem alcançadas transformações na ação pedagógica”. Serão uma extensão das salas de aulas comuns – não uma continuação do trabalho que é desenvolvido nestas salas de aulas – e terão como meta atender tanto ao aluno ou aluna “como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor ou da professora” (LEONÇO, 2016, p. 3-4).

Na ocasião, era muito comum ouvirmos de professores e professoras, assim como de outros alunos e alunas, que, com aquele grupo, “não tinha mais jeito, pois eles não aprendiam mesmo”.

As aulas no LA eram individualizadas. Foi priorizada a alfabetização, levando os alunos a produzirem seus próprios textos. Os materiais para alfabetização foram confeccionados de acordo com cada aluno ou aluna e com sua realidade acadêmica. Não havia um único método escolhido, mas várias estratégias, que faziam com que os grupos avançassem em suas aprendizagens, ampliando os seus conhecimentos.

O trabalho no LA era feito de forma lúdica, buscando o interesse dos alunos e alunas e fazendo com que eles se vissem como parte do processo de *ensinoaprendizagem*, com jogos, brincadeiras e atividades que faziam sentido para aquele grupo.



Exemplo de material pedagógico do Laboratório de Aprendizagem
(Fonte: acervo da autora)

A cada descoberta, os alunos e alunas iam se soltando e se entregando, cada vez mais, à busca pelos conhecimentos.

Nas reuniões com as suas famílias, eu ouvia a mesma coisa que tinha ouvido anteriormente das professoras: que não tinha mais jeito e que eles (pais, mães e responsáveis) não sabiam o que fazer com seus filhos e filhas. E que não adiantava mais bater, pois eles já estavam grandes e enfrentavam os pais.

Porém, a escola, às vezes, esquece que esses alunos e alunas têm uma história de vida por trás dessa armadura do “não aprender”. Ao saber dessas histórias, conhecemos fatos esclarecedores e que podem ser o dispositivo para muitos comportamentos em sala de aula. Alerto que não se trata de culpabilizar, de forma determinística, a família pelos insucessos dos alunos e alunas, conformar-se com a situação e abandoná-los à própria sorte. E sim, pelo contrário, dar-lhes atenção e afeto, ouvi-los, para que eles consigam superar seus problemas sociais. Ou seja, conhecendo suas histórias de vida, podemos ajudá-los a superar alguns óbices que bloqueiam a sua caminhada escolar.

Os pais, mães ou responsáveis desses alunos e alunas, em sua maioria, também foram estudantes dessa escola na infância e na juventude, e muitos deles não concluíram

toda a trajetória escolar do Ensino Fundamental. Assim, a relação deles com a escola é de afastamento.

Ao pontuar a importância de se conhecer as histórias de vida dos alunos e alunas, não me refiro a buscar justificativas tais como: “— Os pais foram nossos alunos e eram assim também!...”. Pelo contrário, é na tentativa de compreender essa relação da família com a escola, buscar aproximações e formar vínculos com essas famílias, acreditando que esse é o caminho para uma educação que contemple os anseios dessas pessoas.

Como exemplo, a mãe da única aluna desse grupo me disse que, para ela, se a sua filha soubesse ler o número do ônibus ou receber um troco de alguma compra, ela já estaria satisfeita, pois ela sabia que a filha não iria além disso.

E essa aluna, por sua vez, me confidenciou que a aula no LA era “uma aula de ser feliz!...”, pois, ali, ela podia ler com calma, perguntar quando não entendia e sem ter vergonha de fazê-lo, e fazer as atividades sem precisar correr para acabar junto com a turma. A afetividade e a atenção dispensadas à aluna durante as aulas no LA, fizeram com que esta aumentasse a sua autoestima e se motivasse a aprender.

Nas Reuniões Pedagógicas e nos Conselhos de Classe, os nomes desses alunos e alunas estavam sempre em destaque, porém, sempre com as mesmas observações negativas. Então, eu buscava, tanto como Coordenadora quanto como Professora do LA, pontuar os avanços que eles haviam obtido em suas aprendizagens. Aproveitava também a ocasião para, por meio do exemplo, trabalhar a formação dos professores e professoras com relação à educação em contexto de multiplicidade, provocando o debate e a reflexão.

Destaco, aqui, um ponto importante no desafio de educar na multiplicidade que é respeitar a individualidade na coletividade. Creio que é possível educar sem que seja necessário comparar as aprendizagens, respeitando os tempos e ritmos de cada um e que a avaliação não seja efetuada tendo algum ponto de referência externo ao sujeito. Penso que os avanços e/ou retrocessos de cada aluno dizem respeito apenas a ele mesmo. Essa minha *arte de fazer* foi construída no dia a dia da sala de aula por meio dos desafios constantes.

Porém, as práticas pedagógicas tradicionais, focadas em um padrão de aluno e de avaliação, ainda estão arraigadas nos professores e professoras que foram formados nessa lógica excludente, dificultando sobremaneira que haja um olhar diferenciado sobre cada aluno.

Ao final do ano letivo, os alunos e a aluna do LA foram aprovados para o 5º ano. No ano seguinte, visando aprofundar o trabalho com esses alunos, escolhi a turma do 5º ano para acompanhar de perto a trajetória de cada um.

atenção
afeto
respeito
individualidade
felicidade
aluno

3.2.3 Folheando o *Diário de Bordo*

Muitos alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental não atingem as condições de *alfabetização* e de *letramento* (SOARES, M., 2004) recomendadas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (BRASIL, 2016c), e o 5º ano tem a característica de ser o de transição para os anos finais do EF (6º ao 9º anos), período em que a *alfabetização* não será mais o foco do processo *ensinoaprendizagem*.

Assim, é indispensável que os alunos e alunas estejam *alfabetizados e letrados*, para que possam prosseguir em seus estudos.

A ideia do diário nasceu em 2012, na ocasião em que eu assisti a algumas palestras da Profa. Elvira Souza Lima no Centro de Formação de Professores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, MG. Surgiu ao ler o material “Indagações sobre currículo”, publicado pelo MEC em 2008, especificamente o fascículo “*Currículo e Desenvolvimento Humano*” (LIMA, E. S., 2007), elaborado por esta professora.

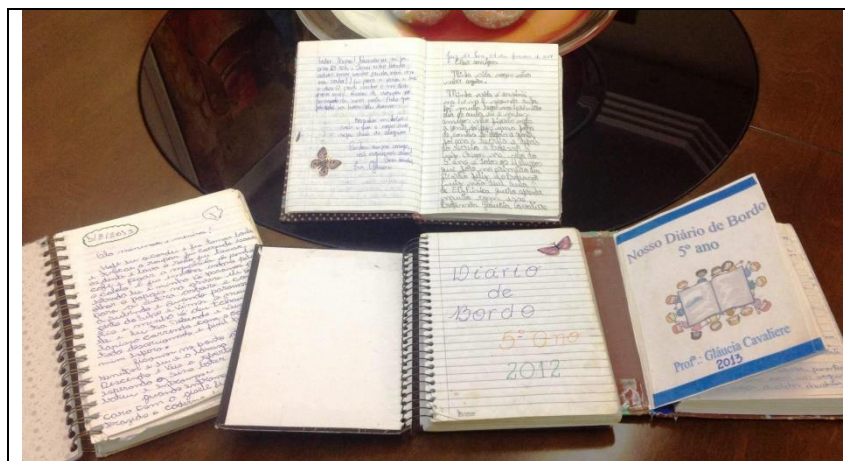
De acordo com o que consta no fascículo, o ensino deve fornecer situações em que se possibilite a formação de novas categorias de pensamento e de novos conceitos, a partir das informações e experiências novas trazidas pelo professor. São recomendadas como atividades fundamentais para a aprendizagem dos conhecimentos escolares, que desenvolvem comportamentos relacionados a perceber, refletir, compreender e expor:

leitura, observação, registro, organização, relato e comunicação. Sugere então o “*Caderno de evocações*”, no qual as crianças relatam, diariamente, o que foi feito no dia anterior.

Resolvi adotar esta atividade em minha turma, mas fazendo algumas adaptações – nasceu o “Diário de Bordo” do 5º ano.



Exemplares do Diário de Bordo - 1
(Fonte: acervo da autora)

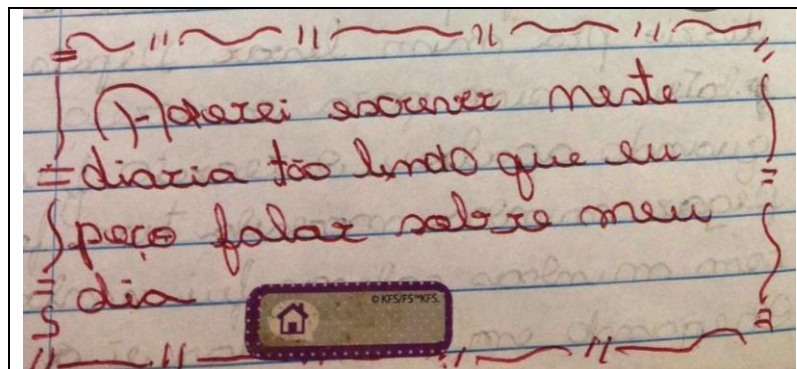


Exemplares do Diário de Bordo - 2
(Fonte: acervo da autora)

Diariamente, um aluno ou aluna da turma do 5º ano redige, de acordo com a sua visão e com suas próprias palavras, tudo aquilo que ele viu acontecer dentro e fora da sala de aula, tanto com relação a ele mesmo como em relação à coletividade. No dia seguinte, o diário é lido no início da aula.

Os objetivos do Diário de Bordo são desenvolver a escrita e a leitura, além do gosto por essas atividades; incentivar a criação livre de textos, a escrita espontânea e em contexto; incentivar a autonomia dos alunos e alunas; e aumentar a sua autoestima, uma vez que eles são reconhecidos e valorizados por meio de suas narrativas.

Abaixo, apresento um recorte do Diário, no qual a aluna destaca o fato de poder falar sobre o seu dia.



Trecho do Diário de Bordo
(Fonte: acervo da autora)

Os textos elaborados pelos alunos e alunas são utilizados para planejamentos, para Análise Linguística em Língua Portuguesa e também em outras disciplinas.

A Análise Linguística consiste em estudar os aspectos normativos do uso da língua, assim como uma série de conhecimentos sobre a dimensão textual dos diferentes gêneros que circulam em nosso meio. A teoria que embasa esta análise consta do livro *“Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental”*, organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão (2007), produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, do MEC.

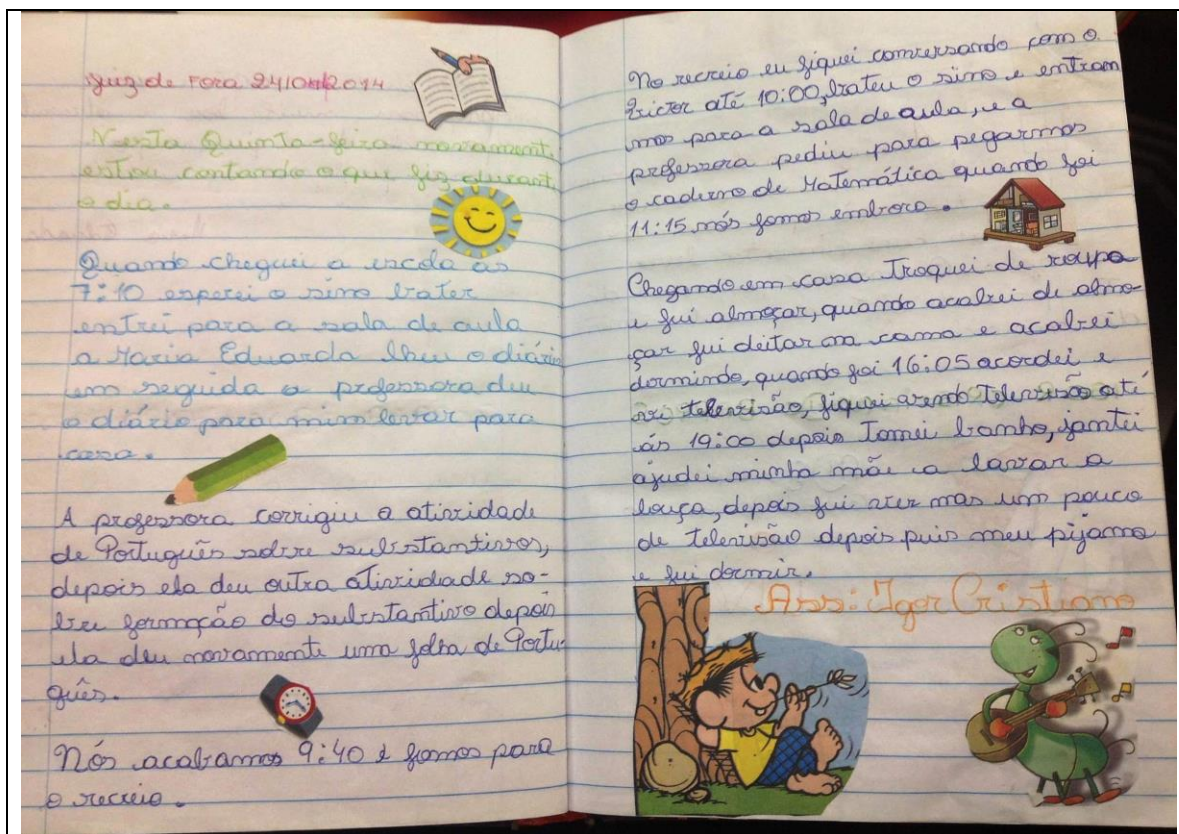
Assim, são efetuados recortes de textos do Diário para serem corrigidos por todos os alunos e alunas da turma, com revisão do texto e reescrita coletiva no quadro. Abaixo, reproduzo exemplo de texto para ser corrigido coletivamente com relação à ortografia e à pontuação. Ressalto que, para esta atividade, os recortes são digitados previamente por mim para serem projetados na tela, com o cuidado de torná-los impessoais, além de que são colocados nomes fictícios no lugar dos nomes reais citados pelos alunos e alunas. Os erros de ortografia não aparecem iluminados conforme o exemplo abaixo. Os alunos e alunas é que têm de apontá-los.

“Oje, comesamos com o caderno de ciencias corrigindo o dever e pegamos o caderno de matemática fisemos uma revisão de prova e fomos para o recreio é a metade da turma merendou na cantina e depois fomos brincar no parquinho e fomos para a sala de ala e continuamos com a materia de matemática terminamos o caderno de Matemática e colamos a matéria de Ciências para fazer em casa e fomos para a casa e quando chegei em casa eu fui levar minha irmam na escola e voltamos para casa e eucomesei a brincar com o meu irmao e a verinha caiu e machucou toda a perna e ela foi e contou para a mãe dela que ela machucou miha mae me chamou para almosar e depois do almoso eu fui dormir e só acordei anoite e eu jantei e fui dormir.”

Exemplo de texto digitado para Análise Linguística
(Fonte: acervo da autora)

Em uma atividade de produção escrita tradicional, os alunos e alunas recebem seus textos corrigidos, onde são apontados os erros, comumente em tinta vermelha. E para por aí! Não há uma atividade de correção compartilhada, de Análise Linguística, em que os alunos vejam seus erros e que reflitam sobre eles, bem como também aprendam como é a forma correta de escrever.

Outro aspecto a destacar é quando o aluno relata as atividades desenvolvidas na escola, assim como a sua rotina em casa após as aulas, como se pode ver no exemplo abaixo.



Exemplo de narrativa do Diário de Bordo
(Fonte: acervo da autora)

Por meio do que foi relatado no Diário, tive a possibilidade de constatar que o aluno, nas atividades em casa, não dedica nenhum tempo para os estudos, pois, quando não está ajudando sua mãe nas tarefas domésticas, usa o restante do tempo para dormir ou ver televisão. Da mesma forma, pode-se extrair do exemplo de texto utilizado para a Análise Linguística o seguinte trecho: “[...] depois do almoço [SIC] eu fui dormir e só acordei anoite [SIC] e eu jantei e fui dormir.” Este aluno também prefere dormir à tarde, não dedicando tempo para os estudos.

É comum as crianças e os adolescentes ficarem encarregados dos trabalhos da casa e de cuidarem dos irmãos menores, com responsabilidades de adultos, pois suas mães trabalham fora, tal como se pode ver nos exemplos a seguir, extraídos do Diário:

“— Quando eu chego em casa, troco de roupa, almoço, arrumo a casa para a minha mãe, varro, passo pano, lavo vasilha [panela], arrumo a cama, tiro poeira do som e depois eu chamo a M... para ficar sentada na escada conversando. Depois, eu entro e fico deitada, vendo televisão e esperando a minha mãe chegar.”

“— *Eu chego em casa, almoço e ajudo a minha mãe arrumar a casa. Às vezes, ajudo a lavar roupa.*”

“— *Depois [da escola], eu vou para casa, chego, almoço e ajudo meu pai a arrumar a cozinha. Por volta das 16:30 h, eu cuido da minha irmã com o meu avô. Às 19:30, minha mãe chega.*”

“— *Levo minha irmã para a escola. Chegando em casa, eu descanso e vou arrumar a casa. Depois, vou buscar a minha irmã na escola. Vou para casa e dou banho na minha irmã.*”

Pelo apurado em vários depoimentos nos Diários, as rotinas desenvolvidas pelas crianças e pelos adolescentes em suas casas, via de regra, não seguem a lógica esperada pelos professores e professoras. Estes presumem que seus alunos e alunas dediquem um tempo para os estudos e que seus pais e as mães colaborem nesta atividade. Entretanto, como se pode ver nos exemplos acima, os alunos e alunas, além de serem os responsáveis por várias atividades domésticas, o são também por determinar o próprio horário de estudos, isto é, quando acham que precisam estudar (CAVALIERE; GABRIEL; KLAEGEN, 2013).

Fato interessante e que contribui para a análise é que, em nenhuma das páginas dos Diários, de 2012 a 2016, aparece qualquer menção sobre a participação dos pais, mães ou responsáveis no acompanhamento dos estudos de seus filhos e filhas durante o tempo em que estes estão em seus lares. Seria por falta de tempo para realizar tal atividade, seria por não se sentirem com condições culturais para ajudar seus filhos e filhas nos estudos, ou ainda porque, segundo a concepção deles, tal atividade seria de inteira responsabilidade e competência da escola?

Esse aspecto já foi alertado por Thin (2006). Ele afirma que não é comum os pais e mães pertencentes às camadas populares das sociedades construírem momentos específicos de ação educativa com seus filhos e filhas. Aponta como razões para que isto aconteça a necessidade de os pais e mães trabalharem fora de casa, que os faz ausentes fisicamente, e porque, quando eles retornam a seus lares, já à noite, estão cansados física e psicologicamente.

