

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL NO CURRÍCULO

Marie Jane Soares Carvalho

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Neuma Aguiar

Volume I

Porto Alegre
1999

Ficha catalográfica

Ao Antônio, companheiro de muitas jornadas.

À minha mãe (querida amiga), irmãs, irmão, sobrinha pelo carinho e constante apoio.

Ao meu pai *in memoriam*.

Às(aos) estudantes que sempre representam novos desafios intelectuais.

Desejo expressar minha dívida com vocês.

AGRADECIMENTOS

- À profa. Dra. Neuma Aguiar pela orientação estimulante e precisa na elaboração desta tese.
- Ao prof. Dr. Nilton Bueno Fischer pelo incentivo na realização do estágio no exterior.
- À profa. Dra. Maria Helena Degani Veit que, em diferentes momentos, leu, comentou e sugeriu melhoramentos na elaboração da tese.
- À profa. Dra. Marlene Ribeiro pela disponibilidade, leitura e comentários na elaboração da tese.
- À profa. Dra. Paula Bourne, coordenadora do The Centre for Women's Studies in Education (OISE/UT), pela acolhida e orientação durante a realização do estágio no exterior.
- À profa. Dra. Angela Miles, orientadora no exterior, pela acolhida e orientação na elaboração da tese.
- À profa. Dra. Dorothy Smith pela acolhida e orientação na elaboração da tese.
- À profa. Dra. Peggy Antrobus pelas orientações e discussões teóricas na elaboração da tese.
- À profa. Dra. Harumi Sakai pelas sugestões na elaboração da tese.
- À Carelee Price que garantiu a infra-estrutura para o bom desenvolvimento da elaboração da tese no The Centre for Women's Studies in Education.
- À Jeanne Stewart pela assistência e confecções de inúmeras tabelas.
- À Frieda Forman pela inestimável assistência em localizar as obras no Women's Research & Resource Centre e discutir as temáticas concernentes a tese.
- À profa. Susan Elgie pela disponibilidade, ensino e ajuda com o programa Nud.Ist.
- À profa. Sharon Silver pelas correções e sugestões dos artigos apresentados em diferentes lugares dentro e fora do Ontario Institute for Studies in Education.
- À profa. Maria Stephanou, companheira de trabalho, que garantiu o bom andamento da minha situação funcional durante a estada no exterior. Igualmente, fez indicações que contribuíram na elaboração da tese.
- À profa. Maria Aparecida Bergamaschi por proporcionar a oportunidade de discutir uma parte da teoria feminista com as(os) estudantes no curso de especialização.

Ao Antônio, meu marido, que fez traduções, desenhou os croquis, corrigiu e encaminhou o trabalho junto à orientadora no Brasil.

Às profas. Regina Maria Duarte Scherer, Ana Carmen Mousquer Bastos e Roseana de Oliveira Martins pela acolhida da pesquisa na escola.

Às profas. Ellen Rivaldo Rybu, Sheyla Silvana Moojen, Jane Silva da Luz, Maria Isabel Lacerda Presche, (falta uma) Maria Cristina Garavelo, Clarice pela busca e correção das informações referentes a escola.

Às profas. Lenise Henz Pistóia, Maria Beatriz Tilton, Maria Lúcia, Rosangela Barbieri pelas inúmeras informações, troca experiências e discussões sobre pedagogia.

À profa. Carmem Ulrich Teixeira pela correção do texto.

À Mary, Marisa, Adalberto, pela disponibilidade e ajuda em muitos momentos.

À Secretaria Municipal de Educação que permitiu a realização de parte desta pesquisa nas escolas sob sua jurisdição e pelo fornecimento de dados essenciais à tese.

À Secretaria Estadual de Educação pelo fornecimento de dados essenciais à tese.

Ao Departamento de Ensino e Currículo que acolheu a solicitação de afastamento e realização do estágio no exterior.

À CAPES pela bolsa de estudos que possibilitou o estágio no exterior e o desenvolvimento da tese.

À PROPESQ pelo atendimento de todas as solicitações para a elaboração da tese, em especial à Marininha pela acolhida e sensibilidade.

À todas as professoras, estudantes e suas famílias da Escola de 1º grau Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, da Escola de 1º grau Vila Monte Cristo, da Escola de 1º grau Paraíba que de alguma forma contribuíram na elaboração desta tese.

SUMÁRIO

LISTA 1 Lista de Abreviaturas	11
LISTA 2 Lista de Figuras.....	12
LISTA 3 Lista de Quadros.....	13
LISTA 4 Lista de Tabelas.....	14
LISTA 5 RESUMO	16
LISTA 6 "ABSTRACT"	17

1 INTRODUÇÃO **18**

2 A DEMANDA POR EDUCAÇÃO **28**

2.1 A ECONOMIA DAS DIFERENÇAS: MULHERES E NEGROS	28
2.2 A EDUCAÇÃO DE MULHERES E CLASSES POPULARES	34
2.3 DE ÉPOCAS CULTURAIS PARA COMPLEXO TEMÁTICO	46

3 AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PESQUISA **56**

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	58
3.2 AS ABORDAGENS FEMINISTAS	64
3.2.1 FEMINISMO LIBERAL	64
3.2.2 FEMINISMO SOCIALISTA MARXISTA	69
3.2.3 FEMINISMO RADICAL	74
3.2.4 FEMINISMO CULTURALISTA	77
3.2.5 FEMINISMO NEGRO	87
3.2.6 FEMINISMO PÓS-MODERNO	91
3.3 OS CONCEITOS DE RAÇA E DE ETNIA	99
3.3.1 EDUCAÇÃO E RAÇA	112

3.4	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, PEDAGOGIA E CURRÍCULO	116
3.5	PARÂMETROS DE ANÁLISE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL NO CURRÍCULO	124
3.5.1	AS FASES DO CURRÍCULO E AS QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA	131
<u>4 A PESQUISA</u>		136
4.1	OBJETIVOS DA TESE	136
4.2	A ETNOGRAFIA NA PESQUISA	137
4.3	AS FONTES DE DADOS	144
4.3.1	AS ESCOLAS	145
4.3.2	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	147
4.3.3	AS ENTREVISTAS	149
4.3.4	OS DOCUMENTOS ESPECÍFICOS	150
4.3.5	OS DOCUMENTOS GERAIS	152
4.4	OS DIRECIONAMENTOS NO TRABALHO DE PESQUISA	153
4.5	A PESQUISADORA EM CAMPO	158
<u>5 AS ESCOLAS E A COMUNIDADE ESCOLAR</u>		173
5.1	A ESCOLA DO MORRO	173
5.1.1	RECURSOS HUMANOS	173
5.1.2	PRÉDIO ESCOLAR: GEOGRAFIA INTERNA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	175
5.2	A ESCOLA DA VILA	180
5.2.1	RECURSOS HUMANOS	180
5.2.2	PRÉDIO ESCOLAR: GEOGRAFIA INTERNA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	181
5.3	A ESCOLA DO BAIRRO	190
5.3.1	RECURSOS HUMANOS	191
5.3.2	PRÉDIO ESCOLAR: GEOGRAFIA INTERNA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	192
5.4	RECURSOS HUMANOS E PEDAGÓGICOS	203
5.5	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	208
5.6	AS ESCOLAS E SUAS COMUNIDADES	210
5.7	AS CONDIÇÕES NAS TRÊS ESCOLAS	217
<u>6 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS</u>		226

6.1	O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO BAIRRO	228
6.2	O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO MORRO	235
6.3	CICLOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA DA VILA	242
6.4	GESTÃO DEMOCRÁTICA	249
6.5	A ORGANIZAÇÃO NAS SALAS DE AULA	255
6.6	OS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA	263
6.7	O ESPAÇO INFORMATIZADO	276
6.8	OS PRINCÍPIOS COMPARTILHADOS: CLASSE SOCIAL, RAÇA E GÊNERO	282
6.9	CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	294
6.9.1	NA ESCOLA DA VILA	294
6.9.2	NA ESCOLA DO MORRO	298
6.10	PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS	305
<u>7 A SERIAÇÃO E OS CICLOS DE FORMAÇÃO</u>		310
7.1	OS CONCEITOS DA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS	311
7.1.1	INTERDISCIPLINARIDADE	312
7.1.2	CONTEÚDO	314
7.2	A SERIAÇÃO <i>VERSUS</i> OS CICLOS DE FORMAÇÃO: OS IMPASSES	315
7.2.1	A AVALIAÇÃO NA ESCOLA DA VILA	327
7.2.2	A AVALIAÇÃO NA ESCOLA DO MORRO	334
7.3	A CULTURA DA SERIAÇÃO	343
7.4	O VÁCUO DO PROJETO PEDAGÓGICO	354
7.5	PESQUISA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	362
7.5.1	A PESQUISA NA ESCOLA DO MORRO	363
7.5.2	A PESQUISA NA ESCOLA DA VILA	370
7.5.2.1	O complexo temático	378
7.6	GÊNERO E RAÇA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	390
7.7	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES	400
<u>8 GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR</u>		406
8.1	MENINAS E MENINOS NA ESCOLA	408
8.1.1	A INTELIGÊNCIA POTENCIAL	415

8.1.1.1	Meninas esforçadas	418
8.1.2	A INFREQÜÊNCIA	424
8.1.2.1	O trabalho	430
8.2	A SEXUALIDADE	433
8.2.1	AS DISPOSIÇÕES SEXISTAS	436
8.3	A AMIZADE	440
8.4	CURRÍCULO E SEXISMO	447
9 RAÇA NO COTIDIANO ESCOLAR		452
9.1	A SALA DE AULA	453
9.1.1	NA ESCOLA DO MORRO	453
9.1.2	NA ESCOLA DA VILA	461
9.2	ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL	463
9.2.1	AS REUNIÕES	464
9.2.2	RELIGIÃO	469
9.2.3	ESTUDANTES E COR	472
9.2.4	PLANEJAMENTO DIDÁTICO E RACISMO	476
9.3	CURRÍCULO E RACISMO	478
10 GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL E PEDAGOGIA		486
10.1	JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	487
10.2	CAROL GILLIGAN E AS DIFERENÇAS DE GÊNERO: CONTROVÉRSIAS	498
10.3	PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA	505
11 CONCLUSÃO		513
ANEXO A – CROQUI DAS ESCOLAS		524
ANEXO B – GRADE CURRICULAR POR ESCOLA		526
	ESCOLA DA VILA	526
	ESCOLA DO MORRO	527
	ESCOLA DO BAIRRO	528
ANEXO C – TABELAS COMPLEMENTARES		529