Um indício (GINZBURG, 2002) do não envolvimento ou cobrança para que seus filhos e filhas estudassem e fizessem as tarefas escolares de casa é que a maioria dos alunos e alunas não lembrava do conteúdo trabalhado na aula anterior. Pode ser até que tenha ocorrido e que ainda ocorra alguma participação dos pais, mães ou responsáveis, porém, não foi mencionada nem nos Diários nem nas rodas de conversas já narradas

anteriormente. Por outro lado, a atitude de os professores e professoras pressuporem que os pais e mães tenham, em sua maioria, condições de auxiliarem seus filhos e filhas nos estudos não seria uma visão homogeneizadora? Não estariam estes profissionais exigindo uma capacidade que alguns pais e mães talvez não possuam, que estaria além das suas reais condições culturais? Recentemente, uma das mães me confidenciou que não sabia os conteúdos para poder auxiliar o seu filho nos deveres de casa.

Entendendo o que ocorria em suas casas, passei então a trabalhar os conteúdos com mais intensidade na sala de aula, sem a cobrança dos deveres de casa.

Ou seja, por meio do Diário e de seus indícios (GINZBURG, 2002), é possível conhecer mais os alunos e as alunas: o que pensam, suas perspectivas, seus desafios, o que gostam, o que não gostam, suas lógicas etc., e, a partir daí, efetuar o planejamento diário.

Os textos dos diários são focados no cotidiano dos alunos e alunas, assim como em sua cultura. São coisas próximas com as quais eles se identificam e se interessam. Os textos dos diários se referem a acontecimentos reais. Não são imaginados e fora do contexto dos alunos e alunas, conforme acontece na maioria dos livros didáticos.

Por meio de suas narrativas, posso ler, no próprio texto ou nas entrelinhas, o que está acontecendo com o aluno ou com a aluna, com a turma ou com a escola e, assim, posso fazer um diagnóstico e ajudá-los a solucionar os possíveis problemas que afetam a aprendizagem. Posso também sentir a relação deles e de sua família com a escola, pois, em muitos de seus textos, percebo que a escola, às vezes, é vista como uma obrigação que é cumprida sem muito prazer ou disposição e, em outras, é vista como lugar de alegria.

Enfim, nessa atividade, os alunos e alunas se sentem comprometidos com a escrita, pois gostam de narrar os acontecimentos do dia e de contar para a turma o que foi interessante para eles. Ao escreverem no diário, os alunos e as alunas sabem que estão escrevendo com o compromisso de ler para a turma no dia seguinte. Ou seja, não é uma atividade meramente didática, com textos estéreis apenas para serem corrigidos em sala de aula. A atividade tem um objetivo significativo para os alunos e alunas.

O que me motivou a trazer esta atividade do Diário de Bordo para a escritura da minha tese não foi a questão da prática pedagógica em si – explicar a Análise Linguística dos textos –, mas o que as narrativas dos alunos e alunas apontavam em relação à construção dos seus *significadossentidos* sobre a escola. Os textos escritos por eles vinham carregados das suas práticas cotidianas dentro e fora da escola, e ora enfocavam com mais ênfase os seus afazeres domésticos, ora relatavam as atividades em sala de aula. Eu percebia que as palavras que traziam as questões domésticas apareciam com nuances de queixas e desabafos, demonstrando que eles faziam essas atividades contrariados. Mas, às

vezes, as palavras que se referiam à sala de aula também apareciam com esse mesmo tom de lamúria, por vezes escassas e que se referiam apenas a uma lista de conteúdos do dia, sem mostrarem um envolvimento do aluno com a aula, ou seja, a aula naquele dia não teve nenhum significado para ele. Nesses casos, a parte maior da narrativa era referente ao que acontecia fora da escola.

Cito, como exemplo, o texto de uma aluna que perdera a mãe no dia em que ela levou o diário para casa. Era uma aluna tímida e de poucas palavras em sala de aula. Porém, a narrativa desta aluna veio como um pedido de ajuda para amenizar a sua dor, tentando entender a morte precoce de uma mãe aos 32 anos de idade. Ocorreu-me que o *significadossentido* da escola para essa aluna, naquele momento, ia muito além do que a escola se propõe. A escola passou a ser para ela tanto um lugar de aconchego emocional, de carinho, de afeto, como um lugar em que ela buscou o entendimento para os fatos da vida e da morte e a perda de um ente querido.

Enfim, a escrita e a leitura do Diário de Bordo pelos alunos e alunas os aproximavam mais de mim, enquanto professora, fazendo com que eles trouxessem, em suas narrativas, o que eles não conseguiam expressar em sala de aula em palavras.

A cada página do Diário escrita pelos alunos e alunas, eu constatava a necessidade de conhecê-los melhor, conhecer seus anseios, desejos, sentimentos e *significadossentidos* sobre o porquê de estarem ali e, assim, buscar práticas pedagógicas que propiciassem motivá-los em suas aprendizagens e criar vínculos entre os alunos e a escola.

narrativas

diário

sentimentos

olhares

escola

vida

3.2.4 Quebrando a rotina...

No início do ano letivo de 2015, recebemos um aluno novato, egresso de uma escola particular.

Era um aluno que não morava na comunidade próxima à escola, pois residia em um bairro de classe média/alta, e estava vindo de uma escola particular, por não ter, segundo palavras de sua mãe, se adaptado ao antigo colégio. O aluno já estava com 11 anos de idade e ainda não fora alfabetizado.

Foi, então, matriculado na turma do 4º ano.

Logo na primeira semana em que ele frequentava a escola, em um determinado dia na hora do recreio, aconteceu uma confusão entre alunos na quadra poliesportiva, fato corriqueiro em qualquer escola.

Porém, dessa vez, foi diferente!...

As professoras que intervieram não conseguiram contornar a situação, pois ninguém conseguia controlar o aluno que, por ser muito forte fisicamente, continuava batendo nas outras crianças e agredindo também qualquer adulto que se aproximasse dele, chegando até a morder uma funcionária da escola.

Diante de tal situação de descontrole, a decisão foi tocar o sino, acabar com o recreio antecipadamente e entrar com todos os alunos e alunas para as salas de aulas, com suas respectivas professoras. Apenas o aluno novato ficou do lado de fora da sala, com a Diretora, a Coordenadora e as duas funcionárias de serviços gerais tentando controlá-lo em sua fúria. Ele continuava, agora, chutando as portas das salas, derrubando o bebedouro e batendo com uma vassoura nas vidraças das janelas.

E, dentro das salas de aulas, as professoras tentavam agir com naturalidade, acalmando os alunos e alunas, tendo em vista que elas também não estavam entendendo muito bem o que estava acontecendo, por não conhecerem o aluno que havia causado aquele desconforto na escola. Algumas crianças choravam e queriam ir para casa.

Algum tempo depois, quase na hora da saída, a mãe do aluno, tendo sido avisada pela Diretora da escola, foi buscá-lo. Ao chegar à escola e ser informada pela Diretora e pela Coordenadora sobre o ocorrido, ela relatou que o aluno tinha um diagnóstico de “Transtorno Desafiador de Oposição - TDO³⁰” e que, portanto, não poderia ser contrariado, não seguia regras e que esse era o motivo pelo qual ele não conseguia permanecer em nenhuma escola, já tendo passado pelas escolas particulares mais tradicionais da cidade.

³⁰ O código CID deste transtorno é 10-F91.3.

O depoimento da mãe foi esclarecedor para nos ajudar a pensar em algumas estratégias pedagógicas para lidarmos com o aluno, de tal maneira que ele passasse a fazer parte do grupo realmente.

A situação relatada mexeu efetivamente com a rotina de tranquilidade da escola. Um dos grandes desafios de educar na *multiplicidade*...

Este acontecimento, provavelmente, configura com maior intensidade os conflitos existentes no cotidiano da escola, pois, segundo os professores e professoras, uma coisa é abordar a teoria sobre inclusão em momentos de estudos e de reflexão, e outra é aplicá-la na prática em momentos de crise intensa, sob pressão – discurso típico da *cultura da escola*.

Como Coordenadora Pedagógica aproveitava essas tensões que nos levavam a discussões sobre teoria e prática para alertar às professoras que as teorias são práticas refletidas e sistematizadas e, de forma inversa, as nossas práticas podem nos ajudar a construir novos conhecimentos teóricos, e que uma não exclui a outra, pelo contrário, se complementam. Da mesma forma como abordado por Ferrazo e Carvalho (2016):

[...] a prática não se constitui apenas como aplicação direta dos ‘dados teóricos’, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui como processos complexos, que se influenciam mutuamente, impedindo-nos de identificar, em algumas situações, o que estamos considerando como próprio da teoria ou da prática (FERRAZO; CARVALHO, 2016, p. 2).

As crianças da escola, após o episódio, ao chegarem às suas casas, contaram para seus pais e mães o que havia ocorrido naquele recreio. Em consequência, no dia seguinte, vários familiares foram à escola pedir pela expulsão do “tal aluno”, alegando que ele não fazia parte da comunidade, que era um aluno de classe média e que, portanto, poderia pagar uma escola particular, já que estava colocando em risco a segurança dos outros alunos.

Quanto aos profissionais da escola, alguns se posicionaram de forma idêntica aos pais e mães, outros, pela inclusão do aluno, e outros não se posicionaram. Isto confirma que existem inúmeros *significados* sobre a educação, assim como sobre a escola e seu funcionamento, os quais podem ser coincidentes ou não, com reflexos na prática pedagógica.

Dessa maneira, tivemos que pensar rápido, para que o fato não tomasse maiores proporções. Afinal, se a escola pretendia ser inclusiva, não cabia nenhum tipo de preconceito ou de discriminação.

Comunicamos à Secretaria de Educação de Juiz de Fora a situação delicada em que nos encontrávamos diante da comunidade e também diante do aluno e de sua família. Precisávamos fazer algo que contemplasse satisfatoriamente as duas partes, pois ambas precisavam da escola naquele momento difícil.

Recebemos na escola a visita de uma Psicóloga e de uma Assistente Social para esclarecer ao grupo sobre o tipo de transtorno do aluno, pois aquilo tudo era novo para nós.

As crianças que têm “Transtorno Desafiador de Oposição - TDO” são extremamente opositivas, desafiam os interlocutores e discutem por qualquer motivo, não assumem seus erros ou responsabilidades e, frequentemente, se indispõem com os demais integrantes de seu grupo ou de sua família (BRITES, 2016). Serra-Pinheiro (2016) complementa o conceito de TDO, afirmando:

O transtorno desafiador de oposição (TDO) é um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam. [...] O TDO é também altamente comórbido com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), [...] (SERRA-PINHEIRO, 2016, p. 273).

Tal quadro, segundo Brites (2016), conduz a severas dificuldades para seguir regras ou para ouvir opiniões alheias, levando a reações agressivas e intempestivas, sem qualquer controle emocional. A autora ressalta que o tratamento dessa condição será multidisciplinar, requerendo medicação, psicoterapia comportamental e suporte escolar, conforme explicado abaixo:

A medicação [...] melhora a auto-regulação de humor frente às frustrações; a psicoterapia deve centrar em *mudanças comportamentais* na família com medidas de manejo educacional (dar bons exemplos, dialogar com a criança, ter paciência ao falar, explicar o motivo das ordens dadas, etc.); e, em relação ao suporte escolar, deve-se oferecer apoio, reforço e abertura para um bom diálogo, pois esta abertura melhora o engajamento do aluno opositor às regras escolares e a se distanciar de maus elementos (BRITES, 2016, n. p.).

Após esse encontro com a Psicóloga e com a Assistente Social, convocamos as mães que haviam nos procurado anteriormente e, em uma reunião com elas, explicamos que não poderíamos expulsar o aluno e que pelo contrário, deveríamos acolhê-lo naquele

momento difícil para todos, mais ainda para o aluno e sua família, a qual já vinha sofrendo vários quadros de exclusão, até chegar à nossa escola. E que nós não faríamos isso também – a expulsão do aluno –, pois não era a nossa prática cotidiana, por acreditarmos na escola como espaço democrático e acolhedor das diferenças.

E assim fizemos!...

Tomamos algumas decisões necessárias, tais como solicitar uma “professora colaborativa”, que, aqui na rede municipal de Juiz de Fora, é chamada de “bidocente”, pois acompanha a professora referência em sala de aula. Entendendo a necessidade de duas professoras na sala no aspecto de proporcionar um melhor andamento das atividades com a turma inteira.

O maior desafio para as professoras era quanto à alfabetização do referido aluno, tendo em vista que ele não era alfabetizado e estava no 4º ano.

No entanto, as professoras foram descobrindo que, apesar da falta de leitura e da escrita, o aluno tinha, para sua idade, uma boa leitura de mundo, dando conta de vários assuntos trabalhados em sala de aula com uma ótima oralidade. Então, as professoras passaram a explorar essa habilidade do aluno, e assim foi feito durante o ano de 2015.

Em 2016, o aluno foi matriculado no 5º ano, sendo agora aluno da turma em que leciono.

Desde 2015, quando ele ingressou na escola, passamos a nos interessar pelo tipo de transtorno que ele apresenta. Aprendemos, a cada dia, a como lidar com o aluno. Aprendemos que, ao vislumbrarmos o primeiro indício de desencadeamento de uma crise, precisamos agir de forma a evitar o embate em sala de aula. Quando ele aumenta o tom de voz, procuramos conversar com o aluno em tom ameno, buscando acalmá-lo, sempre de forma afetuosa, de tal maneira que o momento de tensão não contagie também o restante da turma. Voltando à calma, tentamos mostrar-lhe o que pretendíamos com as atividades propostas, dando um sentido para o que estamos fazendo e buscando a compreensão do aluno. Não é uma tarefa fácil, mas sabemos que não é impossível. O caminho nos parece ser o do diálogo e do afeto.

O nosso maior desafio ainda continua a ser alfabetizá-lo. Porém, ele se recusa veementemente a fazer qualquer atividade de alfabetização, alegando que é coisa de “maternal”. Já tentamos com várias atividades, inclusive com material da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo em vista que ele já está com 12 anos de idade. Mas a recusa continua...

A nossa preocupação é em relação à sua chegada no 6º ano. Para tanto, já estamos nos reunindo com os professores que o receberão, para que eles saibam como será

o trabalho diferenciado com o aluno, entendendo que ele não lê e não escreve, mas tem uma boa compreensão e argumentação em diversos temas abordados em sala de aula.

Hoje, após dois anos de convivência com o aluno, aprendemos a lidar com ele, a reconhecer as suas fragilidades e a valorizar seu potencial. Ainda temos muitas dúvidas com relação ao seu comportamento violento, mas descobrimos também um lado doce e frágil em vários momentos. Não compreendemos a sua recusa em ser alfabetizado, e percebemos que é nesse momento que são desencadeadas as suas “crises”.

Optamos por explorar ao máximo a sua oralidade e também por trabalhar com atividades manuais nas aulas de Artes, pois vemos a sua alegria e motivação nessas aulas.

E assim, hoje, ouvimos sempre que ele é um outro menino!...

Menino que chegou à escola há dois anos, *quebrando* a nossa rotina, desestabilizando as nossas (in)certezas, (des)construindo nossos conhecimentos e nos dando a oportunidade de novos desafios, novos encontros e novas possibilidades.

Aprendemos que, nos casos mais desafiantes, o melhor caminho a ser trilhado é pela via do diálogo e do afeto, entendendo que a imposição de regras e o embate puro e simples podem impedir essa caminhada.

Recebemos um novo aluno e, com ele, ganhamos também uma nova oportunidade de nos repensarmos, de nos ressignificarmos enquanto profissionais e enquanto seres humanos.

conhecendo
outro
novos
desafios
educação
humanizadora

3.2.5 Reprovar ou não?...

No último Conselho de Classe de 2015, das turmas de 6º ao 9º anos, foi decidido pela reprovação do aluno V..., com 16 anos e que estava cursando o 9º ano.

Lembro que este aluno era um dos integrantes da turma do Laboratório de Aprendizagem – LA, que já foi aqui explicitado no episódio “Uma aula de ser feliz!...”.

O referido aluno tinha um histórico de algumas reprovações no primeiro segmento do Ensino Fundamental, por não ter sido alfabetizado nos três primeiros anos. Conseguiu ser alfabetizado tardiamente, já com 11 anos, ao frequentar o LA.

O aluno cursou o 5º ano com 12 anos e, paralelamente, continuou com o trabalho de alfabetização.

Ao ser aprovado para o 6º ano, em Reunião Pedagógica, foi acordado com os professores e professoras que, daí para a frente, deveriam ser exploradas as potencialidades do aluno, tendo em vista que, devido à sua alfabetização tardia, o aluno apresentava uma defasagem em leitura, escrita e interpretação de texto, o que tornaria difícil seu entendimento em todas as disciplinas. E a escola não contava com o apoio familiar, pois os professores e as professoras alertavam que não conheciam a mãe do aluno, a qual, mesmo sendo solicitada a comparecer à escola, nunca o fazia.

A trajetória do aluno do 6º ao 8º anos deu-se de acordo com o estipulado nas reuniões pedagógicas. E o aluno avançava nos conteúdos, dentro de suas condições acadêmicas.

Em 2015, já com 16 anos, no decorrer do 9º ano, o aluno frequentava a escola no turno da manhã e, à tarde, trabalhava como ajudante de pedreiro na comunidade em que morava, passando a ser mais infrequente às aulas, mas sem ultrapassar os 25% de faltas possíveis estipulado por lei.

Os professores e as professoras entenderam que o aluno, dentro de suas possibilidades acadêmicas, precisaria de uma terminalidade para a conclusão do Ensino Fundamental para que, assim, prosseguisse numa profissão que exigisse tal diploma.

Porém, nem todos os professores entenderam dessa maneira. Em apenas uma disciplina, o aluno foi reprovado com a alegação de que ele estava faltando muito e de que não sabia nada daquela disciplina.

Recordo que, em uma última tentativa para a aprovação do aluno, foi dada a ele a oportunidade de realizar uma prova no contraturno, para que alcançasse a média necessária. Porém, como ele trabalhava em uma obra no mesmo horário, ele compareceu à escola com a roupa de trabalho, com alguns vestígios de cimento, e sem material escolar, ou seja, lápis ou caneta. Entretanto, o esforço do aluno não foi reconhecido. Ao contrário, aquele fato transpareceu como uma afronta à escola. E surgiu o questionamento: “— *Como pode um aluno vir fazer uma prova sem material e ainda por cima todo sujo?*”. E, assim, o aluno foi reprovado.

O aluno evadiu-se, não retornando à escola no ano de 2016 para cursar novamente o 9º ano. Ficou sem a conclusão do Ensino Fundamental, em função de uma reprovação em apenas uma disciplina, motivada pelo uso da avaliação como punição.

Essa situação e outras que desestabilizam a prática pedagógica levam-me a refletir sobre os *significadossentidos* construídos pelos professores e professoras em relação à (im)possibilidade de uma ruptura com práticas tradicionais de *ensinoaprendizagem* que se reproduzem no cotidiano da escola de forma (in)consciente, e que se tornam práticas arraigadas e de difícil desconstrução.

Como Coordenadora Pedagógica, tenho insistido com o corpo docente da escola sobre as questões da avaliação e da educação visando à inclusão de todos os alunos e alunas, não somente daqueles que apresentam alguma deficiência física, intelectual ou sensorial.

Ao me deparar com essa situação de reprovação, questiono-me: reprovar ou não?

Os diferentes *significadossentidos* sobre educação, entre eles, sobre aprovação e reprovação e inclusão de todos os alunos e alunas, interferem nesse momento.

De um lado, para alguns professores e algumas professoras, entre as quais me incluo, o caminho não seria a reprovação. Nesse posicionamento, seriam respeitadas as potencialidades e os avanços conquistados pelo aluno em sua trajetória escolar. A avaliação seria feita de acordo com a realidade da situação acadêmica do próprio aluno, não o comparando com algum referencial externo. Assim, seria concedida ao aluno a possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental, permitindo-lhe continuar nos estudos ou ingressar em melhores condições no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que esse procedimento de uma avaliação individual também faz parte de uma educação que pretende ser inclusiva. Nesse processo, é fundamental respeitar o tempo de aprendizagem e o ritmo de cada aluno, reconhecendo os seus avanços e retrocessos.

Percebe-se também que o uso da avaliação como punição ainda é uma prática muito comum no cotidiano das escolas. De acordo com esse *significadossentido*, a inclusão somente seria propiciada àqueles alunos e alunas que visivelmente apresentem alguma deficiência. A avaliação seria benevolente para com o desempenho do aluno, tendo alguma nuance de “caridade”. Já para com os outros alunos e alunas, cuja deficiência não esteja tão “visível”, seria aplicada uma avaliação mais rigorosa.

Entretanto, ao avaliar o aluno em o que ele aprendeu, como ele aprendeu, se ele aprendeu, o professor também está avaliando o que ensinou, como ensinou e se ensinou. A

avaliação tem uma via de mão dupla e, portanto, deve servir também para mudanças na prática pedagógica do professor, e não somente como instrumento de cobrança para o aluno (SILVA, M. A. L., 2016).

Desse modo, com a reprovação e a evasão do aluno, será que a escola cumpriu com o seu papel de propiciar a inclusão de todos os alunos e alunas?

aprovar

reprovar

decisão

professora

vida

aluno

3.2.6 Alunos em destaque

No primeiro Conselho de Classe de 2016, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, a nova Coordenadora Pedagógica distribuiu um papel para cada professora (no turno da tarde, só há um único professor, o qual não estava presente naquela reunião), orientando-as para que estas o afixassem no corredor da escola, em local bem visível aos passantes. Este papel deveria conter os nomes dos alunos e alunas que tivessem se destacado no bimestre em cada turma.

Diante de tal situação inusitada e fora de propósito para aquele grupo de professoras, o qual já trabalhava junto há, pelo menos, quatro anos segundo uma outra lógica de prática pedagógica, restou-nos abrir um espaço para trazer à tona uma discussão sobre o que é ser um aluno em destaque.

As professoras, a princípio, se recusaram a atender à solicitação da nova Coordenadora Pedagógica, mas não se isentaram de trazer ao diálogo algumas ideias de como elas poderiam, de uma outra maneira, fazer com que todos os alunos e alunas se destacassem em alguma atividade que tivesse sido feita em sala de aula.

Isto porque, na escola em questão, as turmas são pequenas, com uma média de quinze alunos e alunas por turma, facilitando, sobremaneira, o trabalho das professoras em

sala de aula. Estas acompanham os alunos e alunas, geralmente, desde a Educação Infantil, mesmo que sejam professoras de outras turmas, e, assim, conhecem bem os estudantes da escola.

Essa aproximação entre o corpo docente e o discente faz com que as professoras conheçam os pormenores das aprendizagens de cada um dos alunos e alunas. Dessa maneira, é possível reconhecer, em sala de aula, vários destaques, cada um dentro daquilo que lhe é mais caro.

Buscamos assim, uma relação de destaques em que todos os alunos e alunas possam estar presentes, cada um dentro de uma atividade. Diante disso, a relação de destaques ficou assim, mais ou menos, constituída: leitura, escrita, oralidade, operações matemáticas – adição, subtração, multiplicação e divisão –, desenhar, colorir etc. Assim, as atividades listadas dependiam do número de crianças em cada turma, pois a ideia era que houvesse uma ação bem sucedida para cada criança.

As professoras também ponderaram que não havia a necessidade de um cartaz afixado na parede com essas listas, que passaram a servir como mais um instrumento de avaliação, sendo também usadas nos Conselhos de Classe como troca de conhecimentos pedagógicos entre a Coordenadora e as professoras, sem o caráter de *ranqueamento* ou exposição dos alunos e alunas.

Esse episódio nos mostrou, mais uma vez, como práticas pedagógicas tradicionais são reproduzidas no cotidiano sem que haja maiores reflexões. Mesmo que sejam adotadas com boa intenção, acabam por perpetuar práticas pedagógicas excludentes.

Diante disso, compreendemos que uma escola que se diga inclusiva requer uma atenção constante nos detalhes que fazem parte do processo de construção de uma educação para todos.

Apesar da reprodução de algumas práticas tradicionais, constatamos que, em algumas situações, as professoras estão atentas nas suas *artes de fazer*, (re)construindo os seus *significados* sobre o processo de *ensinoaprendizagem*.

alunos
destaque
exclusão
reconstrução
significados sentidos
inclusão

3.2.7 O tempo de cada um de nós!...

Em 2015, cheguei à sala de aula pela manhã, retornando de uma viagem de estudos que durou uma semana.

Encontrei vinte e duas cabecinhas pensantes, ávidas para colocarem seus pensamentos para fora, cheias de novidades para me contarem.



Alunos e alunas do 5º ano encenando peça de teatro
(Fonte: acervo da autora)

“— *Ha! Ha! Ha! Ha! ...Você não quer saber do que estou rindo?*”

“— *Silêncio! Quero ouvir.*”

“— *Você não se cansa de ouvir?*”

“— *Silêncio!*”

“— *Que tanto você ouve?*”

“— *Nada! Tento ouvir, mas não há nada...*”

“— *Então ouça os meus pensamentos, são profundos, inteligentes, enigmáticos!*”

“— *Você não tem pensamentos!*”

“— *Ha! Ha! Ha! Ha! Meu crânio está cheio deles!!!*”

“— *Sim, está, mas não são seus!*”

“— *Você não consegue ficar em silêncio por apenas dois minutos? Eu imploro!!!*”

“— *Ha! Ha! Ha! Ha! Não existe minuto, nem tempo, isso é para os vivos... Para nós, só existe o instante eterno do existir. Você se lembra?*”

“— *Ha! Ha! Ha! Ha! Aqui só existe nós, nós, nós...*”

Reproduzi aqui um diálogo da peça encenada pelos alunos da minha turma do 5º ano, em que os personagens eram todos zumbis. Desde que ouvi esse diálogo, fiquei pensando em como a questão do tempo era tratada ali. Achei bem próximo do que acontecia na nossa vida. E me fez refletir sobre a nossa relação com tempo na sala de aula e sobre a minha relação com os pensamentos dos alunos, com o que eles trazem e querem me mostrar.

Eu os ouço?

Eu os vejo em seus pensamentos?

Eu respeito os seus minutos?

Eu respeito os seus tempos?

A sala de aula pulsa em tempos diversos. O relógio na parede não define o tempo individual, mas marca o tempo coletivo. Decide o tempo para as professoras entrarem e saírem da sala, o tempo de parar e de começar. E interrompe o tempo de quem precisa de mais uns minutos...

Na minha ausência, pedi que relatassem a experiência da turma com as outras professoras, e esta foi marcada pela questão do tempo. Queria ouvir os seus pensamentos sobre tal experiência.

Os alunos reclamaram que “as professoras davam três folhas de exercícios” e, segundo eles, “apenas um minuto” para fazê-los...

Quanto vale um minuto?

Um minuto pode ser uma eternidade para quem espera, ou ser muito rápido para quem precisa sempre de mais tempo.

Parei para pensar no *nosso tempo*, na *nossa sala de aula*...

Aqui só existe nós, nós, nós... E, assim, criamos o nosso tempo, juntos.

Tempo de fazer... tempo de esperar... tempo rápido... tempo lento... mas é o nosso tempo, tempo de cada um de nós.

Tempo respeitado? Tempo esperado? Tempo passado? Tempo presente? Tempo vivido? Ou, simplesmente, o tempo da experiência de cada um?...

E, como no diálogo da peça apresentada pela turma, na nossa turma não existe minuto, nem tempo...

Para nós, só existe o instante eterno do existir. É um tempo que só nós sabemos compartilhar... juntos... e tudo acontece... tudo tem o tempo certo... o tempo necessário... nem a mais, nem a menos... apenas o tempo de cada um de nós!...

pensamentos
experiências
compartilhadas
nossos
tempos
juntos

Poderia estender-me indefinidamente, narrando as inúmeras histórias que se desenrolaram no cotidiano escolar. Algumas até parecidas, mas cada história era *uma história*, era única, singular.

Mergulhar no cotidiano da escola foi apaixonar-se já na primeira imersão, o que implicou em querer atuar, cada vez mais, para fazer da sala de aula um *espaçotempo* prazeroso.

Mergulhar no cotidiano foi um caminho sem volta, em que aprendi a olhar o dia a dia da escola com outros olhos. Aprendi a ouvir, a ver e a sentir o que os *praticantes*

falavam..., o que as paredes da escola falavam..., o que os sons e os silêncios da escola falavam..., o que os cheiros da escola falavam..., o que os tempos da escola falavam..., enfim, o que os *sinais* da escola falavam...

E, assim, as histórias nasciam, umas atrás das outras, igualmente significantes.

espaçotempos
escola
falam
nascem
histórias
significativas

Entretanto, este *espaçotempo* do relatório não comporta todas as histórias...

E preciso concluir este estudo...

Pra que concluir?...

Podemos continuar nossa conversa!...



Conversas interculturais – Autor desconhecido 4 (2016)

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 211-212).

Depois de tantas conversas com os alunos, alunas, professores, professoras, pais, mães e responsáveis, ainda continuo querendo conversar...

Em algumas delas, tenho a impressão de que ainda não terminamos. Ficou algo a ser dito, ficou algo a ser ouvido.

E assim foi com a tessitura da minha tese. Às vezes, tenho essa mesma sensação de que ainda tenho alguma coisa a dizer. Talvez não nesse texto. Isso porque a escrita de quem pesquisa não termina em um texto, simplesmente se interrompe e muda para outra coisa. As incertezas continuam e, com isso, a busca também.

continuando

conversas

tessituras

artes de fazer

redes

colidiano

Este estudo foi concebido a partir de uma pergunta feita por uma criança, a qual me deixou sem palavras para respondê-la: “– ***Pra que eu tenho de ir à escola?...***”

Confesso que ainda continuo procurando por respostas para tantas outras perguntas similares, tais como para meus questionamentos sobre o que ensinar para os

alunos e alunas em sala de aula, de forma a desenvolver uma educação que seja significativa para eles, que atenda aos seus anseios e que, principalmente, seja humanizadora.

Dentro de minhas (in)certezas, tenho apenas uma certeza – a de minha incompletude.

E é isso que me impele para as minhas incessantes buscas por mudanças necessárias, tanto em mim como naquilo que trava a minha caminhada.

Ao me deparar com a pergunta feita pela criança e ao ouvir as argumentações de sua professora e de sua mãe, percebi que, no ambiente escolar, ocorriam inter-relações de diferentes *significadossentidos* sobre a educação, e que estas poderiam afetar e serem afetadas pelo processo de *ensinoaprendizagem*.

Assim, realizei o presente estudo, com o objetivo de narrar, do ponto de vista da *professoracoordenadorapesquisadora*, o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis.

Para iniciá-lo, procurei saber como se processava a (re)construção de *significadossentidos*. No decorrer de suas vidas, os indivíduos, atribuem *significados* ao que os cercam – às pessoas, às coisas, aos fatos, aos fenômenos etc. E a forma singular como eles se apropriam e internalizam uma dada *significação*, e o que esta representa para eles, configura o *sentido* pessoal. Por se tratar de uma construção social, o processo de (re)construção de *significadossentidos* sofre a influência das próprias crenças dos indivíduos e de seus conhecimentos anteriores, das outras pessoas com as quais eles convivem, da coletividade e das instituições presentes no ambiente em que vivem. Assim, os indivíduos criam os seus próprios *significadossentidos* sobre as coisas, sobre as outras pessoas e sobre os fatos que acontecem à sua volta, os quais podem ser coincidentes ou não com aqueles criados pelas pessoas com as quais os indivíduos interagem. Em função dos *significadossentidos* construídos por eles, decorrerão as suas lógicas, os seus valores, as suas crenças, o seu modo de agir e de pensar e o seu modo de ver e de sentir o mundo – a sua *leitura do mundo*.

Esse fenômeno não poderia ser diferente no cotidiano da escola. No ambiente escolar, os atores *praticantes* da comunidade escolar – pais, mães, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras – também criam diferentes *significadossentidos* sobre a

finalidade da educação e da escola, a estruturação do currículo, o processo de *ensinoaprendizagem* em contexto de *multiplicidade*, os processos de *educação inclusiva* e de *educação intercultural*, e sobre outros detalhamentos do cotidiano escolar, podendo ocorrer encontros e desencontros, e que esta inter-relação de *significadossentidos* pode influenciar o processo de *ensinoaprendizagem*.

A seguir, compilei os *significadossentidos* sobre a educação na visão de autores e autoras da área educacional, com a finalidade de conhecê-los e de articulá-los com as concepções que seriam apresentadas pelos *praticantes* do cotidiano escolar.

Desde tempos remotos, pensadores e filósofos manifestaram diversas concepções correlacionadas à finalidade social da educação e ao direito à educação, as quais, até os dias de hoje, influenciam a construção de *significadossentidos* sobre a educação. Na Antiguidade grega e na Medievalidade latina, prevaleceu a ideia de que a *ética* seria o paradigma da formação humana. Já na Modernidade, o critério fundamental da educação passa a ser a *formação política* das pessoas, a formação dos cidadãos. Hoje, está em construção a ideia pós-estruturalista de que a *formação cultural* seja o novo paradigma.

Autores e autoras da Atualidade defendem a educação básica como um direito por si mesma, porém, alertando que a cultura brasileira ainda concebe a educação como a garantia de acesso a uma vida melhor.

Para além de uma educação visando uma vida melhor, assumo uma educação como humanização, não apenas como conscientização ou politização das massas.

Foi considerado, neste trabalho, que qualquer estudo sobre a realidade educacional brasileira, para ser consistente e refletir o cotidiano das escolas, precisaria levar em conta também o fator educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, sendo esta entendida como a coexistência, nas sociedades e nos ambientes escolares, de diferentes e variadas formas de manifestação da existência humana, em que estão presentes diferenças culturais, sociais, étnicas, raciais, de gênero, de orientações sexuais, de condições físicas, mentais e sensoriais, e geracionais.

A exclusão, tanto na escola como nas sociedades em geral, não é um fenômeno de hoje, pois sempre existiu e presume-se que sempre existirá. Portanto, a educação, visando à inclusão de alunos e alunas, deve ser enfocada como um processo sem fim e ministrada sob a égide de um novo paradigma – o da *inclusão* –, segundo o qual as diferenças passariam a ser reconhecidas e respeitadas, tendo em vista que estas são inerentes aos seres humanos.

A *educação intercultural* se processa quando está presente um projeto educativo em que haja a intenção de se promover a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes.

E para tornar realidade a pesquisa, optei pela metodologia denominada “pesquisa no/do/com o cotidiano” e, especificamente, duas de suas modalidades, a “investigação narrativa” e as “observações livres do cotidiano escolar”. Para efetivar a investigação proposta, foram então realizadas rodas de conversas com os alunos e alunas, com os pais, mães e responsáveis e com os professores e professoras, efetuando também, em paralelo, observações do cotidiano da escola.

O *mergulho* no cotidiano da Escola Municipal Lions Centro me possibilitou narrar as vozes dos *praticantes*, assim como aquilo que foi observado com relação às *artes de fazer* concretizadas pelos atores *praticantes* do cotidiano da escola e as minhas *vivências/experiências* nesse mesmo cotidiano, o que nos permitiu compreender e expor, em narrativas, o processo de inter-relacionamento dos diferentes *significados/sentidos* sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas.

Durante as rodas de conversas, as professoras destacaram a importância da construção de conhecimentos pelos alunos e alunas, para que estes sejam capazes de ampliar as suas leituras de mundo e, assim, sejam formados para um tempo futuro, bem como veem a escola como um lugar de socialização, de inclusão social e de troca de afeto. Entretanto, esta construção está desvinculada do tempo presente, intensivo, vivenciado pelos seus alunos e alunas e da vida fora da escola.

Os alunos e alunas, assim como seus pais mães e responsáveis, concebem a educação escolar como tendo a finalidade de propiciar aos estudantes “ser alguém na vida”, vinculando esta expressão à aceção de ter um bom emprego no futuro ou de mudar suas condições de vida. Os alunos e alunas vivenciam o presente intensamente, valorizando as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras e as amizades, pensando e vivenciando o tempo presente, não o tempo futuro. Sabem da importância dos conhecimentos, porém não os correlacionam às suas vidas. Veem os conhecimentos como algo estéril e sem significância. Para eles, os conhecimentos escolares têm um fim em si mesmos, servindo apenas para a realização de atividades escolares, não tendo correlação com as suas vidas fora da escola.

Desse modo, os *currículos praticados* refletem esse contexto, mostrando a necessidade de atenderem aos anseios dos *praticantes* e de trazerem “a vida para dentro da escola”.

Tais desencontros de *significadossentidos* sobre a finalidade da escola ocorrem, na maioria das vezes, por falta de comunicação e de diálogo entre os *praticantes* do cotidiano escolar, fato que faz ressaltar a importância do diálogo e da parceria entre alunos e alunas, famílias e escola.

Nas escolas, o tempo e o espaço ainda são concebidos como tendo o papel de disciplinadores das mentes e dos corpos das crianças, sendo que os desenhos, com que alguns alunos e alunas retrataram as salas de aulas, demonstram claramente a espacialidade internalizada por eles durante os seus anos de escolaridade.

Os alunos e alunas apreciam mais as atividades que lhes proporcionam ludicidade, liberdade de se expressar e de se movimentar e aquelas realizadas ao ar livre, fora das salas de aulas, tais como aquelas propostas nas oficinas do Programa Mais Educação, com aulas de Teatro, Voleibol, Laboratório de Informática, oferecidas no contraturno, no período da manhã. Entretanto, pode ser que esse posicionamento não queira dizer que eles não estejam gostando das aulas de Português, de Matemática etc., mas talvez estejam sinalizando que não gostam da forma e da metodologia por meio das quais estas aulas lhes são ministradas.

Apesar de os alunos e alunas apreciarem mais as aulas ministradas no contraturno, o objetivo do Programa Mais Educação – aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola para melhorar o desempenho escolar – não está sendo atingido, conforme o esperado, pois os alunos e alunas não apresentaram mudanças significativas em relação a um maior interesse pelos conhecimentos escolares. Por outro lado, há um grande envolvimento dos alunos e das alunas nas atividades que exigem participação coletiva, socialização, dramatização, demonstrando potencialidades importantes para o desenvolvimento de cada um. Porém, essas habilidades estão sendo pouco exploradas em sala de aula.