ESCOLA DA VILA _____	530
ESCOLA DO MORRO _____	532
ANEXO D – A PROMOÇÃO DESCRITIVA NA ESCOLA DA VILA _____	536
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>537</u>

LISTA 1 Lista de Abreviaturas

ARENA – Aliança de Renovação Nacional
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
COHAB – Cooperativa de Habitação
DC – Diário de Campo
ENT – Entrevista
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPB – Partido Progressista Brasileiro
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PT – Partido dos Trabalhadores
RE – Rede Estadual
RME ou RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SE ou SEC – Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SMEd ou SMEd/POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SSE – Serviço de Supervisão Escolar
COHAB – Cooperativa de Habitação

LISTA 2Lista de Figuras

FIGURA 1 Croqui da Escola do Monte _____	524
FIGURA 2 Croqui da Escola do Morro _____	524
FIGURA 3 Croqui da Escola do Bairro _____	524
FIGURA 4 Croqui da sala de aula da Escola do Monte _____	524
FIGURA 5 Croqui da sala de aula da Escola do Morro _____	524
FIGURA 6 Croqui da sala de aula da Escola do Bairro _____	524

LISTA 3Lista de Quadros

QUADRO 5.4-1 Condições de uso dos recursos pedagógicos por escola – 1997 _____	205
QUADRO 5.4-2 Outros recursos pedagógicos disponíveis na Escola da Vila _____	205
QUADRO 5.4-3 Outros recursos disponíveis na Escola do Bairro _____	206

LISTA 4 Lista de Tabelas

TABELA 5.4.1 Escolaridade das professoras - 1997 _____	203
Tabela 5.4.2 Equipe administrativa e relação professora - alunos _____	203
TABELA 5.6.1 Categorias ocupacionais por gênero nas duas escolas _____	211
TABELA 5.6.2 Distribuição das ocupações por gênero nas duas escolas _____	211
TABELA 5.6.3 Escolaridade por gênero nas duas escolas _____	215
TABELA 6.8.1 Rendimento escolar por Escola e por Rede de Ensino _____	287
TABELA 7.2.1 Percentual de evasão histórica - 1995/1997 _____	330
TABELA 7.2.2 Percentual de aprovação histórica – 1995/1997 _____	330
TABELA 7.2.3 Promoção por gênero e por raça - 3º ano do 1º ciclo – 1996/1997 _____	333
TABELA 7.2.4 Promoção por gênero e por raça - 3º ano do 2º ciclo – 1996/1997 _____	333
TABELA 7.2.1 Aprovados /Taxa de aprovação – 1995/1996/1997 _____	339
TABELA 7.2.2 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4ª série - 1995/1996/1997 _____	339
TABELA 7.2.3 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série -1995/1996/1997 _____	340
TABELA 7.2.4 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 8ª série - 1995/1996/1997 _____	341
TABELA 7.2.5 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4ª, 5ª e 8ª séries -1995/1996/1997 _____	342
TABELA 9.2.1 Autoclassificação/4ª série/Distribuição de estudantes por grupos de idade, sexo e cor na Escola do Morro 1997 (%) _____	473
TABELA 9.2.2 Autoclassificação/ 4ª série/Distribuição por cor – 1997 (%) _____	474
TABELA 9.2.3 Classificação da professora - 4ª série/ Distribuição por cor – 1997 (%) _____	475
TABELA 9.2.4 Classificação da professora - 4ª série/ Distribuição por cor – 1995, 1996 e 1997 (%) _____	475
TABELA 9.2.5 Distribuição de estudantes por grupos de idade, sexo e cor na Escola da Vila _____	475
TABELA 9.2.6 Distribuição de estudantes por cor na Escola da Vila _____	475
TABELA 1 Categorias ocupacionais por gênero e escola _____	529
TABELA 2 Distribuição das ocupações por gênero e escola _____	529

TABELA 3 Escolaridade por gênero e escola _____	529
TABELA 4 Matrícula Total/Evadidos/Taxa de evasão por série - 1995 _____	530
TABELA 5 Matrícula Total/Aprovados/Taxa de aprovação por série - 1995 _____	530
TABELA 6 Movimentação Geral/Evasão/Aprovação/Reprovação - 1996 _____	531
TABELA 7 Matrícula Total/Evadidos/Taxa de evasão por ciclo - 1997 _____	531
TABELA 8 Promoção por gênero e raça - 3º ano do 1º ciclo – 1996 _____	531
TABELA 9 Promoção por gênero e raça - 3º ano do 1º ciclo – 1997 _____	532
TABELA 10 Promoção por gênero e raça - 3º ano do 2º ciclo – 1996 _____	532
TABELA 11 Promoção por gênero e raça - 3º ano do 2º ciclo – 1997 _____	532
TABELA 12 Taxa de aprovação por ano – 4ª série _____	532
TABELA 13 Aprovados por ano e disciplina – 5ª série _____	532
TABELA 14 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4ª série - 1995 _____	533
TABELA 15 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4ª série - 1996 _____	533
TABELA 16 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4ª série - 1997 _____	533
TABELA 17 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série - 1995 _____	534
TABELA 18 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série - 1996 _____	534
TABELA 19 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série - 1997 _____	534
TABELA 20 Aprovados por ano e disciplina – 8ª série _____	534
TABELA 21 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 8ª série - 1995 _____	534
TABELA 22 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 8ª série - 1996 _____	535
TABELA 23 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 8ª série - 1997 _____	535

LISTA 5

RESUMO

As questões de gênero, raça e classe social compõem a tríade da estruturação social. No currículo atualizam-se as posicionalidades de sujeito através de processos que podem manter, gerar, intensificar e/ou questionar as discriminações e desigualdades de gênero, raça e classe social. Destaca-se a conexão entre as propostas político-partidárias para a educação, as condições humanas e os recursos pedagógicos para sua realização. Analisa-se os avanços, os impasses, as limitações das propostas político-pedagógicas e dos projetos pedagógicos no currículo organizado por seriação e por ciclos de formação. Examina-se as questões de gênero, de raça e de classe social e sua dinâmica no cotidiano da escola e na prática pedagógica. Compreende-se o currículo como a relação dialética entre práticas e discursos cotidianos tanto intencionais (as ações pensadas, discutidas, planejadas e executadas) como não intencionais (os efeitos deletérios ou não do processo de ensino-aprendizagem). Com o objetivo de perscrutar os processos pedagógicos, a perspectiva metodológica baseia-se nos estudos feministas. Os métodos empregados foram o registro etnográfico, a observação participante e a análise de diferentes documentos internos e externos às escolas da pesquisa. A estratégia analítica assentou-se na comparação em triangulação de dados qualitativos e quantitativos de três escolas com diferentes propostas político-pedagógicas e projetos pedagógicos. A escola é um espaço de atualização e aprendizagem das posicionalidades de sujeito que envolvem gênero, raça e classe social. As reformas político-pedagógicas privilegiam a classe social para pensar a democratização da educação. A organização curricular, as relações, a pedagogia, a avaliação e a promoção automática respondem por diferenças de gênero e de raça. A escola por ciclos de formação, privilegiando a pedagogia e avaliação global, favorece as meninas enquanto a escola seriada, privilegiando a pedagogia e avaliação disciplinar, favorece os meninos. As duas organizações curriculares favorecem as(os) estudantes brancos em detrimento dos não brancos. A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã pauta-se pela incorporação, busca de qualificação e promoção de estudantes de classes populares. O substrato de orientação teórico-prática assenta-se na teorização de classe social em Paulo Freire e no desenvolvimento intelectual em Jean Piaget, excluindo-se as inter-relações com as questões de gênero e de raça. Com um ângulo da tríade da estruturação social privilegiado, as ações e relações discursivas, práticas e pedagógicas no cotidiano escolar refletem as contradições, as ambivalências e os efeitos das dinâmicas de gênero e de raça no currículo. No cotidiano escolar tem-se os fatos que refletem práticas e discursos racistas e sexistas, o reconhecimento da necessidade de se aprofundar o conhecimento e as abordagens empíricas para as questões de gênero e de raça. A incompreensão dessas questões respondem pela sua presença parcial nas abordagens pedagógicas.

LISTA 6

“ABSTRACT”

1 INTRODUÇÃO

A educação em nosso contexto tornou-se um dos principais meios de promoção social. A tal ponto que todos os partidos políticos, conhecedores das aspirações de maiores níveis educacionais pela população, têm constituído plataformas políticas sobre aquela. Há diferenças entre essas plataformas e a grosso modo podem ser divididas em duas posições: a civil democrática e a produtivista ou neoliberal¹. Cada uma delas tem orientações filosóficas que sustentam seus entendimentos e ações.

A plataforma neoliberal defende a igualdade de oportunidades para todos com vistas a potencializar a livre concorrência entre os agentes econômicos². O que os neoliberais visam assegurar é o progresso econômico, o individualismo, a competitividade em um mercado livre de qualquer controle e, portanto, a divisão da sociedade em classes sociais. Os neoliberais não consideram as conseqüências sociais de suas reformas, o que libera o Estado de qualquer responsabilidade ética e social. O principal mecanismo da posição neoliberal é um “Estado-forte” que force a diminuição

¹ Cf. Paul Singer (1996).

² Michael Rösch (1999) observa que o neoliberalismo é uma teoria econômica que enfatiza a desregulamentação e a redução do Estado, no qual as políticas sociais estão excluídas.

de gastos sociais e de intervenção estatal na economia (Perry Anderson).