Para inverter essa lógica, seria importante explorar as potencialidades dos alunos e das alunas com aulas dinâmicas, lúdicas, em ambientes diversos e com a participação ativa da turma, inclusive na construção do currículo, proporcionando às crianças situações que provoquem o *extraordinário*, ou, então, intercalar as atividades, sem denotar qualquer tipo de hierarquia entre elas.

Os professores e professoras, apesar dos óbices apresentados pela lógica do tempo linear da escola tradicional e da obrigação em cumprir o programa e seguir o currículo, tentam inovar suas práticas pedagógicas, com a inserção desse *extraordinário*,

ou desenvolver outras formas de ensinar, em busca de propiciar uma significativa e prazerosa aprendizagem de seus alunos e alunas.

Algumas professoras ainda têm um olhar preconceituoso sobre os seus alunos e alunas, vendo-os como crianças “carentes” por focarem apenas no que lhes falta, em termos de cultura, de organização familiar e de classe social, e afirmando, de forma determinística, que a origem social seria a causa de insucesso na aprendizagem. Postura esta que requer da Coordenadora Pedagógica a criação de oportunidades para reflexão sobre a necessidade de ressignificarmos as nossas atitudes e práticas perante esse Outro que não corresponde às expectativas homogeneizantes da escola.

Diante do novo cenário que se apresenta à escola, em face do surgimento de novas demandas – mudança de características do bairro, de rural para urbano, novas questões sociais, aspectos culturais etc. –, faz-se necessária uma reconfiguração do *currículo praticado*, de modo que este contemple essas novas experiências. Assim, em função dessa demanda, é necessário que os professores e professoras ressignifiquem a sua forma de dar aulas, adequando-as aos desafios apresentados por essa nova configuração curricular tecida a partir dos *saberesfazeres* do cotidiano.

Em paralelo às rodas de conversas, pude observar as *artes de fazer* dos *praticantes* do cotidiano escolar, as quais refletem o *currículo praticado* no âmbito da escola.

Assim, a sala de aula apresentou-se como um lugar de criação de vínculos, de laços, de enredamento e um *espaçotempo* que está diretamente ligado à construção da autonomia dos alunos e alunas, em que uma educação pela via do afeto pode reforçar as relações de confiança e de afetividade. Para tanto, a escola precisa reconhecer que os alunos e alunas têm uma história de vida por trás da armadura do “não aprender” e, assim, criar espaços que permitam conhecê-los melhor. Conhecendo suas histórias de vida, poderemos ajudá-los a superar alguns óbices que bloqueiam a sua caminhada escolar. Além disso, os professores e professoras precisam explorar as potencialidades dos alunos e alunas, bem como respeitar os avanços conquistados por eles em suas trajetórias escolares.

É importante também compreender a relação das famílias com a escola, buscar aproximações e formar vínculos com essas famílias, acreditando que esse é o caminho para uma educação que contemple os anseios dessas pessoas.

Um dos grandes desafios de educar na *multiplicidade* é coordenar os diferentes *significadossentidos* sobre a educação, assim como sobre a escola e seu funcionamento, os quais podem ser coincidentes ou não, com reflexos na prática pedagógica. Nos casos mais

desafiantes para implementar uma *educação inclusiva*, o melhor caminho a ser trilhado é pela via do diálogo e, mais uma vez, pela via do afeto, entendendo que a imposição de regras e o embate puro e simples podem impedir tal pretensão.

No entanto, práticas pedagógicas tradicionais ainda são reproduzidas no cotidiano sem que haja maiores reflexões. Mesmo que sejam adotadas com boa intenção, acabam por perpetuar práticas excludentes, tais como afixar em local de destaque os nomes dos alunos e alunas que tivessem obtido um melhor rendimento acadêmico em relação aos seus colegas de turma. A escola que pretenda ser inclusiva requer uma atenção constante nos detalhes que fazem parte do processo de construção de uma educação para todos.

Os Laboratórios de Aprendizagem podem contribuir para a efetividade da educação, uma vez que constituem *espaçotempos* de pesquisas e de ressignificações, nos quais aquilo que for descoberto sobre a construção de conhecimentos por parte dos alunos e alunas será apresentado aos seus professores e professoras, para que sirva como subsídio para mudanças nas práticas pedagógicas.

A sala de aula pulsa em tempos diversos, desde o tempo linear das rotinas escolares até o tempo do inusitado, do *extraordinário*, conforme este seja compreendido por cada um dos *praticantes* do cotidiano escolar, pois cada um tem o seu *significadossentido* sobre o tempo escolar.

Caberá então à coordenadora pedagógica a incumbência de procurar conciliar tão diversos *significadossentidos* sobre a educação escolar, a fim de que esse desencontro não interfira no processo de *ensinoaprendizagem*.

E para concluir este relatório – sem, no entanto, concluí-lo –, precisamos interromper nossa conversa, desejando que as narrativas assentadas neste trabalho desencadeem reflexões sobre as teorias estudadas, uma vez que, ao realizar este estudo, meu intuito foi esse mesmo, o de “provocar” os leitores e as leitoras para que problematizassem as inter-relações de *significadossentidos* sobre a educação que ocorrem no cotidiano escolar e que exercem influência no *currículo praticado* e no processo de *ensinoaprendizagem*.

Espero que os leitores e leitoras reflitam e criem novos e próprios *significadossentidos* sobre o *espaçotempo* escolar e sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, coincidentes ou não com os *significadossentidos* criados e expostos no texto por esta *professoracoordenadorapesquisadora*.

Afinal, o texto reflete o meu olhar sobre o cotidiano. Não apenas um olhar sobre um cotidiano de uma escola, mas um olhar de quem também pertence a este

cotidiano e é *tocada transformada* por ele. Cotidiano trançado com muitos fios que formam uma trama colorida, em que cada um, que nele está, dá o seu tom.

vimos
 ouvimos
 narramos
 interrompemos
 conversas
 refletimos

Diante disso, procurei elaborar uma tessitura que contemplasse as respostas dos *praticantes* à pergunta “Pra que eu tenho de ir à escola?”. Por mais respostas que eu tenha ouvido, quem sou eu para escolher uma única como “a melhor” ou “a correta”, se cada um a respondeu com os seus *significados sentidos* sobre a educação?

E essa policromia de respostas deu vida à minha tessitura.



Ao tecê-la, não deixei de ter em mente o preconizado por Jorge Larrosa e Walter Omar Kohan (2014):

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2014, p. 5).

A escritura da tese, para mim, cumpriu a sua função de transformar o que eu já sabia e a mim mesma, e não para ensinar o já sabido.

E, assim, encerro esta escritura diferente do que eu era quando a iniciei...

Referências

	<p>ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.</p>
	<p>ALVES, Nilda Guimarães. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Educar em Revista, Curitiba, n. 17, p. 53-62, 2001.</p> <p>_____. Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>_____. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 81-102.</p> <p>_____. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003b.</p> <p>_____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. TV Escola. Programa Salto para o Futuro. Histórias de vida e formação de professores. Bol. 1, mar. 2007. p. 62-71.</p> <p>_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 15-38.</p> <p>_____. Sobre as razões da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Diálogos cotidianos. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 67-82.</p> <p>_____. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.</p> <p>_____. O currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir do interior da escola. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10810&mid=2>. Acesso em: 27 ago. 2016.</p>

		<p>ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). O sentido da escola. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.</p> <p>_____. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). O sentido da escola. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p. 7-16.</p> <p>_____. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). O sentido da escola. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004c. p. 81-110.</p>
	<p>ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. Folha de São Paulo, São Paulo, dez. 2001. Coluna Tendências e Debates.</p> <p>_____. Escola: fragmento do futuro. In: GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 256-260.</p> <p>_____. A escola da ponte. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_rubem_alves_a_escola_com_que_---_existir.pdf> Acesso em: 28 set. 2016.</p>	
	<p>AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Coord.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.</p>	
	<p>ANDRADE, Carmen Maria. O preconceito na relação professor-aluno. 2001. Disponível em: <http://www.ufsm.br/antartica/Palestra%2012.htm>. Acesso em: 20 maio 2007.</p>	
	<p>ANDRADE, Ludmila Thomé de (Coord.). As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública. Pesquisa em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-linhas-curriculo.html>. Acesso em: 26 jul. 2012.</p>	

	<p>ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 9-19.</p>
	<p>ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>ARAÚJO, Cristina Cardoso de. Significados e sentidos produzidos pelos professores do Ensino Fundamental sobre educação inclusiva: desvelando limites e possibilidades de incluir alunos com necessidades educacionais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.</p>
	<p>ARONSON, Elliot. O animal social. São Paulo: Ibrasa, 1979.</p>
	<p>ARROYO, Miguel G. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 127-160.</p>
	<p>ASSMANN, Hugo José. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.</p>
<p>XXX</p>	<p>AUTOR desconhecido 1. Modelo de aldravia. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://img.recantodasletras.net/?id=778880&maxw=495&maxh=660>. Acesso em 27 set. 2014.</p>






XXX	AUTOR desconhecido 2. Imaginação . Gravura. Formato JPG. Disponível em: < http://historiacoletiva.com/wp-content/uploads/2015/12/imaginacao.jpg >. Acesso em 05 jul. 2016.
XXX	AUTOR desconhecido 3. A moça tecelã . Gravura. Formato JPG. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwifr7WA4_rMAhWHhZAKHXbxAIMQjBwIBA&url=http%3A%2F%2F4.bp.blogspot.com%2F-onAiF9nfYQw%2FTvz2xCL9zpI%2FAAAAAAAAAAOdo%2FyCcKYFpsy1E%2Fs1600%2FA_Tecedeira_de_Sonhos.jpg&psig=AFQjCNFkX0Tg9ursfu9CFLy02En25Fx8EA&ust=1464456275189552&cad=rjt >. Acesso em 27 abr. 2016.
XXX	AUTOR desconhecido 4. Conversas interculturais . Gravura. Formato JPG. Disponível em: < http://www.curtociencia.com/wp-content/uploads/2015/11/multiculturalismo4.jpg >. Acesso em 27 abr. 2016.
	AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação intercultural : mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.
Foto não disponível	BARBOSA, Miguel Ângelo. Caminhos entrelaçados (2) . Pintura acrílica sobre tela. Formato JPG. Disponível em: < http://tabajamarques.blogspot.com.br/2016/02/caminhos-entrelacados-blog-do-atelie.html >. Acesso em: 13 jun. 2016.
	BARROS, José D'Assunção. Utopia platônica : a desigualdade planejada. Disponível em: < http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/trajetorias-da-igualdade-7-a >. Acesso em: 18 set. 2016.
	BARTHES, Roland. Elementos de semiologia . Tradução: Izidoro Blikstein. 14. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

	Foto não disponível	<p>BENAVENTE, Ana; CARVALHO, Alda. Conflitos na escola: textos e contextos. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, Portugal, n. 3, p. 143-199, 1995. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina3.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.</p>
		<p>BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2002.</p>
	<p>BOURDIEU, Pierre. Poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.</p>	
	<p>BRANDO, Maria Fourpome. Análise da atividade docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das dificuldades de aprendizagem. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, São Paulo, 2012.</p>	
	<p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.</p> <p>_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.</p> <p>_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Ano CXXX, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.</p> <p>_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Fundamental - SEF. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014a.</p>	





	<p>_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Fundamental - SEF. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014b.</p> <p>_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo demográfico 2010. 2010. Disponível em: <http://populacao.net.br/populacao-graminha_juiz-de-fora_mg.html>. Acesso em: 17 ago. 2015.</p> <p>_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB. Apresentação da Base Nacional Comum Curricular. Para que preciso ir à escola? Vídeo na internet, son., color., 5 min. 37 seg., 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/video>. Acesso em: 08 mar. 2016a.</p> <p>_____. Ministério da Educação - MEC. Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 08 mar. 2016b.</p> <p>_____. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica - CEB. Resolução CNE/CEB 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016c.</p> <p>_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17430>. Acesso em: 10 mar. 2016d.</p> <p>_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30 ago. 2016e.</p>
--	---

	<p>BRITES, Luciana. Entenda o que é o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). Disponível em: <http://neurosaber.com.br/artigos/entenda-o-que-e-o-transtorno-opositivo-desafiador-tod/>. Acesso em: 07 out. 2016.</p>
	<p>CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação, Campinas, SP, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.</p> <p>_____. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Reinventar a escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 9-10.</p> <p>_____. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Reinventar a escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 11-16.</p> <p>_____. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Reinventar a escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c. p. 47-60.</p> <p>_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Reinventar a escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007d. p. 61-78.</p> <p>_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, v. 13, p. 45-56, 2008.</p> <p>_____. Educação e inclusão social: desafios para as práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009a. p. 15-28.</p> <p>_____. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009b. p. 29-45.</p> <p>_____. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009c. p. 47-62.</p> <p>_____. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 7-15.</p> <p>_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p. 19- 54.</p>






	<p>_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c. p. 81-106.</p> <p>_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. p. 13-37.</p> <p>_____ (Coord.). Direitos humanos, educação, interculturalidade: construindo práticas pedagógicas. Pesquisa em desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RIO. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781808Y7>. Acesso em: 28 fev. 2013b.</p>	
	<p>Fotos não disponíveis</p>	<p>CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.); <i>et al.</i> Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.</p>
		<p>CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.</p>
	<p>CANEN, Ana. Multiculturalismo. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Juiz de Fora, MG.</p>	
	<p>Foto não disponível</p>	<p>CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 21, p. 61-74, set./out./nov./dez. 2002.</p>

	<p>CARDOSO, Terezinha Maria. A cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/terezinhamariacardosot14.rtf>. Acesso em: 28 jul. 2010a.</p> <p>_____. Os significados da docência e a cultura da escola. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/terezinhamariacardoso.rtf>. Acesso em: 28 jul. 2010b.</p>		
<p>Foto não disponível</p>	<p>CARLINO, Eliana Prado. A significação do conceito de inclusão escolar por professores. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.</p>		
<p>Foto não disponível</p>		<p>CARLINO, Eliana Prado; REYES, Cláudia Raimundo. Modos de significação do conceito “inclusão escolar” por professoras do Ensino Fundamental. Revista Comunicações, Piracicaba, SP, v. 16, n. 2, p. 61-71, jul.-dez. 2009.</p>	
	<p>CARNEIRO, Roberto. A busca de sentido. Revista PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, Santiago, Chile, n. 2, p. 6-11, fev. 2006.</p>		
	<p>CAVALIERE, Gláucia de Cássia M. da S. A pertinência das teorias de Vygotsky no delineamento de uma educação voltada para a diversidade. Cadernos para o Professor, Juiz de Fora, a. 22, n. 29, p. 26-43, jan./jul. 2015.</p>		
			<p>CAVALIERE, Gláucia de Cássia M. da S.; GABRIEL, Karla Aparecida; KLAEGEN, Neila Aparecida. A lógica da rotina das crianças dentro e fora da escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO, 1., 2013, Juiz de Fora. Anais. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, 2013.</p>

	<p>CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.</p>
	<p>CHARLOT, Bernard. Criança no singular. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 5-15, jul./ago. 1996.</p> <p>_____. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p>
	<p>CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.</p>
	<div style="display: flex; align-items: center;">  <p>CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 2008. p. 11-59.</p> </div>
	<p>CORA CORALINA. Sou feita de retalhos. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 24 out. 2016.</p>
	<p>CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.</p>



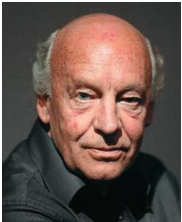

	<p>COSTA, Marisa Vorraber. Um início de conversa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-22.</p>
	 <p>CUNHA, Sônia da; SIMÃO, Clarice. A pesquisa em educação e o recurso metodológico das narrativas: uma aproximação com a teoria histórico-cultural. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 109-120, maio/ago. 2013.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>CURVELO, Angélica Aparecida da Silva. Sentidos e significados do educador da infância sobre a família. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, São Paulo, 2012.</p>
	<p>DA VINCI, Leonardo. Mona Lisa. Óleo sobre tela. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=%22Mona+Lisa%22&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=uaL0U7bADeLLsATKqIKoCw&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1920&bih=985#facrc=_&imgdii=_&imgrc=juz4w55SAwTqeM%253A%3BpxouZBdmOimlMM%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252F6%252F6a%252FMona_Lisa.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fen.wikipedia.org%252Fwiki%252Ffile%253AMona_Lisa.jpg%3B2835%3B4289>. Acesso em: 18 ago. 2014.</p>
	<p>DALI, Salvador. The Persistence of Memory. Óleo sobre tela. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=%22The+persistence+of+memory%22&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=W6L0U8rrINHfsATpwYCIBw&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1920&bih=985#facrc=_&imgdii=_&imgrc=eUk6lbKMbtaehM%253A%3BIPrAeogMpj17sM%3Bhttp%253A%252F%252Fs24.postimg.org%252F7q04iasph%252Fthe_persistence_of_memory.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fgenius.com%252FSalvador-dali-the-persistence-of-memory-annotated%3B500%3B375>. Acesso em: 18 ago. 2014.</p>







	<p>DELALANDE, Julie. La cour de la récréation: pour une anthropologie de l'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.</p>	
	<p>DENARI, Fátima Elisabeth. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.</p>	
	<p>DONADON-LEAL, José Benedito. O que é aldravia. Jornal Aldrava Cultural, Mariana, MG, n. 88, dez. 2010. Disponível em: <http://www.jornalaldrava.com.br/pag_aldravias.htm>. Acesso em: 27 abr. 2014.</p>	
	<p>ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.</p>	
	<p>ESTEBAN, Maria Teresa. Uma avaliação de outra qualidade. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 45-53, mar./abr. 1996.</p> <p>_____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.</p> <p>_____. Discursos ambivalentes no cotidiano escolar. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/EstebanMariaTeresa.htm>. Acesso em: 31 jul. 2009.</p>	
		<p>EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986.</p>

		<p>FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A organização do tempo escolar: séries ou ciclos? Para além do senso comum. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. Anais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2008.</p>	
	<p>FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.</p> <p>_____. Apresentação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-14.</p> <p>_____. Pesquisa com o cotidiano. Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação, Campinas, SP, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.</p> <p>_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 101-117.</p>	
	<p>Foto não disponível</p>	<p>FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/.../CarlosEduardoFerraco.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.</p>
	<p>Foto não disponível</p>	<p>FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antônio Oliva. Pesquisa com os cotidianos: problematizações possíveis nas relações entre currículo e clichê. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: DP&A, 2014. p. 23-34.</p>