A plataforma civil democrática tenta reverter a diferenciação entre as classes sociais, provendo meios à população de atingir um patamar de igualdade de oportunidades na defesa e ampliação da esfera pública como condição democrática e inclusiva dos menos favorecidos³. Uma das principais formas de ação da plataforma civil democrática é a formação cidadã com vistas a desenvolver nas(os) estudantes o senso de engajamento político e o desejo de transformação social.

Enquanto o ideário neoliberal alinha educação, desenvolvimento econômico e justiça jurídica⁴, o ideário da posição civil democrática contrapõe educação, desenvolvimento sustentável e justiça social. Para os primeiros a educação deve ser buscada por cada um e o modelo de escola que vai ao encontro dessa concepção é aquele posto em prática no Chile⁵, onde cada escola compete entre si pelos estudantes e pelos “*vouchers*”⁶ do Estado que cada um deles representa. Acredita-se que deste modo combinam-se os ingredientes para se ter escolas eficientes e mais baratas, porque

³ Cf. Gaudêncio Frigotto (1994).

⁴ Regras de mercado justas, com direitos e deveres iguais entre todos, garantem a liberdade perfeita. (SMITH, 1937)

⁵ No governo de Pinochet (1973-1990), o grupo de economistas, (conhecidos como “Chicago Boys”) responsáveis pelo reajustamento estrutural no Chile, foi formado na Universidade de Chicago sob a direção de Milton Friedman. Friedman (1962) ao lado de Friedrich A. Hayek (Perry Anderson), ambos ganhadores do prêmio Nobel em economia em 1976, são os contemporâneos articuladores do neoliberalismo. Friedman acredita que é necessário reestruturar radicalmente o sistema educacional atual para assegurar a competição efetiva no mercado de serviços educacionais e permitir às famílias escolherem livremente a escola para seus filhos. O Chile concretizou a primeira experiência neoliberal sistemática do mundo (Perry Anderson). Igualmente, foi o primeiro lugar na América Latina que pôs em prática a idéia de “*school voucher*” de Milton Friedman. Nesse sistema todos os estudantes recebem um *voucher* do Estado que lhes permite escolher a escola, pagar a matrícula e as taxas escolares. Todas as escolas públicas estão virtualmente privatizadas e competem entre si pelos *vouchers*. Para conferir as idéias de Milton Friedman ver (MILTON & ROSE FRIEDMAN FOUNDATION, 1998).

⁶ Para uma análise crítica sobre o sistema de “*school voucher*” cf. Martin Carnoy (1999).

dispostas à livre concorrência e à escolha de estudantes e famílias. Com o princípio de liberdade individual nenhum estudante ou sua família seria coagida por leis ou outros mecanismos a investir na sua escolarização. Na outra ponta, a posição civil democrática preconiza a defesa, o amparo e a proteção do estudante e da educação. Nesta visão a(o) estudante de hoje é a(o) cidadã(o) de amanhã, que deve ser educado para sua autoformação permanente numa tripla interface: conscientização, engajamento político e projeto de transformação social. Para tanto faz-se necessário garantir a conquista da educação universal em lei, o acesso à escola e a promoção qualificada dos estudantes. A principal crítica à última é que esta, ao ter no seu horizonte tais propósitos, não promoveu mudanças significativas na estrutura e no currículo da escola. Ao lado de uma visão de educação universal convive-se com uma escola que não oferece um serviço para todos do mesmo modo nem com a mesma qualidade.

Mesmo quando os partidos políticos de esquerda alinham suas plataformas para a educação com a visão civil democrática, há distinções entre essas na compreensão do que deveria ser e de como se efetivaria uma educação universal e há diferenças no investimento concreto que cada um faz. Há distâncias entre discursos e ações que expressam o que se denomina vontade política. Na tese veremos como se manifestam, em partidos que se autodefinem de esquerda, os interesses, os investimentos e a vontade política na educação.

Esta tese fala de educação no seu amplo sentido, mas se detém sobre a escolarização e sobre os processos pedagógicos cotidianos. A tese tem quatro vertentes interdependentes: 1) a conexão entre as propostas político-partidárias para a educação e

as condições humanas e os recursos pedagógicos para sua realização; 2) o processo de democratização e os efeitos na comunidade escolar; 3) como consequência do aspecto anterior, os avanços e as limitações das propostas político-pedagógicas e as reformas introduzidas nos projetos pedagógicos e; 4) as questões de gênero, de raça e de classe social e sua dinâmica no cotidiano da escola e na prática pedagógica. Estas quatro vertentes, em conjunto, falam do currículo que se define na relação dialética entre práticas e discursos cotidianos tanto intencionais (as ações pensadas, discutidas, planejadas e executadas) como não intencionais (os efeitos deletérios ou não do processo de ensino-aprendizagem).

A tese segue uma lógica na sua estrutura de apresentação que se inicia no *capítulo 2* com **A DEMANDA POR EDUCAÇÃO** buscando os elementos que mostram a inclusão da preocupação com a educação para as classes populares, para as mulheres e para os negros e sua expansão quantitativa nas últimas décadas. Este capítulo também segue o processo de definição da seriação e da abordagem pedagógica ao mostrar que o que se pensa como novo tem suas raízes em propostas que datam do século passado ou do início deste século ao se buscar dar forma ao currículo. Contudo, é necessário dizer que as motivações que as animaram se deram em contextos histórico e social diferentes dos atuais.

No *capítulo 3* apresento e discuto **AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PESQUISA**. Neste capítulo: a) perscruto os pressupostos teóricos e metodológicos e as diferentes abordagens teórico-feministas (liberal, marxista-socialista, radical, negra, cultural e pós-moderna) sobre os entendimentos e as articulações entre gênero, poder,

macroestrutura social, cultura e patriarcado; b) delimito o uso do conceito de posicionalidades do sujeito; c) discuto os conceitos de raça e de etnia; d) abordo o conceito de transposição didática no currículo; e) ressalto os problemas que se interpõem entre educação e racismo e; f) defino os parâmetros para a análise das propostas político-pedagógicas e dos projetos pedagógicos na intersecção com as questões de gênero, raça e classe social. Os conceitos de gênero e raça juntamente com o de classe social compõem a tríade da estruturação social que se organizam na confluência de relações de poder desigual.

No *capítulo 4* abordo **A PESQUISA** e seus encaminhamentos. Apresento os objetivos da tese e descrevo a etnografia na pesquisa e as fontes de dados – as escolas, a observação participante, as entrevistas, os documentos específicos e gerais. A seguir discuto os direcionamentos no trabalho de campo, mostrando as possibilidades e limitações que se interpuseram durante o processo de pesquisa e as relações que se estabeleceram entre a pesquisadora e os agentes educacionais.

O *capítulo 5 – AS ESCOLAS E A COMUNIDADE ESCOLAR* - delimita quem são os sujeitos da pesquisa e onde os fatos se passam. Descrevo: os recursos humanos; o prédio escolar e a geografia interna das escolas e das salas de aula (apresentando um croqui de cada, em anexo); os recursos pedagógicos; a comunidade que a escola atende e, por fim, comparo as condições nas escolas. O trabalho etnográfico aconteceu em três escolas: A Escola do Morro, a Escola da Vila e a Escola

do Bairro⁷. As primeiras são escolas da municipalidade e a última é uma escola do Estado. Cada escola apresenta particularidades curriculares e pedagógicas que mostram a autonomia relativa dos agentes educacionais face às propostas político-pedagógicas em curso na escola que tornam visível a que vieram os programas e os dirigentes político-partidários.

A Escola do Bairro já esteve sob a égide da antiga ARENA, depois PDS (em cinco legislaturas), do PDT (em uma) e do PMDB (em duas), no período que vai desde o seu surgimento em meado da década de 60, até 1996/1997. A Escola do Bairro, de escola regular passou a funcionar por algum tempo como Centro Integrado e Educação Pública (CIEP - proposta do PDT, concretizada em 1994) e voltou a ser regular no governo do PMDB (1995).

A Escola do Morro passou a existir devido à mobilização da comunidade local e sob a administração municipal em 1987 quando se encontrava no governo o PDT. Em 1989, sob a Administração Popular (PT, PSB, PSTU, PC do B), a escola adquire outros contornos político-pedagógicos. Nesse momento, inicia-se o processo de discussão interna que, conectado ao movimento de democratização na Rede Municipal de Ensino (RME), gera um dos projetos pedagógicos que discuto na tese.

A Escola da Vila, conquistada pelo Orçamento Participativo (OP) é a síntese do investimento político da Administração Popular em Porto Alegre. Seu objetivo é oferecer uma escola de qualidade para as classes populares com uma proposta político-

⁷ Os nomes das escolas assim como todos nomes de pessoas na tese são fictícios.

pedagógica que alterou o currículo.

É no contexto marcado por diferentes discursos, investimentos e ações viabilizadas ou não pelas propostas político-partidárias que ganham corpo no **capítulo 6 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS**. Neste capítulo mostro a organização, as idéias, as potencialidades, os avanços e os questionamentos que animam os projetos pedagógicos, assim como, discuto as dúvidas, a mobilização das práticas e as suas limitações. A partir deste ponto, detenho-me na análise dos processos que acontecem nas duas escolas da Rede Municipal de Ensino (escolas da Vila e do Morro), porque a Escola do Bairro, como se verá logo no capítulo 5, apresenta um contexto que a distingue do contexto das duas outras escolas e porque os processos nas duas últimas avançam para além do que já se sabe sobre a escola pública. Particularmente, as reformas curriculares e as experiências educacionais inovadoras diferenciam as duas escolas da rede municipal da escola da rede estadual. As duas escolas em estudo, embora pertençam à Rede Municipal de Ensino e compartilhem a filosofia e os princípios da proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMEd/POA), mantêm relações diferentes com a mantenedora devido à diferente organização curricular de cada uma. Enquanto a Escola do Morro está organizada por seriação, a Escola da Vila está organizada por ciclos de formação. Como veremos, são duas organizações curriculares que alinham de forma diferente todos os processos pedagógicos com efeitos igualmente diferentes para toda a comunidade escolar.

No **capítulo 7** aprofundo a discussão sobre **A SERIAÇÃO E OS CICLOS DE FORMAÇÃO**, onde comparo os alcances e as limitações que se interpõem a cada

organização curricular e os efeitos daí decorrentes para as questões de gênero e de raça. Apresento os conceitos de interdisciplinaridade e de conteúdo na perspectiva das professoras, os quais fazem parte do texto da tese mas não são, eles mesmos, objeto de análise. Discuto a seriação *versus* os ciclos de formação, trazendo elementos que abrangem a avaliação nas duas escolas, a cultura da seriação, o vácuo do projeto pedagógico na escola seriada com a proposta dos ciclos de formação, a pesquisa empreendida por ambas as escolas com o objetivo de qualificar os processos pedagógicos e as abordagens de gênero e de raça que se encontram nos planejamentos pedagógicos. Ao discutir as particularidades e similaridades entre a seriação e os ciclos de formação, comparo o rendimento escolar de meninas e meninos e de brancos e não brancos nas escolas da Vila e do Morro.

A leitura que empreendo das questões de gênero e raça volta-se, sobretudo, para a sua dinâmica intra-institucional. Portanto, no **capítulo 8** mostro em detalhes a dinâmica de **GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR**. Apresento o registro de situações, falas, comportamentos, observações e sentimentos que se manifestam em todos os lugares da escola, percorrendo a dinâmica de gênero no cotidiano das relações. Cada um destes elementos e todos em conjunto são entendidos como parte da aprendizagem que se opera nos processos pedagógicos que, não sendo lineares, se expressam e se concretizam em momentos de leitura, seguidos de interpretação e devolução que são, ora afirmativos, ora contraditórios e ambivalentes. Os processos pedagógicos envidam uma complexa teia de relações que derivam das posicionalidades de gênero, de raça e de classe social no contexto intra-institucional e da estruturação social.

No *capítulo 9* detenho-me na dinâmica de **RAÇA NO COTIDIANO ESCOLAR**. As questões de raça e o racismo sempre estiveram presentes no currículo, a diferença é que há atualmente uma maior atenção para os problemas que se interpõem no cotidiano escolar, embora não se saiba o que fazer. Esse fato faz com que a manifestação das questões de raça circule nas demandas das(os) estudantes, não claramente articulada, mas visíveis nas disposições e indisposições que aparecem nos incidentes aqui e acolá no interior da escola. O racismo se desprende dos interstícios do currículo na própria disposição interna dos conteúdos no planejamento didático, nas disposições racistas que se manifestam em diferentes lugares, nos limites do trabalho pedagógico empreendido por algumas professoras e nas compreensões e incompreensões que envolvem toda a comunidade escolar.

Por fim, no *capítulo 10 – GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL E PEDAGOGIA* - empreendo a leitura do substrato teórico que orienta os discursos e as práticas da proposta político-pedagógica da perspectiva de análise, examinada no capítulo 3, para compreender o alcance, as limitações e as controvérsias daqueles no que diz respeito às questões de gênero, de raça e de classe social. Jean Piaget e Paulo Freire são os autores que se destacam na proposta político-pedagógica da Escola da Vila e no projeto pedagógico da Escola do Morro. A análise que empreendo de cada autor parte da perspectiva desenvolvida pelos estudos feministas.

Esta tese fala da escola de 1º grau mas, sobretudo, fala sobre e para as professoras, porque elas representam o segmento escolar responsável por fazer a escola funcionar. Acima de tudo, esta tese pauta a análise pelo respeito às professoras e ao seu

trabalho porque se leva a sério o que elas têm a dizer sobre o que fazem.

2 A DEMANDA POR EDUCAÇÃO

A abordagem neste capítulo enfoca os elementos que mostram a preocupação com a educação voltada às classes populares, às mulheres e aos negros. No primeiro momento considero o ensino brasileiro nas últimas décadas, na perspectiva de gênero e raça. Mostro sua expansão quantitativa e a economia das diferenças quando se olha para a integração de mulheres e negros no sistema educacional brasileiro. Embora o trabalho não tenha o objetivo analisar o período histórico da educação brasileira, situo nesta perspectiva a discussão sobre: a organização curricular; a quem se destinava a educação no início da escolarização no país; quais são as preocupações e ações em direção à educação das mulheres e das classes populares. Mostro que alguns encaminhamentos, discussões e propostas curriculares atuais têm suas raízes num tempo anterior à expansão quantitativa da escolarização.

2.1 A ECONOMIA DAS DIFERENÇAS: MULHERES E NEGROS

Desde a década de 50, mas particularmente a partir da década de 70, a educação no Brasil vem apresentando ganhos consideráveis na oferta de vagas no sistema educacional e na expansão da rede escolar em relação às décadas precedentes (BRASIL, et al., 1995b), a despeito de os anos 80 serem considerados pela literatura como a “década perdida” (SILVA, 1991) em termos sociais. Para Bernadete Gatti

(1990, p. 2), “no Brasil o sistema escolar, sem dúvida, expandiu-se nas três últimas décadas, mas esse crescimento não significa ainda a possibilidade de atendimento de toda a população demandatória”. Particularmente, houve investimento governamental na universalização do acesso ao Ensino Fundamental⁸.

Em contraste com os índices globais de melhoria no acesso à escola (BARCELOS, 1992), permanece o fato de que fatores culturais e sociais externos a esta, como as condições das famílias afetadas pelo desemprego e pelos baixos rendimentos, associados aos fatores intra-escolares, têm gerado discriminações e desigualdades nas oportunidades educacionais (BARCELOS, 1992; HASENBALG, 1979; HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1987) para as classes empobrecidas, para os negros, em geral, com efeitos devastadores para as mulheres negras, em particular (ROSEMBERG e PIZA, 1995-96). Essa situação, do mesmo modo, tem contribuído para encaminhar diferencialmente as mulheres localizando-as, na sua grande maioria, em cursos e profissões guetizados (ROSEMBERG, 1994a). Como resultado positivo para o conjunto das mulheres brancas e, parcialmente, para as mulheres pardas, registra-se a melhor performance nos resultados educacionais, tanto em permanência na escola - que se traduz em maior número de anos de escolarização e maiores índices de

⁸ A educação escolar básica no Brasil é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. “O Ensino Fundamental tem duração mínima de 8 anos, é obrigatório e gratuito nas escolas públicas e, segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, et al., 1998a).

alfabetização - quanto em melhor rendimento escolar, fato que os pesquisadores há algum tempo vêm demonstrando (BAUDELLOT e ESTABLET, 1992; ROSEMBERG, 1994a; ROSEMBERG, 1994b; ZAÏDMAN, 1994). Todavia, as mulheres se concentram nas disciplinas com conteúdo humanístico em detrimento das disciplinas e cursos em ciências exatas⁹ como, por exemplo: Matemática, Física, Engenharia (ROSEMBERG, 1994a; STOBART, et al., 1992). Com efeito, ocorre uma entrada seletiva no mercado de oportunidades educacionais. Claude Zaïdman (1994, p.350-1) aponta que “todos os estudos estatísticos e sociológicos chegam a uma mesma conclusão: as meninas partem vencedoras e chegam perdedoras na competição escolar”; mesmo considerando o fato de que, nos últimos 20 anos, “nos estudos científicos e nas engenharias as mulheres obtiveram conquistas apreciáveis nestas disciplinas em todas as regiões [exceto na África], aumentando a sua representação em 50%” (NACIONES UNIDAS, 1992, p. 48). Na América Latina, as possibilidades de ascender socialmente e de ocupar cargos de hierarquia acadêmica são restritas para as mulheres. Exige-se delas maior escolaridade para ter acesso às mesmas ocupações¹⁰ (COMISIÓN ECONÓMICA

⁹Isso levou o diretor-geral da Unesco, Federico Mayor, a lançar um apelo em Paris em favor da maior presença das mulheres nas ciências. “Segundo ele, a ciência e a tecnologia, hoje, são “um mundo dos homens”. 90% das pesquisas são realizadas por homens. Ele afirmou que as mulheres, discriminadas nos sistemas educacionais de todo o mundo, são permanentemente desencorajadas a estudar ciência e tecnologia e a seguirem carreiras nestas áreas, enquanto as que conseguem superar as barreiras dos preconceitos, não raro, acabam ganhando menos e trabalhando de modo isolado”. (JORNAL da Ciência Hoje, 1996, p.1). Depois disso o mesmo jornal na edição de junho faz a chamada em “Mulheres na Ciência” (1996) relatando que “no mundo inteiro ainda é pequeno o número de mulheres ativas em pesquisa e na política científica”. O segundo relatório da entidade, três anos após o primeiro, inclui uma seção sobre a “discriminação da mulher em ciência e tecnologia”, que detalha a disparidade no acesso à educação científica e carreiras, especialmente em países em desenvolvimento”.

¹⁰O documento da CEPAL (1993, p.5) registra o fato de que ainda que “em alguns casos as mulheres tenham alcançado as profissões dominadas pelos homens, seus ingressos se mantêm mais baixos. Esse é o caso do Canadá, onde a mulher conquistou grandes avanços nas esferas de administração, gestão, engenharia, ciências físicas, ensino universitário, direito e medicina”.

PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL), 1993). No Brasil, nas últimas três décadas, o ensino superior tem sido receptivo à incorporação das mulheres como estudantes¹¹ e em seus quadros profissionais, embora a maioria delas se encontre na área de ciências humanas¹². Entretanto, a situação das mulheres estudantes na academia, nos últimos anos, tem apontado avanços nas áreas de Medicina e de Direito. As estudantes em todos os campos de estudo representam 54% do contingente total de alunos na universidade¹³ (UNITED NATIONS, 1995b). Há um número expressivo de mulheres que ocupam cargos administrativos¹⁴, contudo as pesquisadoras registram particularidades na situação das mulheres acadêmicas: a) a guetização feminina da área de ciências humanas; b) a migração dos docentes masculinos para as instituições privadas quando os salários estão baixos (BARROSO e MELLO, 1975); c) a diferenciação na alocação de recursos financeiros para a pesquisa, quando se constata que “apesar de as mulheres serem responsáveis pela apresentação de 28% dos projetos contemplados com o apoio da FINEP, tais projetos recebem apenas 10% das verbas”

¹¹ Heleieth Saffiotti (1979, p.220) registra que no Brasil “a mulher não havia, realmente, penetrado nas escolas superiores, em números significativos, até 1930”.