		<p>FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. Silêncios e educação. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). Silêncios e educação. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2011. p. 9-26.</p>	
	<p>FERREIRA, Windy Brazão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.</p>		
		<p>FIDALGO, António; GRADIM, Anabela. Manual de semiótica. Portugal: UBI, 2005.</p>	
<p>Foto não disponível</p>	<p>Foto não disponível</p>		<p>FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, v. 37, p. 569-587, maio/ago. 2012.</p>
	<p>FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.</p> <p>_____. Educar, para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>_____. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.</p> <p>_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação, São Paulo, n. 95, v. 27, p. 495-520, maio/ago. 2006.</p> <p>_____. Entre disciplina e rebeldia na escola. Brasília: Liber Livro, 2008.</p>		

	<p>_____. O que significa Educação Intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. Educação para a diversidade e cidadania: Módulo 2: Introdução Conceitual: Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.</p> <p>_____ (Coord.). Educação Intercultural: decolonializar o saber, o poder, o ser e o viver. Pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787848A1>. Acesso em: 29 maio. 2014.</p>	
		<p>FLEURI, Reinaldo Matias; AZIBEIRO, Nadir Esperança. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Diálogos cotidianos. Petrópolis, RJ: DP&A, 2010. p. 274-296.</p>
	<p>Foto não disponível</p>	<p>FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.</p>
	<p>FOGAÇA, Azuete. O analfabetismo vai à escola. O Globo, Rio de Janeiro, 28 set. 2008. Primeiro Caderno, p. 7.</p>	
<p>Foto não disponível</p>	<p>FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura escolar: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.</p>	
	<p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.</p> <p>_____. Pedagogia do oprimido. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.</p>	










	<p>FREITAG, Bárbara. Política educacional e indústria cultural. São Paulo: Cortez, 1987.</p>
	<p>FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.</p>
	<p>GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.</p> <p>_____. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.</p>
	<p>GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução: Eric Nepomuceno. Reimp. Porto Alegre: L&PM, 2015.</p>
<p>Foto não disponível</p>	 <p>GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: trajetória recente e novas aprendizagens. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: DP et al., 2014. p. 7-22.</p>
	<p>Foto não disponível</p> <p>GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Interseções entre a cultura organizacional e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/186.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2010.</p>
	<p>GARCIA, Regina Leite. Afinal, onde está a escola? In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Orgs.). Conversas sobre o lugar da escola. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2006. p. 44-45.</p>

		<p>GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda Guimarães. Escola nossa de cada dia reinventada. In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Orgs.). Conversas sobre o lugar da escola. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2006. p. 15-19.</p>
		<p>GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Manual de história oral em educação matemática: outros usos, outros abusos. Texto enviado pelo autor por <i>e-mail</i>, 2007.</p>
		<p>GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.</p>
<p>Foto não disponível</p>		<p>GRANJA, Tânia de Assis Souza. Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense. 2013. S. d. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.</p>
		<p>HABERMAS, Jürgen. Discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.</p>
		<p>JUIZ DE FORA (Município). Prefeitura Municipal - PJF. Secretaria de Educação - SE. Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, outubro de 2008. 2008.</p> <p>_____. Prefeitura Municipal - PJF. Secretaria de Educação - SE. Escola Municipal Lions Centro. Projeto Político-Pedagógico, de 01 de janeiro de 2012. Projeto Político-Pedagógico para a Escola Municipal Lions Centro, relativo ao ano de 2012. 2012.</p> <p>_____. Prefeitura Municipal - PJF. Anuário Estatístico de Juiz de Fora 2009. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/cidade/anuario_2009/index.html>. Acesso em: 22 abr. 2013.</p>

	<p>_____. Prefeitura Municipal - PJF. Plano Diretor de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/pddu/analise3.htm>. Acesso em: 17 ago. 2015.</p> <p>_____. Prefeitura Municipal - PJF. Secretaria de Educação - SE. Orientação n. 02/2011, de abril de 2011. Estabelece orientações para avaliação e acompanhamento do Bloco da Alfabetização e do quarto ano do Ensino Fundamental. 2011. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/>. Acesso em 10 mar. 2016.</p>	
	<p>KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.</p>	
	<p>KULESZA, Wojciech A. Comenius: a persistência da utopia em educação. Campinas, SP: Unicamp, 1992.</p>	
	<p>LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.</p> <p>_____. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.</p>	
		<p>LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter Omar. Apresentação da coleção. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 5-6.</p>
	<p>LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia. São Paulo: Mestre Jou, 1982.</p>	

Fotos não disponíveis	LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.		
Foto não disponível	LEÃO, Lourdes Meireles. Significando e ressignificando: construindo significados. In: LEÃO, Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica de Fátima Batista (Orgs.). Psicologia cognitiva : construção de significados em diferentes contextos. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 33-61.		
Fotos não disponíveis	LEÃO, Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica de Fátima Batista. Introdução: a reconhecida relevância do processo de construção de significados para o funcionamento cognitivo. In: LEÃO, Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica de Fátima Batista (Orgs.). Psicologia cognitiva : construção de significados em diferentes contextos. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 9-17.		
	LEONÇO, Valéria Carvalho de. Laboratório de aprendizagem : espaço de superação. Disponível em: < http://qualifique.com/artigos/LaboratorioDeAprendizagem_ValeriaCarvalhoDeLeonco.pdf >. Acesso em: 05 out. 2016.		
	LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo . 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.		
	LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB. Indagações sobre currículo : Currículo e desenvolvimento humano. 2007. p. 17-54.		
			LIMA, Maria Emília Caixeita de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan.-mar. 2015.

Foto não disponível	LOBATO, Sandréia Pantoja. Sentidos e significados de violência no ambiente escolar segundo adolescentes de escola pública do Município de Manaus/AM. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.	
Foto não disponível	LOPES, Maria Almerinda Matos. Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.	
Foto não disponível	MAIA, Gabriela. O contexto escolar sob a ótica de crianças com histórico de repetência. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2012.	
	MANACORDA, Mário Alighiero. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.	
	MARQUES, Luciana Pacheco. Implicações da inclusão no processo pedagógico. Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia , n. 2, v. 31, p. 197-208, jul./dez. 2006. _____. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 251-268. _____. Cotidiano escolar e diferenças. Revista Educação em Foco , Juiz de Fora, MG, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun. 2012.	
		MARQUES, Luciana Pacheco; CAVALIERE, Gláucia de Cássia M. da S. Formação de professores e professoras na/para as diferenças. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael Marques (Orgs.). Educação & diversidade: questões e diálogos. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2013. p. 17-32.

		<p>MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). Silêncios e educação. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2011. p. 39-51.</p>
		<p>MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.</p>
	<p>McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Tradução: Maria Isabel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 2001.</p>	
	<p>MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 1996.</p>	
	<p>MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 33, v. 11, p. 387-405, set./out./nov./dez. 2006.</p>	
		<p>MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. 2007. p. 17-46.</p>

	<p>MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.</p>
	 <p>MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A inteligência da complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.</p>
<p>Fotos não disponíveis</p>	<p>MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda – roda de conversa: um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.</p>
	<p>NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. Revista Temporalis, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Brasília, Grafile, ano 2, n. 3, jan./jul. 2001.</p>
	<p>OLIVEIRA, Adilson J. A. de. O mistério da escuridão da noite. Disponível em: <http://pordentrodaciencia.blogspot.com.br/2005/06/o-mistrio-da-escurido-da-noite.html>. Acesso em: 08 mar. 2012.</p>
	<p>OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação, Campinas, SP, v. 98, n. 98, jan./abr. 2007.</p> <p>_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008a. p. 49-64.</p> <p>_____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 9, n. esp., p. 162-184, out. 2008b.</p>

		_____. Apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão . Petrópolis, RJ: DP&A, 2010. p. 7-12.
		OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Guimarães. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes . 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 9-14.
		OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão . In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão . Petrópolis, RJ: DP&A, 2010. p. 13-28.
		OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). Redes culturais: diversidade e educação . Rio de Janeiro: DP&A, 2002. _____. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação , Campinas, SP, vol. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007.
Foto não disponível		OLIVEIRA, Ivone Martins de. Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula . Campinas, SP: Papyrus, 1994.
Foto não disponível		OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. As relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretor da escola: algumas considerações. In: CONGRESSO ÍBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza, Espanha. Cadernos ANPAE . Rio de Janeiro: Cadernos Anpae, 2012.
Foto não disponível		OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e. Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados . 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.




	<p>ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 177-183.</p>
<p>XXX</p>	<p>ÓTICA (Ilusão de). Figura com ilusão de ótica 1. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=%22figura+com+ilus%C3%A3o+de+%C3%B3tica%22&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=caP0U4uRM83ksATIkYLADA&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1920&bih=985#q=%22figuras+com+ilus%C3%A3o+de+%C3%B3tica%22&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgsrc=XJamguxb7wP4TM%253A%3B5TgXlbbM2D6dXM%3Bhttp%253A%252F%252Frevistaguiafundamental.uol.com.br%252Fprofessores-atividades%252F95%252Fimagens%252Fi329272.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Frevistaguiafundamental.uol.com.br%252Fprofessores-atividades%252F95%252Fartigo255489-2.asp%3B180%3B195>. Acesso em: 18 ago. 2014a.</p> <p>_____. Figura com ilusão de ótica 2. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=%22figura+com+ilus%C3%A3o+de+%C3%B3tica%22&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=caP0U4uRM83ksATIkYLADA&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1920&bih=985#q=%22figuras+com+ilus%C3%A3o+de+%C3%B3tica%22&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgsrc=QCYNwLJdorXcBM%253A%3B2y65oxcuRJcwNM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.curiosando.com.br%252Fimagens%252F2009%252F2fev%252Ffilusoes-8.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fcuriosando.com.br%252Fdiversao-ilusoes-de-otica%252F%3B545%3B500>. Acesso em: 18 ago. 2014b.</p>
	<p>PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.</p>
	<p>PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 1977.</p>

Foto não disponível	PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa - uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.
Fotos não disponíveis	PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos <i>com o cotidiano</i> . In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 35-46.
	PEREZ-GÓMEZ, Ángel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
Foto não disponível	PERIN, Sonimara. Com a palavra, a criança: falas, pensamentos e sentimentos sobre a escola pública. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
	PIMENTA, Selma Garrido. A construção do Projeto Pedagógico na escola de 1º grau. In: Série Ideias , n. 8. São Paulo: FDE/Governo do Estado de São Paulo, 1992.
	PISSARRA, Maria Constança Peres. Rousseau: a política como exercício pedagógico. Rio de Janeiro: Moderna, 2002.
Foto não disponível	POYER, Viviani. Sociologia da educação. Palhoça, SC: UnisulVirtual, 2007.
Foto não disponível	RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação, Campinas, SP, v, 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.





	<p>REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances - Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, a. 14, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.</p>
	<p>RESENDE, Márcia Aparecida. Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, MG, 2012.</p>
	<p>RIBEIRO, Simone da Silva. Conversas com professoras: desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública. 2012. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012.</p>
	<p>RIOS, Terezinha Azerêdo. Significados e pressupostos do Projeto Pedagógico. In: Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1993.</p>
	<p>RODRIGUES, David. Apresentação. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 9-14.</p>
<p>XXX</p>	<p>RORSCHACH (Teste de). Figura para avaliação psicológica. Disponível em: <http://www.vladman.net/testespsicologicos.php>. Acesso em: 18 ago. 2014.</p>
	<p>SAMPAIO, Carmen Sanches. Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali... 2003. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.</p> <p>_____. Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: WAK, 2008.</p>





		<p>SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>SANTI, Angela Medeiros. Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. Educação e sociedade: formação de profissionais da educação, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 205-216, jan.-mar. 2012.</p>	
		 <p>SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Educação intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.</p>
<p>Fotos não disponíveis</p>	<p>SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Compartilhamentos e singularizações: a constituição social da subjetividade. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 31, n. 74, p. 569-580, jul./set. 2013.</p>	
	<p>SANTOS, Manoel Hygino dos. Caminho novo. Disponível em: <http://www.jornalaldrava.com.br/pag_aldravias_fortuna.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.</p>	
	<p>SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: Preconceito. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997. p. 133-144.</p>	
		<p>SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-15.</p>

	<p>SARAMAGO, José. A viagem. Disponível em: <http://caderno.josesaramago.org/44720.html>. Acesso em: 13 jun. 2016.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>SERRA-PINHEIRO, Maria Antônia <i>et al.</i> Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 273-276, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n4/a13v26n4.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.</p>
	<p>SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.</p>
	<p>SGARBI, Paulo. Os múltiplos sentidos do sentido da escola. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 13, n. 29, p. 139-165, 2012.</p>
	 <p>SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.</p>
	<p>SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.</p> <p>_____. Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). Revista Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 283-302, maio/ago. 2004.</p>

		<p>SILVA, Gilberto Ferreira da; NÖRNBERG, Marta. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 651-672, maio/ago. 2013.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>SILVA, Maria Aparecida Lemos. Avaliação do rendimento escolar ou punição? Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1308/1119>. Acesso em: 13 out. 2016.</p>	
	<p>SKLIAR, Carlos Bernardo. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.</p> <p>_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003b.</p> <p>_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.</p> <p>_____. Educar a todos significa educar a qualquer e a cada um: notas para uma pedagogia do singular-plural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO. 1. 2013, Juiz de Fora, MG. Anais eletrônicos. Juiz de Fora, MG: UFJF, FAGED, PPGE, NEPED, 2013. Disponível em vídeo: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=6bKcCbPXP hI>. Acesso em: 20 jul. 2014.</p>	
<p>Foto não disponível</p>	<p>SOARES, Júlio Ribeiro. Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, São Paulo, 2011.</p>	
	<p>SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.</p>	

	<p>SOUZA, Eliseu Clementino de. Outras formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 13, n. 29, p. 61-72, n. especial, 2012.</p>
	<p>SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 93-112.</p>
	 <p>TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e sociedade: formação de profissionais da educação, São Paulo, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>TAVEIRA, Eleonora Barrêto. A pesquisa <i>dos/nos/com os cotidianos</i> e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 119-139.</p>
	<p>THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, v.11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.</p> <p>_____. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. Tradução: Marcia Vinci de Moraes. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 065-077, 2010.</p>
	<p>TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.</p>

	<p>TWIASCHOR, Maria Paula Gennari Guimarães. O significado e os sentidos que alunos do ensino fundamental atribuem à escola. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2008.</p>
	<p>UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. 1990. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso em 22 abr. 2012a.</p> <p>_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 22 abr. 2012b.</p> <p>_____. Declaration on Race and Racial Prejudice. 1978. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 22 jul. 2014a.</p> <p>_____. Relações étnico-raciais: O papel da UNESCO para a superação da discriminação racial no Brasil. 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/ethnic-and-racial-relations/. Acesso em: 22 jul. 2014b.</p> <p>_____. Universal Declaration on Cultural Diversity. 2001. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 22 jul. 2014c.</p>
	<p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.</p>
	<p>VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola. Campinas: Papyrus, 1995.</p>

	<p>VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Revista Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, a. 5, n. 7, 2000.</p> <p>_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.</p>
	<p>VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Obras Escogidas V. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.</p> <p>_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto <i>et al.</i> 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>_____. Psicologia pedagógica. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</p>
	<p>YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação, Campinas, SP, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.</p>
<p>Foto não disponível</p>	<p>ZANELLA, Josiane. O valor da inclusão: sentidos atribuídos às relações que ocorrem no espaço escolar por alunos normais e alunos inclusos. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2011.</p>
	<p>ZEN, Giovana Cristina. O papel da coordenação pedagógica na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB. TV Escola. Programa Salto para o Futuro. Coordenação pedagógica em foco. Ano XXII, Bol. 1, abr. 2012.</p>

Apêndices

APÊNDICE A**Modelo do Termo de Autorização de Pesquisa emitido pela Direção da escola****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Profa. _____,
Diretora da Escola Municipal Lions Centro, situada no n. 1.860 da Estrada da Graminha,
no bairro Graminha, Juiz de Fora, MG, autorizo à Doutoranda Gláucia de Cássia
Magalhães da Silva Cavaliere a efetuar a sua pesquisa de Doutorado no âmbito desta
escola nos anos de 2015 e 2016, assim como a utilizar o nome e imagens das instalações
físicas desta escola em sua Tese de Doutorado e em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2016.

Assinatura da Diretora

APÊNDICE B

Modelo da Carta Convite aos pais, mães e responsáveis

Juiz de Fora, 01 de agosto de 2015.

Prezadas mães,
Prezados Pais e/ ou Responsáveis,

Sou a Professora da turma do 5º ano, Gláucia Cavaliere.

Como a maioria de vocês sabe, estou fazendo o Curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Isso significa que estou estudando na universidade e fazendo uma pesquisa na nossa escola, com o objetivo de entender melhor o cotidiano da escola e, com isso, ajudar a melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade da educação dos vossos filhos.

Para que a minha pesquisa seja feita, preciso contar com a colaboração dos professores, dos alunos do 3º, 4º e 5º anos e também com os seus familiares responsáveis. Sem a valiosa colaboração de vocês, não conseguirei efetivar a minha pesquisa.

Por isso, venho convidar-lhes a participar de um encontro na escola, para uma roda de conversa sobre questões relativas à educação de seus filhos e filhas.

Gostaria muito que todos que receberem esta carta convite possam vir ao nosso encontro, pois este será muito importante para nós. Só acredito numa educação de qualidade num lugar em que as famílias sejam ouvidas e que participem da vida escolar de seus filhos, mostrando os seus desejos e também os seus objetivos em relação à escola.

Portanto, conto com todos aqui na escola para tomarmos um café no dia escolhido por vocês.

Assinalem abaixo qual a melhor opção para vocês.

(___) em um sábado, com data a ser marcada, às 16 horas, após a aula; ou

(___) durante a semana, às 17 horas, após a aula.

Espero todos(as) vocês para a nossa conversa!!!

Com carinho,

Gláucia Cavaliere

APÊNDICE C

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 Pesquisadora Responsável: **Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere**
 Endereço: Rua Natal, 122, casa 110, Parque Jardim da Serra
 CEP: 36.039-110 - Juiz de Fora - MG
 Fone: (32) 3216-6917 / (32) 9802-2953
 E-mail: cavaliereglauca@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Pra que eu tenho de ir à escola?... Com a palavra os praticantes do cotidiano escolar...”**.

Neste estudo, pretendo “narrar, do ponto de vista da *professora-coordenadorapesquisadora*, o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis”.

O motivo que nos leva a estudar este tema é que, no ambiente escolar, ocorrem inter-relações de diferentes *significadossentidos* sobre a educação em geral, criados pelos atores *praticantes* da comunidade escolar: pais, mães, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras. Tais *significadossentidos* podem ser traduzidos em concepções sobre a estruturação do currículo, o processo de *ensinoaprendizagem* em contexto de *multiplicidade*, a configuração do sistema de avaliação da aprendizagem e de aprovação e reprovação, a disciplina escolar, os processos de *educação inclusiva* e de *educação intercultural* e outros detalhamentos do cotidiano escolar.

Desse modo, em função da existência de diferentes *significadossentidos* sobre a educação, podem ser desencadeados desencontros no plano das ideias, tendo em vista que a convivência humana, por si só, já pressupõe a existência de conflitos. Isto é, os conflitos, inerentes ao relacionamento social, afetam e são afetados pelo processo *ensinoaprendizagem*. Decidi, então, que precisaria aprofundar o estudo desse fenômeno.