¹² Conforme Rosenberg (1994b, p.11) “a expansão do ensino superior, principalmente através das Ciências Humanas determinou a (e foi determinada pela) entrada maciça das mulheres nos estabelecimentos de 3º grau. Se em 1970 apenas 42,4% dos alunos eram mulheres, este percentual subiu para 49,2% em 1980. Em 1990 encontramos 52,3% de mulheres entre os estudantes universitários brasileiros (...). A qualidade desta expansão das matrículas femininas no ensino superior vem preocupando analistas em decorrência da guetização sexual observada.”

¹³ A comparação das estudantes universitárias brasileiras com as estudantes universitárias canadenses mostra um quadro similar na sua distribuição percentual pelos campos de estudo. Tanto no Canadá como no Brasil as alunas representam 54% de todos os estudantes. Na comparação entre Canadá e Brasil a participação percentual das mulheres entre os diferentes campos de estudo na universidade distribuem-se em: Educação: 76% e 81%; Humanidades 61% e 73%; Ciências Sociais e Direito 59% e 50%; Ciências Naturais, Engenharia e Agricultura: 20% e 31% e; Ciências Médicas 74% e 64%, respectivamente (UNITED NATIONS, 1995b, p.115).

¹⁴ O estudo realizado na UFMG por Silva et al. apud Rosenberg (1994b, p.20), mostra que em “1985, mais de 50% dos departamentos são chefiados por docentes do sexo feminino” e o progressivo aumento de mulheres em regime de dedicação exclusiva no período entre 1975 e 1985.

(Azevedo et al. apud (ROSEMBERG, 1994b, p. 21).

Michèle Ferrand depois de constatar o êxito da escolaridade feminina na França, que se iniciou na década de 60, com as meninas obtendo resultados melhores que os meninos, traz a constatação de que elas “são sistematicamente menos numerosas nos cursos científicos que, no entanto, são destinados aos melhores alunos” (FERRAND, 1994, p. 365). A autora pergunta: Como se pode explicar o paradoxo da excelência das moças e de sua exclusão paralela dos caminhos da excelência? Para responder a esta questão ela pesquisou a trajetória de moças que conseguiram invadir os domínios masculinos. Na análise das entrevistas Michèle Ferrand relaciona algumas condições e disposições peculiares de que as meninas devem se beneficiar para conquistar o espaço acadêmico: a) a excelência escolar: as meninas teriam de ser mais brilhantes que seus pares; b) o gosto pelas ciências: elas devem comprovar precocemente o gosto pelas ciências, que protegeria tal opção; c) a indiferenciação de papéis sexuais; d) o fato de ter uma família que propõe um projeto de mobilidade social igual para as filhas e para os filhos; e) a existência visível de mulheres cientistas e finalmente; f) um modelo feminino, materno ou não, que contribua para desestabilizar os estereótipos que promovem a incompatibilidade entre trabalho, ciência e feminilidade.

A expansão da escolarização em termos quantitativos não tem correspondência com a oferta de ensino qualificada que possibilite não somente a incorporação de crianças e adolescentes no sistema educacional mas, também, sua permanência e qualificação de fato e, ainda, atente para os mecanismos discriminatórios intra-institucionais. Mesmo se considerando que na perspectiva histórica de um século, as

mulheres foram e são as maiores beneficiadas pela expansão do ensino e conquistaram espaços consideráveis, tanto como alunas quanto como profissionais (BAUDELLOT e ESTABLET, 1992). A distribuição da escolarização e seus efeitos são díspares no mundo, onde há regiões que sequer garantiram o acesso à educação para as mulheres (NACIONES UNIDAS, 1992). Em relação aos negros e sua escolarização, também, se apresentam resultados desiguais. Quando a escolarização é conseguida por uma minoria nesse grupo, os efeitos no mercado de trabalho não encontram correspondência no nível de escolaridade da população branca (LIMA, 1995).

Os efeitos da escolarização ou da sua falta estão registrados nos índices que alocam diferentemente mulheres e negros na estruturação social¹⁵. Os efeitos deletérios do processo de escolarização para as mulheres, os negros e as classes populares vêm sendo documentados e analisados nos últimos trinta anos, no que diz respeito às primeiras e nos últimos cinquenta anos, no que diz respeito aos últimos. A análise, que vem expandindo a compreensão de gênero e de raça, documenta as particularidades do contexto social e educacional tornando visíveis os processos que se pretende analisar nesta tese: o contexto intra-institucional da escolarização, sua conexão com a

¹⁵ Para Márcia Lima (1995), as diferenças na posição ocupacional de homens e mulheres são mais eqüitativas, mas acentuadamente desiguais quando se inclui a variável cor, o que significa que os negros em geral, mantida a equivalência em escolaridade, se comparados com a população branca, encontram-se em posições inferiores, tanto na posição ocupacional quanto em rendimentos. As mulheres, mantidas a equivalência, ou mesmo a superioridade em escolaridade e a realização do mesmo trabalho que os homens, percebem rendimentos entre 30% a 40% menores que os seus companheiros (NACIONES UNIDAS, 1992). Se o leque de diversificação ocupacional aumentou nos últimos trinta anos para as mulheres, o mesmo não ocorreu para a população negra, que encontra restrições na oferta de ocupações. Além disso, as mulheres e os negros estão presentes de forma significativa no mercado informal (ABREU, et al., 1994) se comparados com os homens brancos. Para as mulheres, as conquistas educacionais e a maior diversidade ocupacional não alteraram o fato de obterem remuneração sempre inferior à dos homens, nem colocaram em xeque o trabalho doméstico, que permanece identificado como

estruturação do conhecimento e seus efeitos na educação de meninas e meninos, de brancos e de não brancos.

2.2 A EDUCAÇÃO DE MULHERES E CLASSES POPULARES

No Brasil, as desigualdades sociais e as discriminações de gênero, de raça e de classe social estão presentes na forma de organização da educação desde os jesuítas (1549) que, ao organizarem um sistema de ensino, tinham em mente a escola para os homens, brancos, filhos de grandes proprietários. Um ano antes já haviam pensado a educação para a nova colônia, com o objetivo de “cristianizar os indígenas e difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã” (PAIVA, 1987, p. 56). Vanilda Paiva, ao referir as classes de ler e escrever destinadas às crianças, acrescenta o dado de que “sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos de caciques para serem educados” (PAIVA, 1987, *ibidem*). Também, não ficava fora dessa educação a incipiente burguesia e a família real. A educação para as classes abastadas objetivava ensinar a arte de bem governar (ARIÈS, 1981) e os alunos recebiam aulas em casa como ensino privado. Não obstante o fato de que o país se beneficiou com o trabalho dos jesuítas, os estabelecimentos e o ensino que eles fundaram não apresentavam “muita regularidade ou a uniformidade rigorosa que os programas oficiais chegaram depois a estabelecer; mas no século XVI e no século XVII, nada era regular, metódico; não admira, pois, que a instrução primária também não fosse uniforme” (ALMEIDA, 1989, p. 27).

O ensino oficial e destinado às camadas populares só aparece no final do século XVIII e início do século XIX, embora não faltassem recomendações, anteriores a essa época, para que se transmitissem “conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes” (PAIVA, 1987, p. 60). A efetividade das recomendações ganha corpo em registros que dão conta de parcas medidas concretas no início do século XIX. Há registros de que “em 1819 o rei instituiu 12 bolsas para os estudantes pobres que se destinassem ao estudo das ciências médicas e cirúrgicas, na escola do Rio de Janeiro” (ALMEIDA, 1989, p. 44). No regime colonial escravista, os negros receberam uma educação que se propunha a catequizá-los e, combatendo as religiões africanas, convertê-los em bons cristãos.

No Brasil colonial a instrução das mulheres, quando existia, estava restrita ao espaço doméstico, como ensino privado¹⁶, ou nos conventos. “Não havendo na Colônia escolas para meninas, só nos conventos¹⁷ poderia a mulher receber alguma instrução” (SAFFIOTI, 1979, p. 189-90). As instituições religiosas constituíram, por muito tempo, a única forma de ensino público para as mulheres. No sistema tutorial dos conventos as mulheres recebiam noções de leitura, escrita, música, canto, religião e trabalhos domésticos.

¹⁶ Mesmo com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, “tratava-se, na época, de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas. É a vinda dessas senhoras francesas e portuguesas e, mais tarde, alemãs que amplia um pouco o acanhado horizonte intelectual da mulher brasileira. Durante todo o império elas contribuiriam para a instrução primária do espírito feminino nacional. Frequentemente, as educadoras estrangeiras exerciam suas atividades como professoras domiciliares, residindo na casa dos educandos” (SAFFIOTI, 1979, 190-1).

¹⁷ “Data de 1678 o primeiro convento brasileiro, fundado pelas clarissas de Évora, na Bahia, o Recolhimento do Desterro. Afora outro convento instalado em São Paulo em 1685, só no século XVII

Por quase dois séculos no Brasil, o governo confiara “inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país” (ALMEIDA, 1989, p. 25). Somente no início do século XVIII é que se encontrará os traços de intervenção oficial. Até então, as escolas estavam sob a direção dos jesuítas, com intervenção maior ou menor das municipalidades (ALMEIDA, 1989). Com a expulsão dos jesuítas¹⁸ (1759), acusados de fazer uma educação tradicional e formal “com o escuro e fastidioso método”¹⁹, o Estado passa progressivamente a assumir e a regular a educação. Em 1772 se estabelece um subsídio para a educação: o subsídio literário, destinado à manutenção das escolas primárias que permaneceu até 1816, quando o governo centraliza cada vez mais a escolarização como serviço público (ALMEIDA, 1989).

Para as mulheres de classes populares o período colonial não lançou melhor

surgiriam outros, dois no Rio de Janeiro (1750 e 1780), dois em São Paulo, um em 1774 e outro já no século seguinte (1811)” (SAFFIOTI, 1979, p.190).

¹⁸“As ordens monásticas, no Brasil, em geral não eram muito ricas, mas interessavam-se sobretudo em recrutar homens esclarecidos para junto delas, (...) de um lado, elas abriam suas portas aos que, mesmo pobres, haviam estudado ou se dedicavam ao ensino; de outro lado, exigiam dotes substanciais para o noviciado, (...). Eles [os Beneditinos] são acusados de preferirem os noviços que vêm de Portugal aos que são brasileiros e de admitir pessoas ignorantes, porque elas são protegidas ou recomendadas” [Almeida, 1989 [1889] #30, p.39]. Encontra-se aqui uma das razões das indisposições crescentes em relação ao ensino e ao poder dos religiosos que, mais tarde, resultará na sua expulsão.

¹⁹ O alvará assinado pelo rei faz uma longa exposição dos motivos para retirar dos jesuítas a tarefa de ensinar: “Desejando eu não só reparar os mesmos estudos para que não acabem de cair na total ruína a que estão próximos, mas ainda restituir-lhes aquele antecedente lustre que fez os portugueses tão conhecidos na república das letras, antes que os religiosos se intromettessem a ensiná-los com sinistros intentos e infelizes sucessos (...) de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino e educação dos meninos e moços” (...). Sou servido da mesma sorte de ordenar, como por este ordeno, que no ensino das classes e no estudo das letras humanas haja uma geral reforma, mediante a qual se restitua o método antigo, reduzido aos termos símplices, claros e de maior facilidade que se prática atualmente nas nações mais polidas da Europa” (ALMEIDA, 1989, p.31-2). Adiante, no processo, se diz; “abolindo totalmente as classes e escolas dos mesmos religiosos” (ALMEIDA, 1989, p.34). O alvará do rei prossegue com uma reordenação geral do ensino instituindo em detalhes o diretor de estudos, os professores de gramática latina, os professores de grego e os professores de retórica. O alvará foi registrado na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino – Nossa Senhora da Ajuda – em 30 de junho de 1759. Entre 1759 e 1760 ocorre uma transformação substantiva da instrução pública no Brasil com a sua retirada dos domínios da igreja (e da municipalidade) para os domínios do Estado que centraliza as mudanças e as medidas que

sorte, pois além do número restrito de escolas para meninas havia empecilhos de ordem cultural que as impediam de frequentá-la. Mas o regime colonial tinha suas particularidades, pois, “constatava-se que desde o século XVII a obstetrícia exercida pelas mulheres era regulamentada. As parteiras passavam por exames e recebiam diplomas” (ALMEIDA, 1989, p. 41). Até meados do século XIX havia um curso denominado de “aula de partos”²⁰ destinado a instrumentalizar e oficializar a profissão das parteiras. Este fato mostra que havia o reconhecimento de formas de educação popular, que eram aceitas pelo Estado e que proporcionavam uma profissão às mulheres de classes populares, porque “as parteiras eram, em geral, idosas e muito pobres, provinham das classes mais baixas da população, pertenciam à raça negra. Eram forras ou viúvas de soldados e não haviam aprendido a ler porque não existiam escolas para mulheres” (ALMEIDA, 1989, p. 41).

Embora existisse preocupação com a instrução das meninas nos atos do

alteraram o caráter da educação: do ensino religioso para o ensino laico.

²⁰ O precioso relatório de Antônio Gonçalves Dias, de 29 de julho de 1852, sobre a educação em Pernambuco apresenta dados que mostram como eram as aulas de partos e os indícios de sua desautorização com a organização das Academias de Medicina; “Esta aula criada pela L.P. de Pernambuco no. 87 – de 6 de maio de 1840, e aberta a 1º de julho desse mesmo ano, é privativa de mulheres: tem um só professor, - duas lições por semana, de duas horas cada lição. Para a matrícula deve a aluna mostrar que sabe ler e escrever correntemente, e apresentar um atestado de bom comportamento, ou do Vigário, ou da autoridade policial da sua freguesia. O curso é de um ano, cujas lições principiam no dia 15 de fevereiro, e acabam no último dia de novembro; mas são obrigadas as alunas a frequentar mais outro ano para repetição das matérias, e só então admitidas a exame. Estes são públicos e vagos, têm lugar nos primeiros dias de dezembro, são presididos pelo Professor da Cadeira, e feitos em presença do Diretor do Liceu, e de um Delegado especial. Dois facultativos para isso convidados servem de examinadores. A aluna, que é aprovada, e tem bom comportamento, obtém o título de Parteira, conferido pelo Presidente da Província. este título deve ser registrado na Câmara, em cujo Município, quiser a parteira exercer a sua profissão. Segundo as informações do respectivo Professor, já a Capital da Província vai gozando dos benefícios, que podem provir do ensino desta cadeira: ‘atualmente’, dizia-me ele, ‘são mais instruídas as parteiras, mais prudentes, já conhecem certas dificuldades e embaraços, que muitas vezes se mostram nos partos, e pedem a tempo o auxílio dos médicos, não se confiando tanto em si, nem nos seus processos rotineiros, - do que até agora se queixavam todos os médicos” (Relatório de

governo, que tentavam criar escolas destinadas a elas, o que elas recebiam se encontrava na moldura do que se considerava uma educação para elas, geralmente encerrada nas prendas domésticas (LOURO, 1987); mais do que instrução elas recebiam uma formação que preservava o caráter do que se entendia adequado para uma mulher (SHARPE-VALADARES, 1989; SILVA, 1977). A boa educação para as meninas é retratada nas observações de Nísia Floresta:

Mandá-la aprender a dançar, não pela utilidade que resulta aos membros de tal exercício, mas pelo gosto de a fazer brilhar nos salões; ler e escrever o português, que, apesar de ser o nosso idioma, não se tem grande empenho de conhecer cabalmente; falar um pouco o francês, o inglês, sem o menor conhecimento de sua literatura; cantar, tocar piano, muita vez sem gosto, sem estilo, e mesmo sem compreender devidamente a música; simples noções de desenho, geografia e história, cujo estudo abandona com os livros ao sair do colégio; alguns trabalhos de tapeçaria, bordados, croché etc., que possam figurar pelo meio dos objetos de luxo nas salas dos pais a fim de granjear fúteis louvores à sua autora. (FLORESTA, 1989, p. 110).

A educação de muitas mulheres de elite estava além de prendas domésticas. Isso aparece registrado em diários íntimos que dão conta que muitas mulheres recebiam ou tinham acesso a uma instrução diferenciada²¹, tutorial, no domicílio ou nos conventos, como mostram os registros de mulheres escritoras, jornalistas, poetas, abolicionistas, etc., (BERNARDES, 1988) e o exemplo da própria Nísia Floresta.

Por volta de 1818 começou a construção de escolas para meninas que, apesar da novidade, não contou com grande entusiasmo devido às barreiras culturais, pois eram

GONÇALVES DIAS apud ALMEIDA, 1989, p.351).

²¹ Os diários íntimos mostram que muitas mulheres tinham acesso a uma educação que ia além das prendas domésticas e discutiam os problemas políticos nacionais. Sabiam Inglês, Francês, Biologia, Política, Administração, etc. (cf. REVERBEL, 1983, passim).

raras as mulheres educadas; apesar de haver grupos ativos de mulheres que fundaram, dirigiram e escreveram para jornais (BERNARDES, 1988). Alguns anos mais tarde Nísia Floresta reivindica a educação para as mulheres ao fazer a tradução livre do livro: “A vindication of the rights of woman” de Mary Wollstonecraft, incorporando os conceitos e o espírito da autora em seu discurso e em sua prática. Defende que as mulheres não são inferiores aos homens, o que as distingue é o estado de ignorância a que elas foram submetidas por eles. A autora pergunta: “por que se interessam tanto em nos separar das ciências a que temos tanto direito como eles, senão pelo temor de que partilhemos com eles, ou mesmo os excedamos na administração dos cargos públicos, que quase sempre tão vergonhosamente desempenham?” (AUGUSTA, 1989, p. 52). Nísia Floresta estava convencida da opressão das mulheres e da necessidade de se educá-las para que elas tivessem poder. A autora diz: “se temos sido sujeitas à sua autoridade, tem sido somente pela lei do mais forte; e se somos privadas de poder e privilégio, que põe o seu sexo acima do nosso, não é por falta de capacidade natural e de merecimento, mas sim por falta de um igual espírito de violência, de uma injustiça manifesta e de uma opressão ilegítima, como a deles” (AUGUSTA, 1989, p. 64). Suas críticas, sua visão sobre a educação e a sua defesa apaixonada pela educação das mulheres (FLORESTA, 1989) deram forma ao seu sonho de fundar e dirigir uma escola para meninas em 1837 no Rio de Janeiro: o Colégio Augusto, que funcionou durante 17 anos (SHARPE-VALADARES, 1989), elogiado por sua preocupação com a qualidade da instrução porque aceitava um número limitado de meninas, com o intuito de investir

na sua formação²².