Para este estudo, adotarei como proposta metodológica a pesquisa no/do/com o cotidiano, a qual será realizada por meio de *rodas de conversas* com professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis, e por meio de *observações livres* do cotidiano escolar.

Ressalto que as informações obtidas não serão utilizadas para questioná-lo(a) ou criticá-lo(a). As informações que você me der serão protegidas por meio do anonimato e servirão apenas para nossos estudos sobre a qualidade da educação ministrada e para nosso crescimento pessoal.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a). não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para tanto, será utilizado um pseudônimo escolhido por você.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por tais danos.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo “**Pra que eu tenho de ir à escola?... Com a palavra os *praticantes do cotidiano escolar*...**”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

Participante

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere
Pesquisadora

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP HU - Comitê de Ética em Pesquisa HU/UFJF
Hospital Universitário - Unidade Santa Catarina
Prédio da Administração, Sala 27
CEP 36036-110
E-mail: cep.hu@ufjf.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 Pesquisadora Responsável: **Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere**
 Endereço: Rua Natal, 122, casa 110, Parque Jardim da Serra
 CEP: 36.039-110 - Juiz de Fora - MG
 Fone: (32) 3216-6917 / (32) 9802-2953
 E-mail: cavaliereglauca@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) filho(a), aluno(a) _____, do ___ ano, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Pra que eu tenho de ir à escola?... Com a palavra os praticantes do cotidiano escolar”**.

Neste estudo, pretendo “narrar, do ponto de vista da *professora-coordenadorapesquisadora*, o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis”.

O motivo que nos leva a estudar este tema é que, no ambiente escolar, ocorrem inter-relações de diferentes *significadossentidos* sobre a educação em geral, criados pelos atores *praticantes* da comunidade escolar: pais, mães, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras. Tais *significadossentidos* podem ser traduzidos em concepções sobre a estruturação do currículo, o processo de *ensinoaprendizagem* em contexto de *multiplicidade*, a configuração do sistema de avaliação da aprendizagem e de aprovação e reprovação, a disciplina escolar, os processos de *educação inclusiva* e de *educação intercultural* e outros detalhamentos do cotidiano escolar.

Desse modo, em função da existência de diferentes *significadossentidos* sobre a educação, podem ser desencadeados desencontros no plano das ideias, tendo em vista que a convivência humana, por si só, já pressupõe a existência de conflitos. Isto é, os conflitos, inerentes ao relacionamento social, afetam e são afetados pelo processo *ensinoaprendizagem*. Decidi, então, que precisaria aprofundar o estudo desse fenômeno.

Para este estudo, adotarei como proposta metodológica a pesquisa no/do/com o cotidiano, a qual será realizada por meio de *rodas de conversas* com professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis, e por meio de *observações livres* do cotidiano escolar.

Ressalto que as informações obtidas não serão utilizadas para questionar ou criticar seu(sua) filho(a). As informações que ele(a) me der serão protegidas por meio do anonimato e servirão apenas para nossos estudos sobre a qualidade da educação ministrada e para nosso crescimento pessoal.

Para seu(sua) filho(a) participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não a participação de seu(sua) filho(a). Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que ele(a) é atendido(a) pela pesquisadora.

A pesquisadora irá tratar a identidade de seu(sua) filho(a) com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O nome de seu(sua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O seu(sua) filho(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para tanto, será utilizado um pseudônimo escolhido por ele(ela).

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por tais danos.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo **“Pra que eu tenho de ir à escola?... Com a palavra os praticantes do cotidiano escolar”**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão sobre a participação ou não de meu(minha) filho(a), se assim o desejar.

Declaro que concordo com a participação de meu(minha) filho(a) nesse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

Pai, mãe ou responsável do(a) aluno(a) _____

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere
Pesquisadora

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP HU - Comitê de Ética em Pesquisa HU/UFJF
Hospital Universitário - Unidade Santa Catarina
Prédio da Administração, Sala 27
CEP 36036-110
E-mail: cep.hu@ufjf.edu.br

APÊNDICE D**Modelo do termo de compromisso****TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, **Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere**, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **“Pra que eu tenho de ir à escola?... Com a palavra os *praticantes do cotidiano escolar*...”**.

Para tanto, realizarei *rodas de conversas* com professores e professoras, com pais, mães e responsáveis e com alunos e alunas da Escola Municipal Lions Centro, durante as quais efetuarei anotações e gravações, e por meio de *observações livres* do cotidiano escolar.

Estou consciente de que as informações obtidas serão usadas como elementos de análise para a minha Tese de Doutorado, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos entrevistados por meio da utilização de pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa e nos futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2015.

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere

Pesquisadora

Profª. Dra. Luciana Pacheco Marques

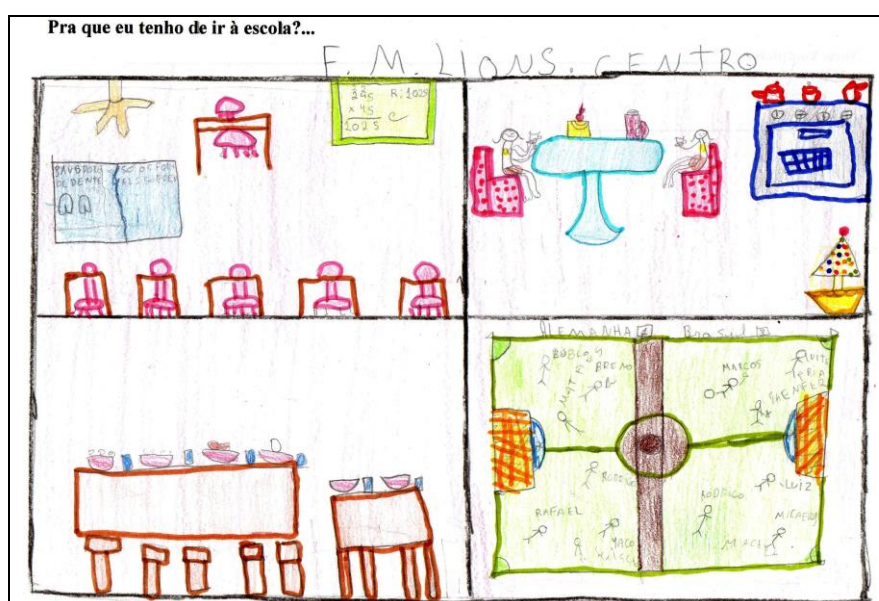
Professora Orientadora

APÊNDICE E
Desenhos elaborados pelos alunos e alunas
(Em ordem alfabética de autores)

1 Desenho da aluna ANA, do 3º ano.



2 Desenho da aluna BEL, do 5º ano.



3 Desenho do aluno BEN 10, do 4º ano.



4 Desenho da aluna BIA, do 5º ano.

Pra que eu tenho de ir à escola?...

12/10/2015

136	423	53	1	200
207	121	10	25	100
337	544	63	50	300

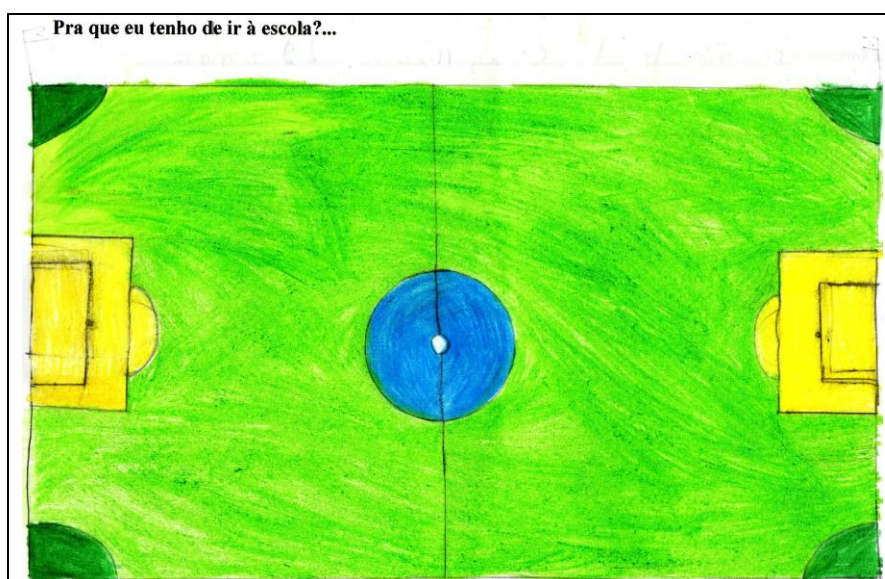
Calendário 2015

Tomara	Luciana	maça
Abel	maça	limão
Julia	Agatha	selvagem
Julia	Luciana	Regina

Reservar de Bente	Se não faltar
W W	matéria

A hand-drawn illustration of a desk with several items on it. There are two books, a pen, and a ruler. The drawing is simple and uses colored markers.

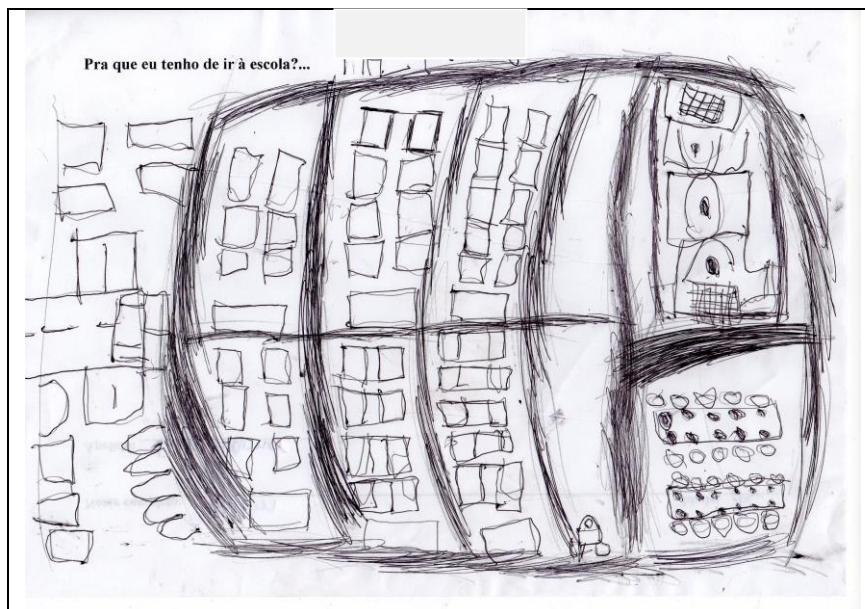
5 Desenho do aluno BISCOITO, do 5º ano.



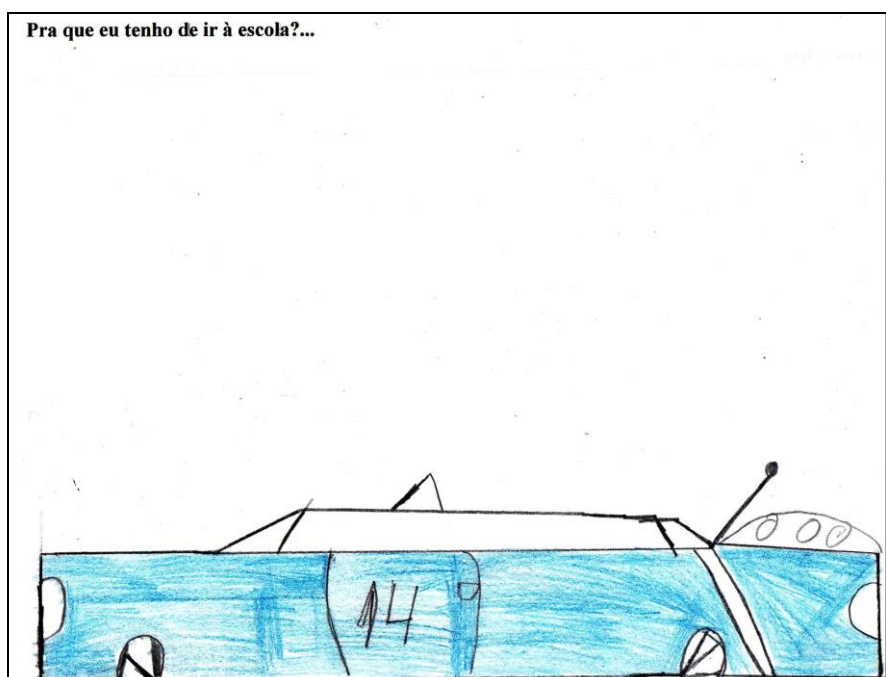
6 Desenho do aluno BOBI, do 4º ano.



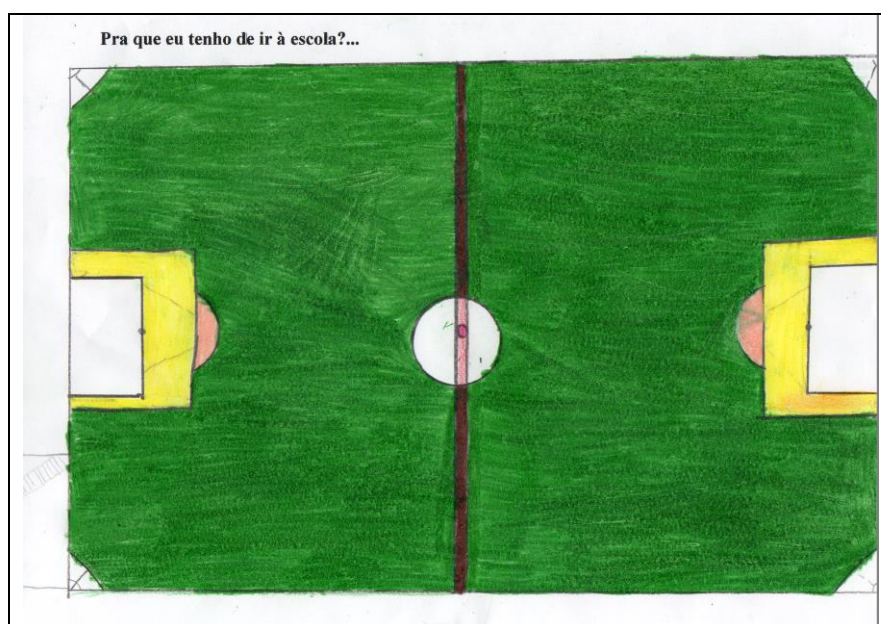
7 Desenho do aluno BRUCE BANNER, do 5º ano.



8 Desenho do aluno BRUCE LEE, do 4º ano.



9 Desenho do aluno CASCÃO, do 5º ano.



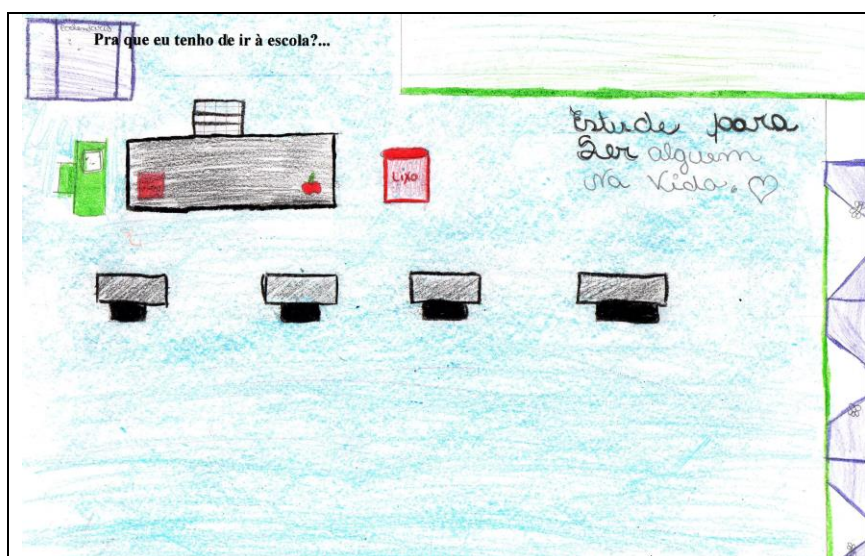
10 Desenho do aluno CEBOLINHA, do 5º ano.



11 Desenho do aluno CHAVES, do 5º ano.



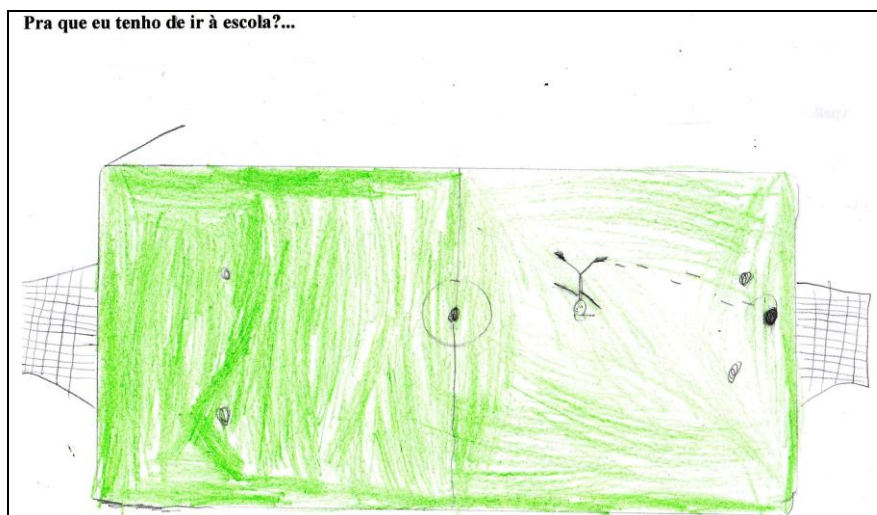
12 Desenho da aluna CHERRY, do 5º ano.



13 Desenho do aluno CIRILO, do 5º ano.



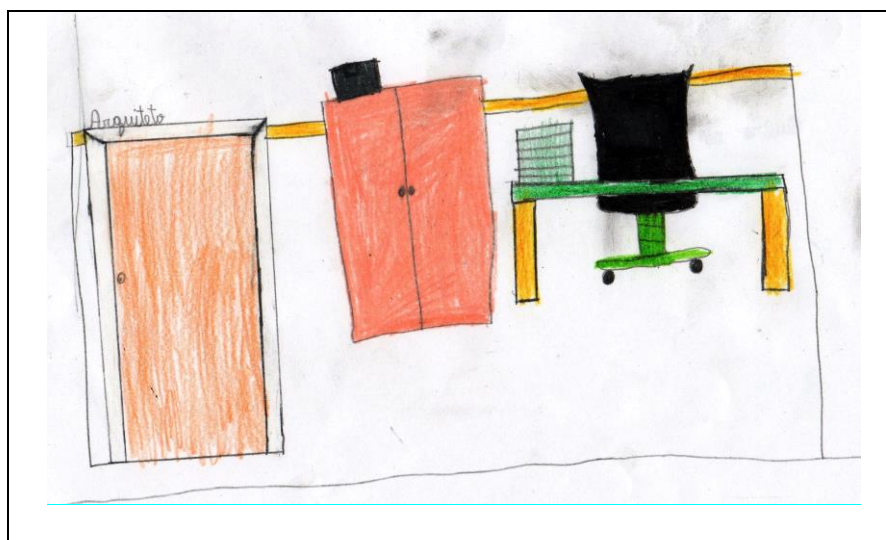
14 Desenho do aluno DAVI LUIZ, do 3º ano.



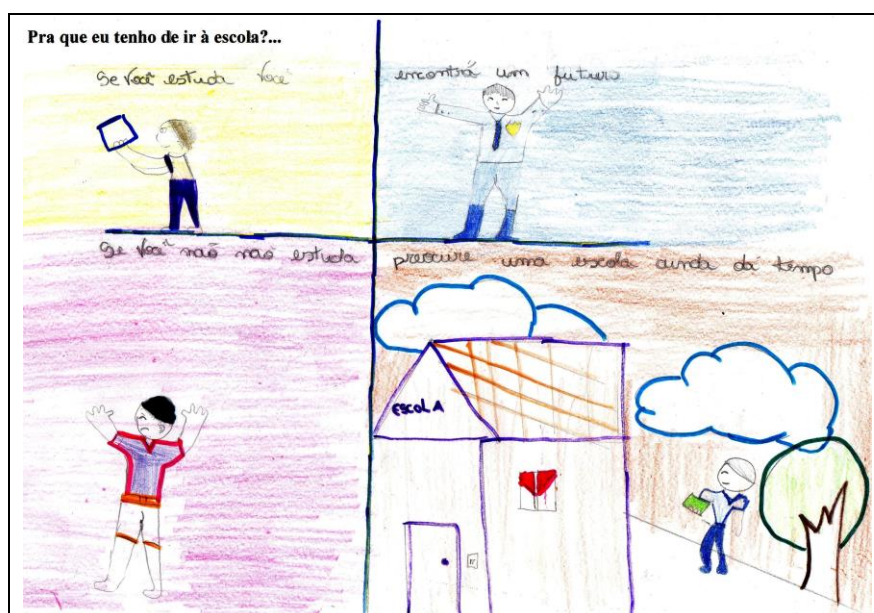
15 Desenho da aluna ELZA, do 3º ano.



16 Desenho do aluno FLESH, do 4º ano.



17 Desenho do aluno FRANJINHA, do 5º ano.



18 Desenho do aluno GOHAN, do 4º ano.



19 Desenho do aluno GOKU, do 4º ano.



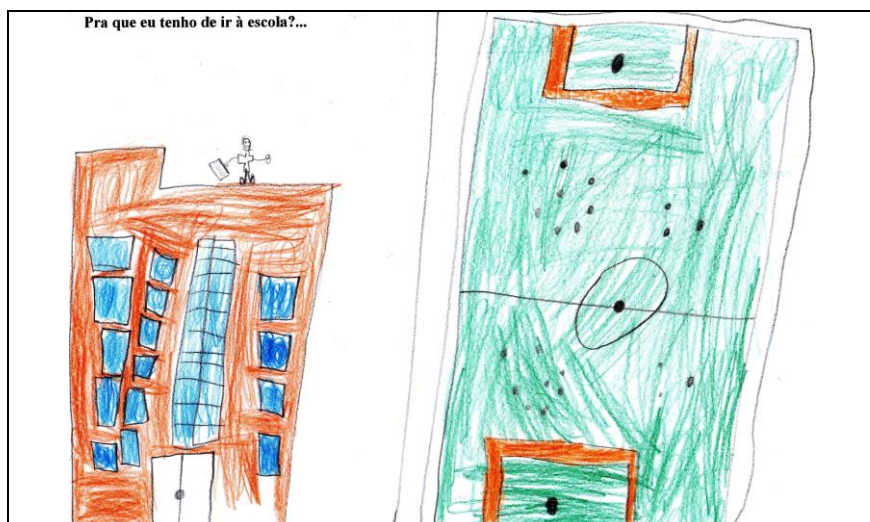
20 Desenho do aluno HOMEM ARANHA, do 3º ano.



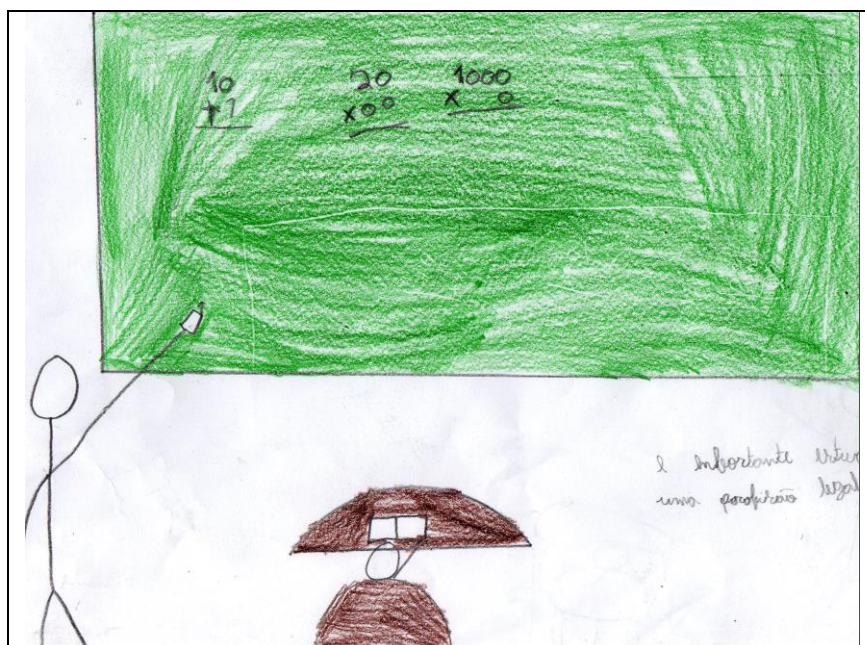
21 Desenho do aluno JEKI CHAN, do 4º ano.



22 Desenho do aluno JOSÉ DO EGITO, do 3º ano.



23 Desenho do aluno LILIU, do 5º ano.



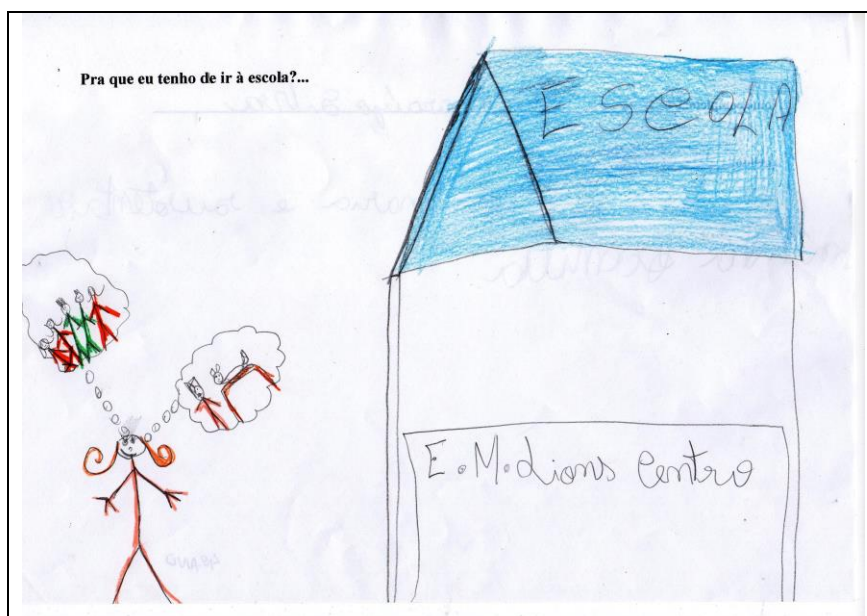
24 Desenho da aluna MALU, do 3º ano.



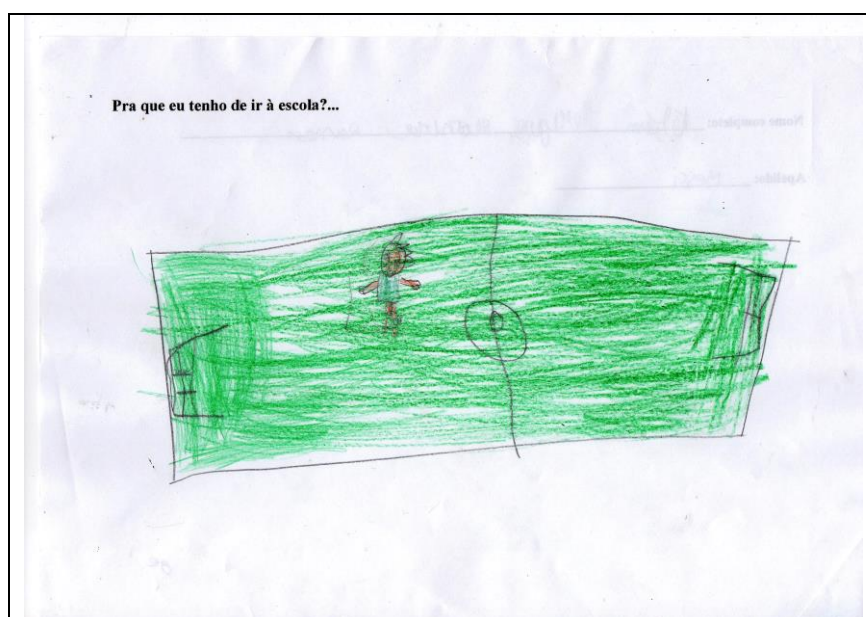
25 Desenho da aluna MARRIE, do 4º ano.



26 Desenho da aluna MERRY, do 4º ano.



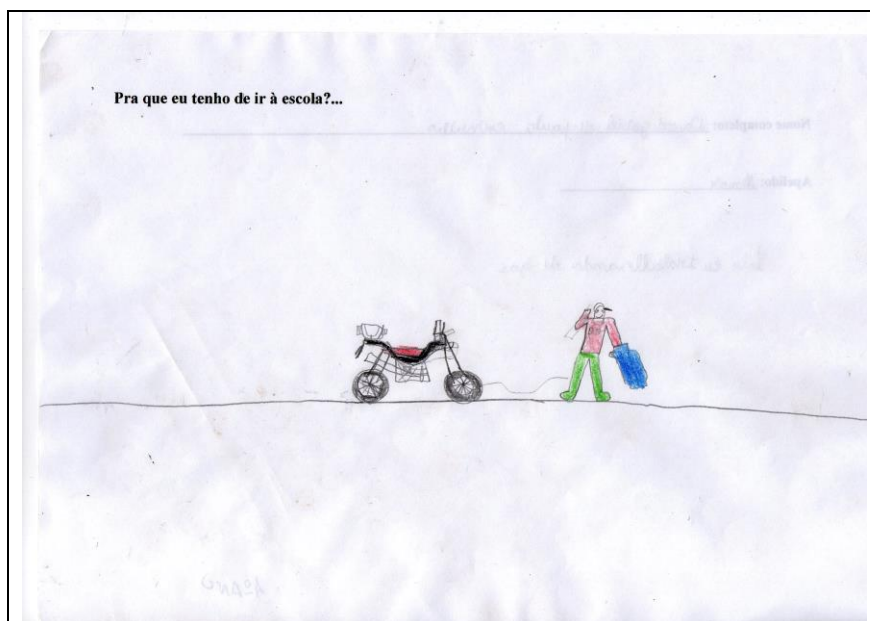
27 Desenho do aluno MESSI, do 3º ano.



28 Desenho do aluno MIKA, do 5º ano.



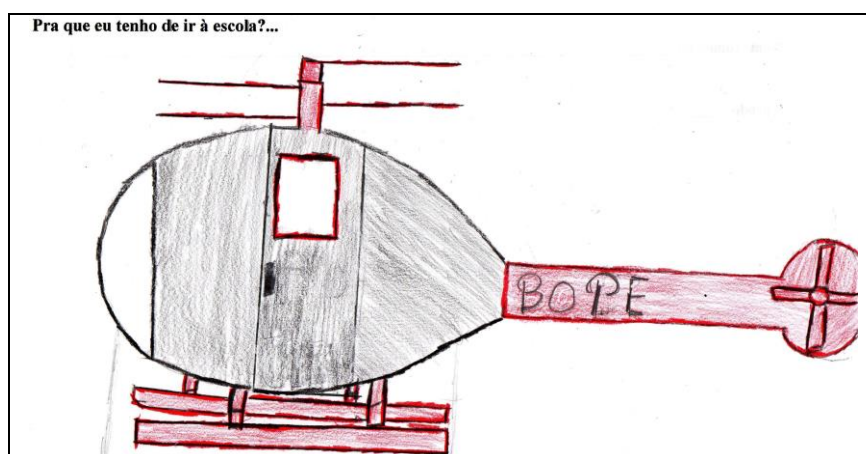
29 Desenho do aluno NEYMAR, do 4º ano.



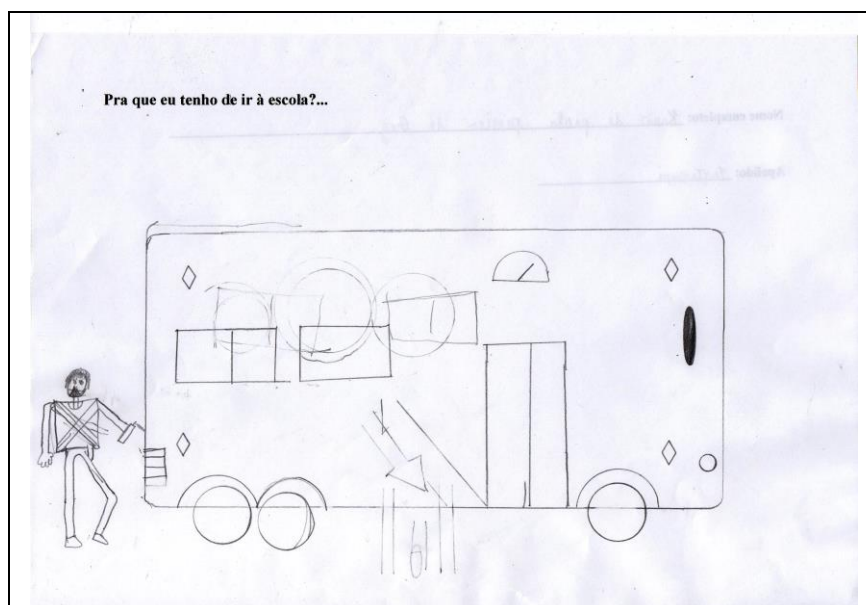
30 Desenho da aluna NINA, do 3º ano.



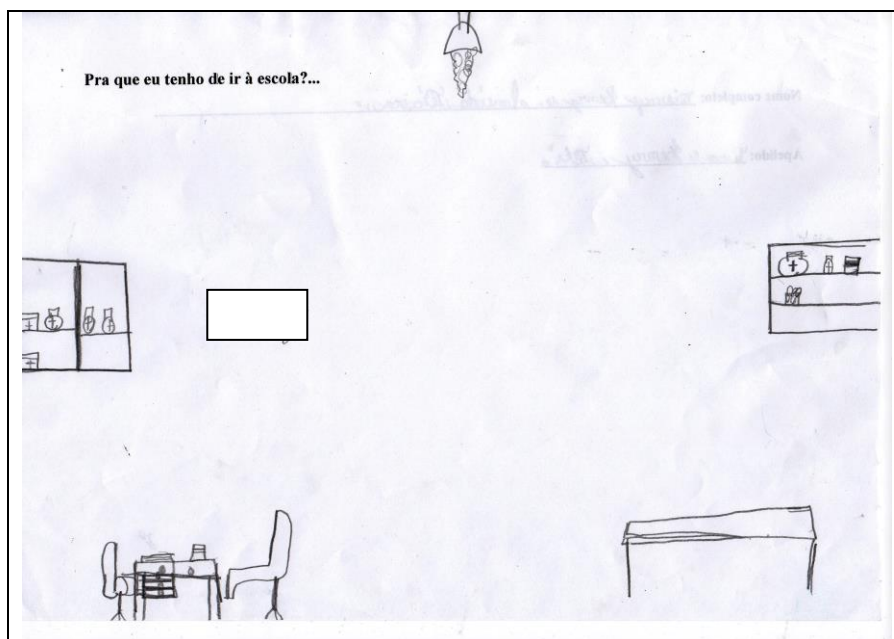
31 Desenho do aluno PIETRO, do 5º ano.



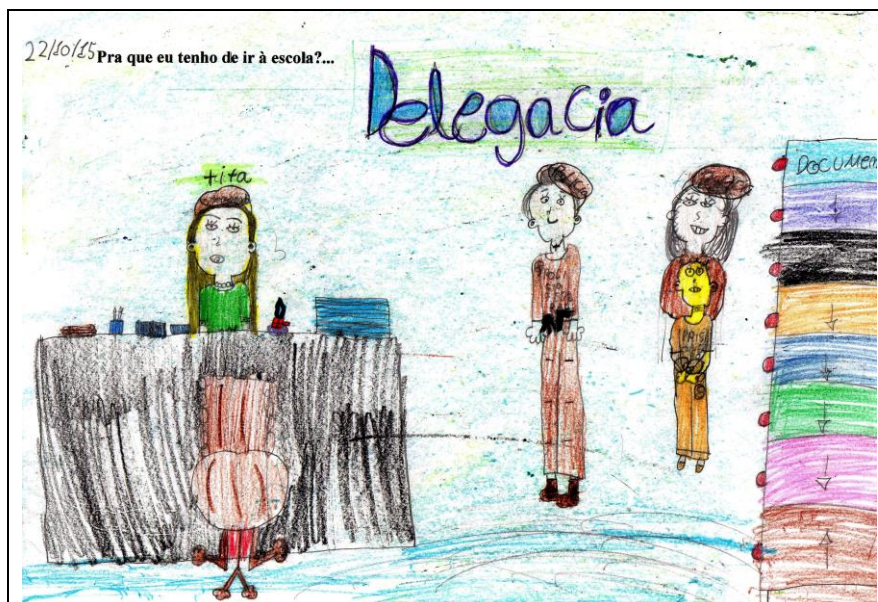
32 Desenho do aluno PORTINARI, do 3º ano.