No âmbito do governo a idéia de fundar escolas primárias para meninas permaneceu como um desejo, uma aspiração que tinha de enfrentar diversas barreiras para sua concretização. “No artigo 32 da proposta da Constituição Nacional de 1823²³, garantia-se a todos os cidadãos a educação primária. Na realidade, porém, ‘todos os cidadãos’ eram os filhos e não as filhas dos homens livre (SHARPE-VALADARES, 1989, p. xxix). Algumas escolas para meninas foram efetivamente criadas, pois no relatório de 1832²⁴, o Ministro do Império constata “com pesar, que as escolas de meninas são pouco freqüentadas” (ALMEIDA, 1989, p. 61). O autor comenta que “não é de se espantar, porque há muito, os pais não querem que suas filhas aprendam a ler, sob o pretexto de que a instrução de uma mulher deve limitar-se aos serviços domésticos e à costura” (ALMEIDA, 1989, *ibidem*). Somente por volta de 1830 é que se vai estabelecer formalmente a escola de primeiras letras destinadas às meninas e aos meninos. Conforme Almeida (*op. cit.*) a estatística oficial de 1832 mostra que, em todo

²² Nísia Floresta refere-se a uma diretora (que era ela própria) dizendo: “Impelida então pelo desejo de acelerar os progressos de suas alunas, ela fixou um certo número, não admitindo outras sem vagar algum dos lugares preenchidos. Este procedimento admirava em extremo a todos de quem era conhecido (...). Para que uma diretora hábil e solícita possa obter grandes resultados da educação física e moral de suas alunas, será preciso que o número destas se conforme com o tempo que ela pode dar-lhes, velando por si mesma todo o ensino, o que uma substituta não poderá fazer tão completamente como ela” (FLORESTA, 1989, p.89).

²³ “A idéia de proporcionar instrução ao sexo feminino esteve presente na Constituição de 1823” (SAFFIOTI, 1979, p.191). Nas sucessivas discussões para a implantação dos projetos relativos à educação nacional reconhecia-se a necessidade de instrução das mulheres, contudo “a lei em que fora convertido o projeto de ensino, a 15-10/1827, isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas às quatro operações” (SAFFIOTI, 1979, p.192).

²⁴ Em 1826, em lei ordinária, dá-se o tom da educação que se pensava para as mulheres. “Haverão escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. (...) Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, (...) aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos, se mostrarem dignas de tal ensino,

o Império, havia 162 escolas de meninos e 18 de meninas; ou melhor, havia em todo o território 10 escolas de meninas, porque 8 delas se encontravam fechadas por falta de professoras para exercer a profissão. Havia na época umas poucas professoras, limitadas pelo preconceito que não permitia às mulheres exercer uma função pública. Mas muitas dessas professoras também não tinham formação que as habilitasse ao exercício do magistério ou o que Nísia Floresta definia como a verdadeira e necessária educação para as mulheres. Em vista disso, o Império, com um decreto de 5 de agosto de 1833, empenhou-se em encontrar candidatas mulheres que pudessem aplicar o método de Lancaster (ver adiante em que consistia tal método).

O debate sobre a educação feminina se faz notar em meados do século XIX, com inúmeras jornalistas que reivindicam a educação como uma atividade própria para as mulheres – como mães, esposas e educadoras - (BERNARDES, 1988) e como atestam os livros de Nísia Floresta. Mas esse debate limitava-se a pensar a educação das mulheres de elite, com a preocupação de potencializar o seu papel de mãe e natural educadora (MIRANDA, 1984). Outros dados importantes foram discutidos por Maria Beatriz Silva, ao comparar os Estatutos do Seminário Episcopal de Pernambuco, de 1798, com o *Traité de l'éducation des filles* de Fénelon, do século XVII. A autora conclui que, “a educação das moças era encarada fundamentalmente como uma *formação*, uma preparação para as tarefas próprias da condição feminina, reduzindo-se a instrução a aprender a ler, escrever, contar, coser e bordar” (SILVA, 1977, p. 164). Mas os livros de Nísia Floresta mostram que ela tinha em mente para as mulheres um

compreendendo também o de coser e de bordar” (SHARPE-VALADARES, 1989, p.xxx).

outro tipo de educação, que visava conhecimento e poder político; mesmo que em alguns momentos ela parecesse recuar nesses propósitos, certamente preocupada com possíveis repercussões negativas. A autora faz a crítica ao tipo de cultura que colocava as mulheres sob o domínio dos homens e ao tipo de educação dispensada às mulheres, que não chegavam nem a aprender a ler²⁵ ou, quando recebiam uma instrução, esta era superficial. Sua proposta era uma educação de qualidade com duas vertentes: moral e intelectual que, para autora, se sustentam mutuamente²⁶ (FLORESTA, 1989). Nísia Floresta depois de mostrar que as meninas são escandalosamente minoria nas escolas primárias²⁷, vai mais longe, ao dizer que não se lhes oferecia o ensino secundário: “ensino vedado ainda hoje às nossas meninas em estabelecimento público” (FLORESTA, 1989, p. 86).

Recapitulando, a questão da educação das mulheres está presente no período colonial: a) numa atribuição, primeiramente, privada-domiciliar que, aos poucos, vai ganhando espaço público; b) no sistema tutorial dos conventos, tidos como o lugar adequado para a educação das mulheres; c) na forma de uma preocupação com a

²⁵ “Dizia-se geralmente que ensinar-lhes a ler e escrever era proporcionar-lhes os meios de entreterem correspondências amorosas, e repetia-se, sempre, que a costura e os trabalhos domésticos eram as únicas ocupações próprias da mulher. Este prejuízo estava de tal sorte arraigado no espírito de nossos antepassados, que qualquer pai que ousava vencê-lo e proporcionar às suas filhas lições que não as daqueles misteres, era para logo ser censurado de querer arrancar o sexo ao estado de ignorância que lhe convinha” (FLORESTA, 1989, p.67).

²⁶ O aspecto moral está presente nas preocupações de Nísia Floresta: “Mas todos sabem, (...) que é um paradoxo e paradoxo ridículo avançar-se que a ignorância é o melhor estado para o desenvolvimento das virtudes morais” (FLORESTA, 1989, p.68-9). Em outra passagem, referindo-se à educação dispensada às moças, a autora diz: “Um desses inconvenientes é, por sem dúvida, a instrução superficial, isolada de uma educação severamente moral, que constitui de ordinário a superioridade das nossas meninas de hoje sobre as de outrora” (FLORESTA, 1989, p.109).

²⁷ A autora registra que pelo “Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte, no ano de 1852, vê-se que a estatística dos alunos que

escolarização das meninas; d) na busca de professoras, pois nos séculos XVII e XVIII as meninas somente poderiam receber instrução de uma professora; e) na reivindicação crescente, por parte de mulheres e liberais de diferentes correntes, da necessidade de se educar as mulheres; f) na fundação de escolas destinadas às meninas; g) na crítica às escolas que existiam e às suas precárias condições; h) na oposição às formas culturais que predominavam na época e que restringiam a educação oferecida às mulheres; i) na reivindicação de uma educação de qualidade para as mulheres (no investimento intelectual, como reclamado por Nísia Floresta). Após a República, o processo de democratização e a conseqüente reivindicação e expansão quantitativa do sistema escolar foram determinantes para a inclusão crescente das mulheres como estudantes e como professoras no Ensino Fundamental, principalmente com a consolidação das escolas normais (SAFFIOTI, 1979).

Ao observarmos a preocupação em abrir escolas para meninas, a procura de professoras para atendê-las, porque esta era uma condição cultural para a educação delas, o desapontamento por sua freqüência abaixo das expectativas, as propostas de um currículo que organizou as tarefas domésticas como conteúdo, a indiferença das famílias que não investiam ou não consideravam necessária a educação das meninas, tudo isto coloca a educação para mulheres no Brasil nos limites da reprodução das relações patriarcais. Não havia intencionalidade nisso, simplesmente a escola transferia para seus domínios curriculares aquilo que se colocava socialmente.

freqüentaram todas as aulas públicas monta 55.500, número tão limitado para a nossa população, e que neste número apenas 8.443 alunas se compreendem” (FLORESTA, 1989, p.81).

O ensino no Brasil adquire um caráter diferente depois da expulsão dos jesuítas, quando então passou a ser laico²⁸. Quando o Estado inicia a organização da escola, o modelo implantado no país seguiu a forma de organização do ensino em Portugal. Muitos professores foram importados com o intuito de trazer conhecimento e novas tecnologias de ensino para a colônia, tão carente de qualificação e produção intelectual laica, que absorvia nos seus mais altos postos homens educados na Europa e, acrescente-se, com altos salários.

A escola primária, próxima ao que conhecemos hoje, ganhou corpo a partir da lei orgânica de 1833²⁹, com uma constituição que garantiu a todos a instrução primária. A partir de então o ensino primário passa a ser organizado por séries de ensino onde se aprendia a ler, escrever e contar. Essa escola tinha como objetivo educar as crianças, pois se entendia que se os conhecimentos não fossem adquiridos na infância, então seria muito mais difícil (ou impossível) adquiri-los mais tarde. Contudo, o ensino era precário e uma outra tentativa de organização do ensino primário foi feita no Rio de

²⁸ Entretanto, é importante observar que “o liberalismo de que impregnava-se a legislação sobre o ensino na Primeira República deixava larga margem de atuação à Igreja católica, muito mais apta do que os leigos, pela tradição e pela posse de quadros habituados ao magistério, a desempenhar as tarefas educacionais situadas no terreno da livre concorrência. A Igreja se transformara, assim, como previra, na maior beneficiária da consagração da liberdade de ensino” (SAFFIOTI, 1979, p.214).

²⁹ A instrução pública no Brasil começa a ganhar forma no projeto de D. João VI, contudo o seu projeto não chegou a ser efetivado devido a sua partida em 1821. O projeto para a instrução pública dividi-a em quatro graus ou classes: “a 1ª compreendia o ensino elementar e primário e tudo o que é indispensável ao homem, qualquer que seja sua posição ou profissão; as escolas deste primeiro grau eram chamadas **Pedagogias** e os mestres **Pedagogos**; a 2ª continha o ensino mais desenvolvido das matérias do primeiro grau e acrescentava todos os conhecimentos indispensáveis aos agricultores, aos artistas, aos operários e aos comerciantes; as escolas desta segunda classe chamavam-se **Institutos** e os mestres **Institutores**; a 3ª compreendia todos os conhecimentos científicos que servem de base ou de introdução ao estudo aprofundado da literatura e das ciências e de toda espécie de erudição; as escolas do terceiro grau eram designadas pelo nome de **Liceus** e os mestres pelo de **Professores**; a 4ª. era reservada ao ensino das ciências abstratas, teoria e aplicação em toda sua extensão e ao estudo das ciências morais e políticas; os estabelecimentos desta classe chamavam-se **Academia** e os mestres **Lentes**” (ALMEIDA, 1989, p.50).