33 Desenho do aluno TINO, do 3º ano.



34 Desenho da aluna TITA, do 5º ano.

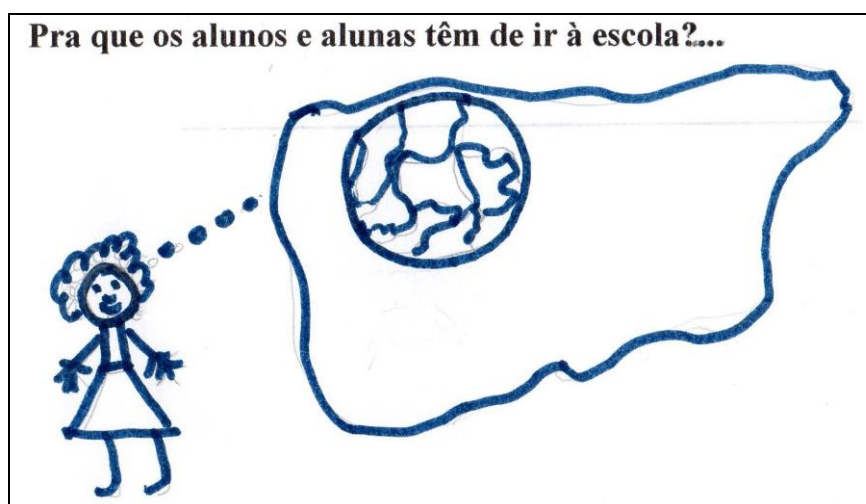


35 Desenho do aluno TOLEDO, do 5º ano.

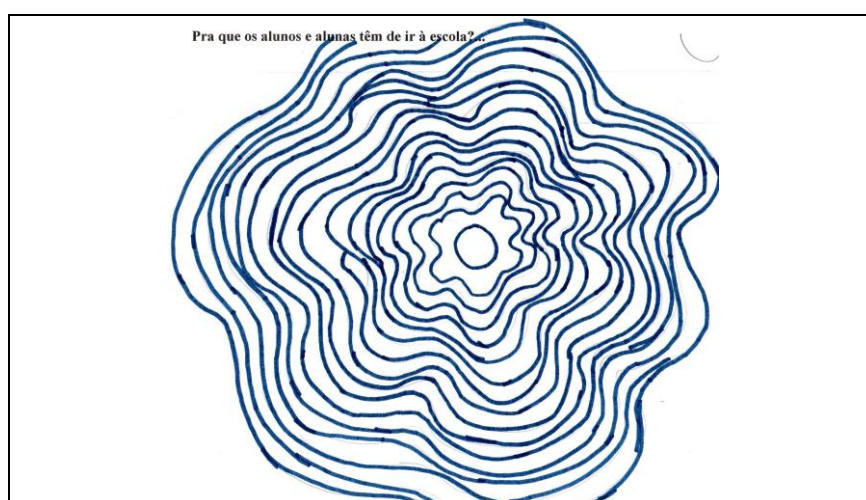


APÊNDICE F**Desenhos elaborados pelos professores e professoras
(Em ordem alfabética de autores)**

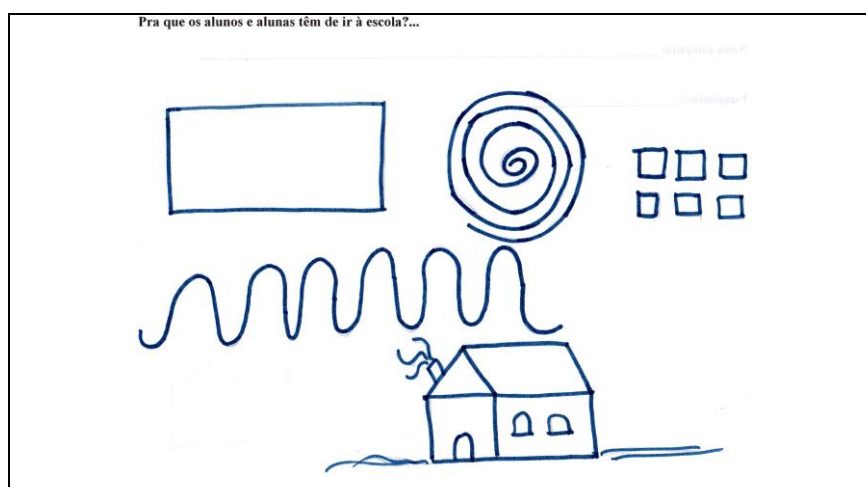
1 Desenho da professora GUERREIRA



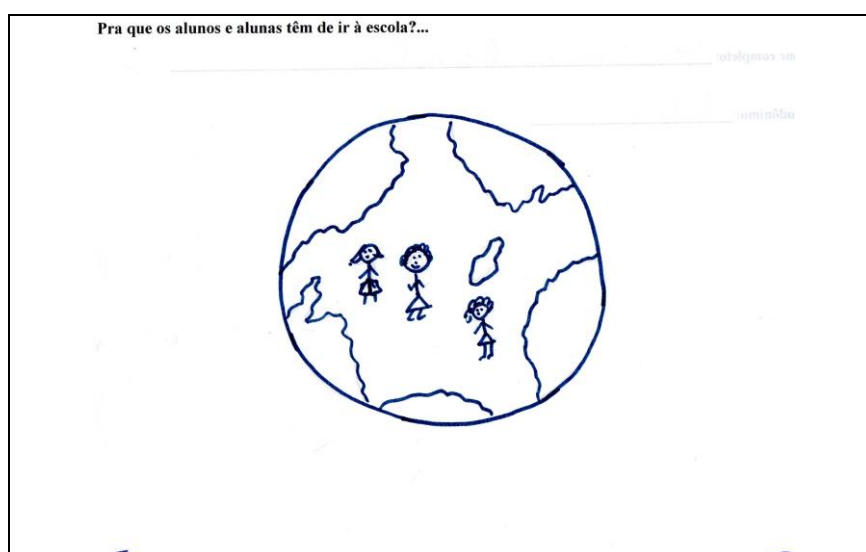
2 Desenho da professora CLARA



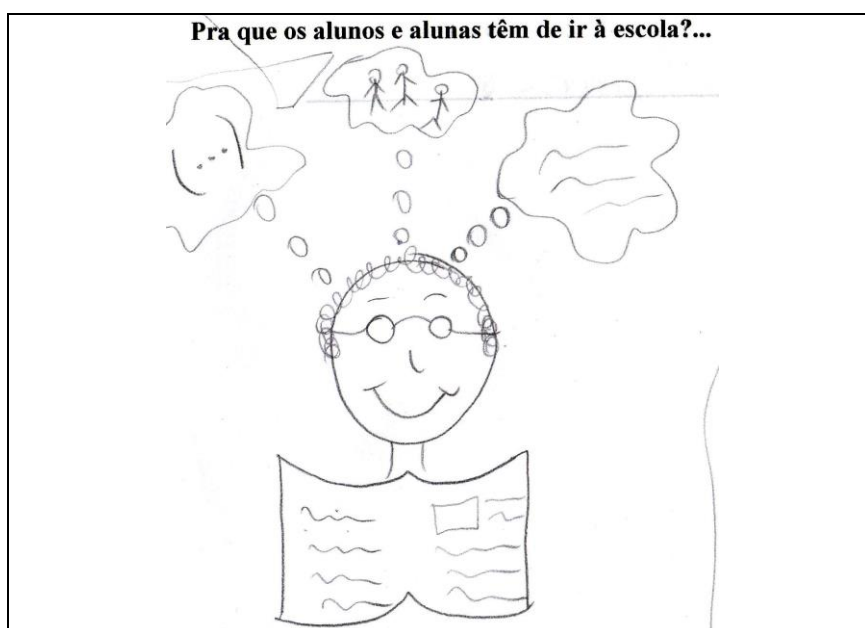
3 Desenho da professora JULIETA



4 Desenho da professora LINDA



5 Desenho da professora LOLA.

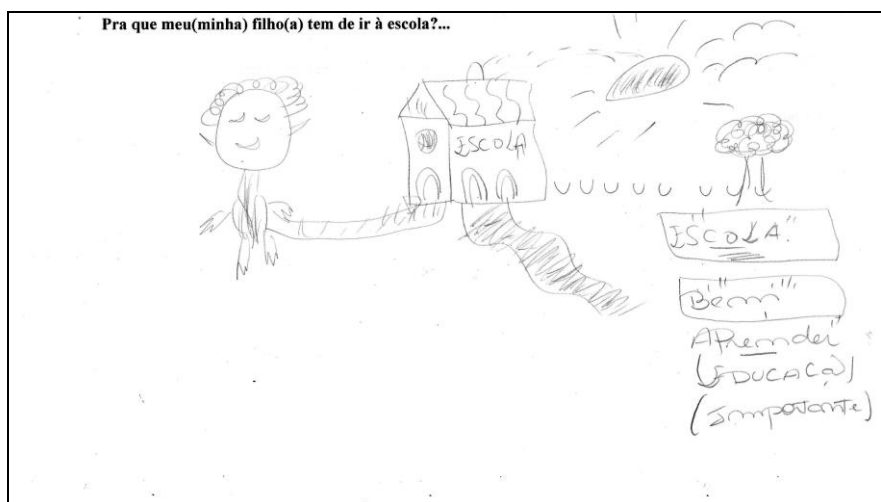


APÊNDICE G

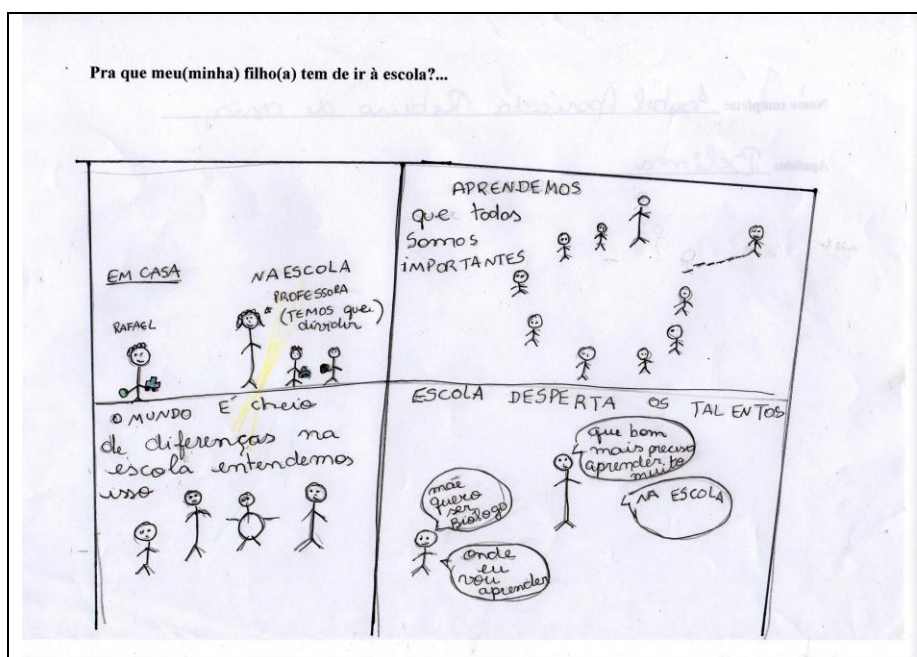
Desenhos elaborados pelos pais, mães e responsáveis

(Em ordem alfabética de autores)

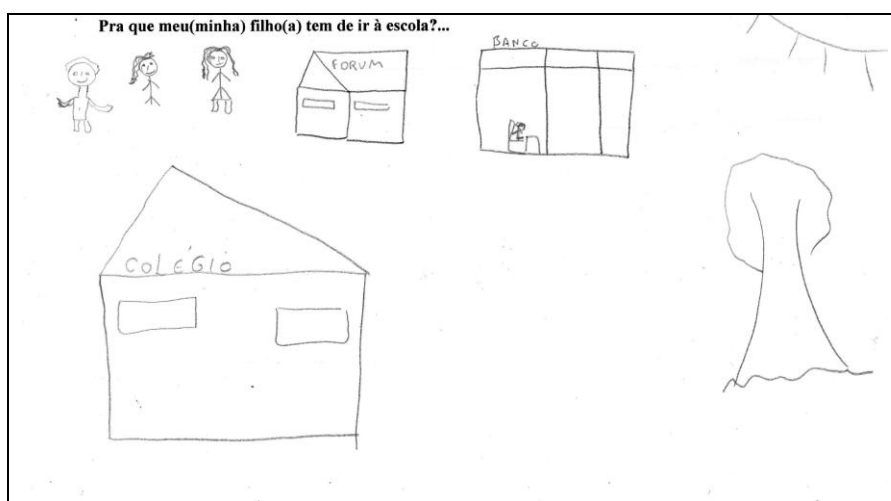
1 Desenho da Senhora BAIXINHA.



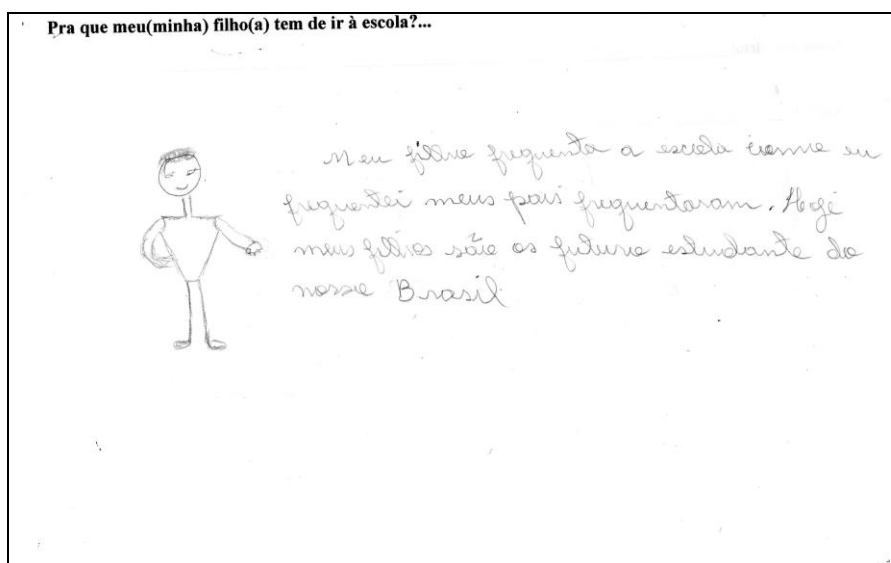
2 Desenho da Senhora BELINHA



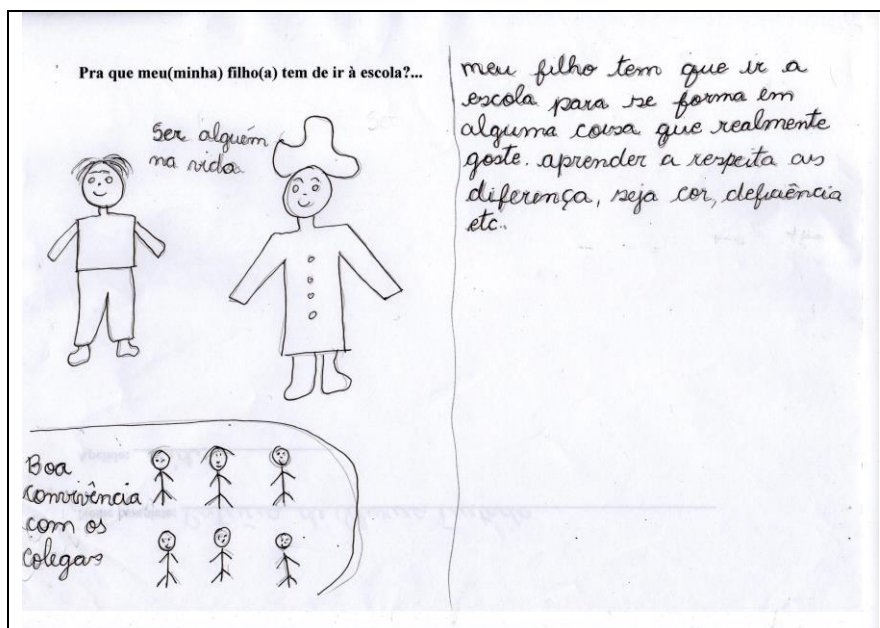
3 Desenho da Senhora BRANCA.



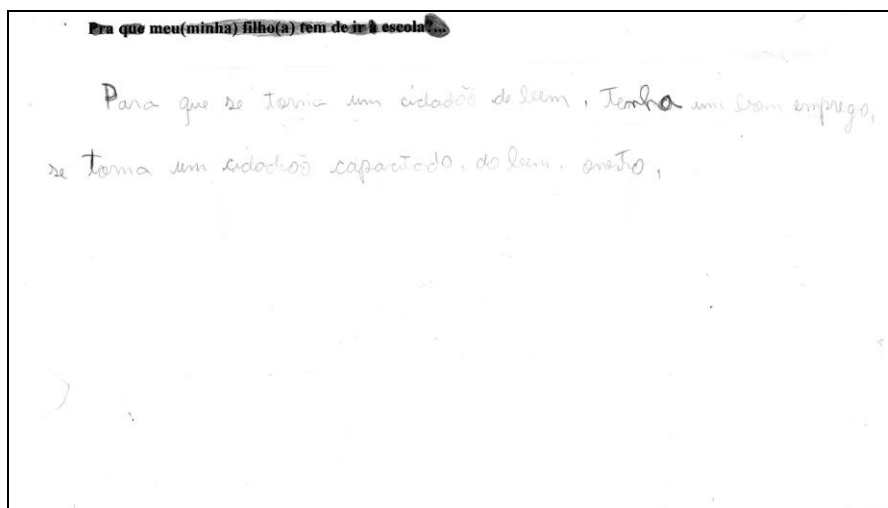
4 Desenho da Senhora CACÁ.



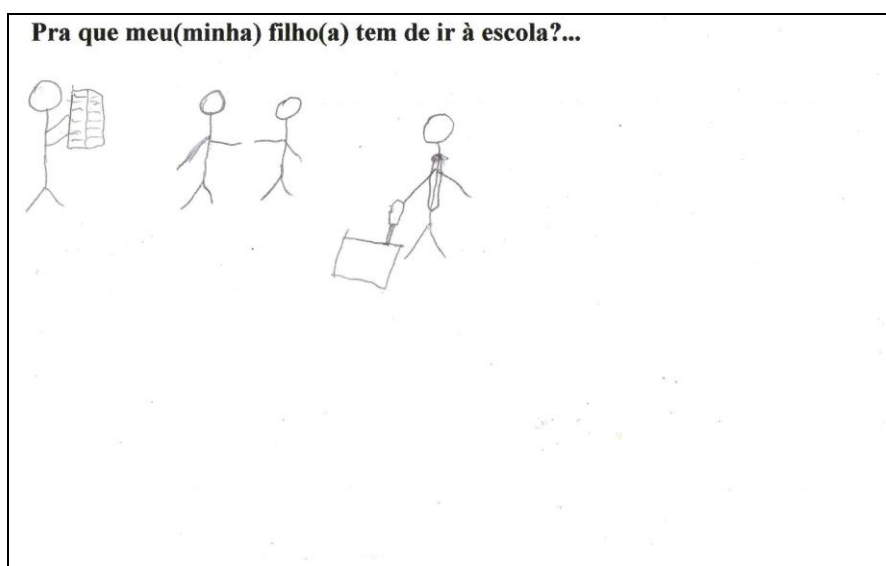
5 Desenho da Senhora DIDI.



6 Desenho da Senhora DRIANA.



7 Desenho do Senhor METAL.



8 Desenho da Senhora TOTOZA.