Janeiro, como um exemplo a ser seguido pelas demais províncias. A nova organização começou a ser posta em prática com um decreto de 1854. Foi a partir desta data que a educação primária passou a ser obrigatória³⁰ e entendida como função do Estado e obrigação das famílias³¹, que deveriam enviar à escola as crianças com 7 anos de idade ou mais, sob pena de multas que dobravam a cada ano de reincidência³². Vinte anos mais tarde, em 1874, a idéia de delimitar a obrigatoriedade do ensino surgiu em uma das províncias e previa a obrigatoriedade para todos os indivíduos de 7 a 14 anos de idade e, também, para todos os de 14 a 18 anos que não adquiriram a instrução básica. Mesmo com a obrigatoriedade, a expansão do ensino foi lenta, pois não havia um número suficiente de escolas nem de professores e tampouco consenso e controle sobre as possíveis razões que afastariam as crianças e os adolescentes de classes populares da frequência à escola. A atenção à educação era mais formal do que real.

Em meados do século XIX se constata que os alunos que frequentam a escola pública representam 1% da população. É a partir de 1868 que se começa a pensar numa alternativa: a criação de escolas noturnas para atender adultos e menores que trabalham durante o dia. Além disso, intensifica-se a preocupação com o que se estava ensinando

³⁰ Não havia a obrigatoriedade e a educação era dada “até o limite da infância, momento em que a maioria dos jovens brasileiros é obrigada a adotar uma profissão” (ALMEIDA, 1989, p.85).

³¹ No relatório de 1840, o ministro Francisco Ramiro de Assis Coelho, aponta que o desastre da educação primária se deve ao fato de que as famílias não enviam os seus filhos à escola regularmente. Ele diz: “Uma das causas que influiu mais poderosamente no baixo progresso da instrução elementar é a plena liberdade deixada aos pais, tutores ou as outras pessoas encarregadas da educação das crianças, de não enviá-las regularmente à escola ou de só enviá-las quando lhes apraz. Disso resulta que os alunos faltam muitas vezes durante semanas e até meses consecutivos. Resulta disso um atraso considerável para as crianças, mas também uma desorganização na economia interna da escola” (COELHO apud ALMEIDA, 1989, p.81).

³² “A partir de 1840, os relatórios ministeriais consideram como uma necessidade o estabelecimento da instrução obrigatória, que o regulamento de 1854 chegou a estabelecer, mas de um modo tão impreciso

na escola e com a exigência crescente por melhor qualificação dos professores, isto é, que eles tivessem um grau maior de conhecimento antes de serem admitidos como professores. Também não fica fora das preocupações do Governo Imperial a constatação dos baixos níveis salariais que afastam ou que não atraem as pessoas qualificadas para o ensino.

Como se viu, a organização do ensino, do Brasil imperial até meados do século XIX, é irregular e a preocupação é mais formal nos discursos do que efetiva em suas propostas e resultados. Mas o ponto que interessa aqui é prosseguir com a organização interna da escola: o currículo.

2.3 DE ÉPOCAS CULTURAIS PARA COMPLEXO TEMÁTICO

O currículo da escola primária compreendia ensinar à criança “a se exprimir corretamente, a expor o seu pensamento de modo preciso e claro e, se aprende a se exprimir com clareza e precisão, aprenderá a pensar do mesmo modo (..) para utilidade imediata e prática” (ALMEIDA, 1989, p. 85). Isso foi assegurado em 1833, mas os reformadores liberais de 1854 entendiam que era necessário ir além e propuseram as disciplinas como o núcleo organizador do currículo da escola primária. As disciplinas são introduzidas no currículo com a observação da necessidade de restringir o conteúdo para torná-lo apreensível pelas crianças. De modo:

que a criança, se não pudesse estudar a história universal, não permanecesse ignorante das lições de História (..). Introduziu-se, na escola primária, um lugar para a História e a Geografia. Pretendeu-se

que a criança, se não pudesse ter uma educação científica completa, porque sua idade não lhe permitia de outra forma recebê-la, não ignorasse ao menos as principais descobertas das Ciências Físicas ou das Ciências Naturais. Desejou-se que não ficasse alheia àquelas verdades da observância moral que são o fundamento e honra da Literatura. (ALMEIDA, 1989, p. 85).

Como se vê, a atual economia interna do currículo do Ensino Fundamental – dividida em disciplinas e/ou áreas disciplinares - data de meados do século XIX. Nessa época havia muitas críticas à escola tradicional. Primeiro por ter tido um cunho enciclopédico depois por ter sido organizada em séries, mas conservando a noção de ensino tradicional e enciclopédico. Ou seja, os alunos continuariam a ter um ensino enciclopédico, que se acumularia ao longo de muitos anos de escolarização, com a diferença de que, agora, se procurava tornar essa tarefa menos árida ao apresentar uma metodologia para o trabalho pedagógico. É por volta dessa época que se forma, na Europa, a escola dos herbartianos³³ e a noção de estágios de desenvolvimento da criança, que será mais tarde incorporada no currículo (STRICKLAND e BURGESS, 1965).

A proposta dos herbartianos tem semelhanças com o que atualmente se propõe através do complexo temático (para uma extensiva análise sobre o complexo temático ver o capítulo 7). O interesse dos herbartianos nas disciplinas e nos conteúdos centra sua atenção na inter-relação entre estes, isto é, na sua “correlação”³⁴. Este aspecto permanece atualmente na noção de interdisciplinaridade (PINAR, et al., 1995), traduzido nas preocupações de Dewey pela “concepção holística da cognição”

³³ Escola fundada por Johann Friedrich Herbart.

(ARCHAMBAULT, 1964). Os herbartianos se esforçaram para estabelecer as relações entre os diferentes conteúdos escolares, opondo-se o seu caráter compartimentado. Para tanto, eles propunham que o currículo se organizasse em torno de “épocas culturais”. O conceito de “épocas culturais”, sugere um relacionamento temático, estabelece um currículo concentrado e correlacionado unificando a aprendizagem em torno de um conceito cultural ou uma época histórica (TANNER e TANNER, 1980). A principal contribuição de Herbart e dos herbartianos foi se opor ao tradicional ensino enciclopédico e atentar para o desenvolvimento psico-biológico da criança, na suposição darwinista de que cada indivíduo, na sua ontogenia, recapitula a filogenia. Assim o currículo recapitula ou deveria recapitular a história das espécies, no entendimento de que a criança refaz a história genética da humanidade. O paralelo entre a evolução da criança e a da raça humana (na concepção dos herbartianos) continha a lógica que deveria guiar o currículo: a História como organizadora de “épocas culturais” para a prática de um currículo que se atualiza em “centros de concentração” temática. As “épocas culturais” representavam o princípio mais econômico e eficaz para o currículo, que se distanciava e preservava, ao mesmo tempo, uma base psicológica³⁵, mas trabalhada a partir da história. As “épocas culturais” continham elementos de natureza cultural e social no currículo, contudo sua expressão no currículo era funcional, ou seja, serviam para facilitar a integração de “épocas

³⁴ Denominação utilizada por Herbart, 1776-1841.

³⁵ Embora William Pinar et. al. (1995) avalie isso como contraditório às próprias teses dos herbartianos, calcadas na evolução da criança, no entanto, tais teses prosseguiram com um desenho curricular em torno da noção de História que cumpria duas funções: a) dava corpo e unidade ao currículo; b) preservava o pressuposto da evolução da história na criança a ser educada. Em outras palavras, o currículo espelharia os estágios de desenvolvimento da humanidade que vai da sua época primitiva até às

culturais”, que funcionariam como “centros de concentração” temática organizando os conteúdos de forma interdisciplinar (inter-relacionada, na acepção dos herbartianos) e numa ordem crescente que retrataria a evolução da sociedade: do primitivo ao civilizado. Na prática, o esquema dos herbartianos, significava que o currículo de um ano escolar deveria explorar um tema central. A idéia era desenvolver um currículo que fosse organizado em torno de um tópico cultural-histórico central denominado “centro de concentração”. A perspectiva desenvolvida pelos herbartianos³⁶ lembra o “complexo temático” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d.), o “tema gerador” (FREIRE, 1978; FREIRE, 1980; FREIRE, 1983; FREIRE, 1984), os “temas culturais” (CORAZZA, 1992), mas as motivações e o contexto histórico dessas propostas são diferentes.

No final do século XIX surge a convergência de dois pontos: a) a preocupação com o currículo e; b) o desenvolvimento de teorias que centram sua atenção sobre a criança. Ambos rivalizaram com a popularidade pedagógica dos herbartianos. Entretanto, a associação de ambos é instrumental e o foco de atenção passa a ser a criança e seu desenvolvimento, que se tornará uma das preocupações mais fortes na área da educação e influenciará a organização curricular e as práticas pedagógicas em torno dos estágios de desenvolvimento da criança (idade cronológica x características do desenvolvimento intelectual). Isto porque antes de 1840, as escolas apresentavam

civilizações modernas, numa ordem civilizatória crescente e cumulativa.

³⁶ Pinar et al. (1995) vai colocar que a noção desenvolvida pelos herbartianos tem conexão com o conceito de “arquétipo cultural” de Carl Jung, embora os herbartianos não fossem familiares com tal noção. A noção de arquétipos culturais ficou na Psicologia. No entanto, esta noção engloba os arquétipos culturais, que permeiam toda a história e cultura humana. Os arquétipos são concentrações culturais de

um conjunto de características comuns que se resumiam em:

1) as crianças iam à escola esporadicamente; 2) os professores não tinham preparação profissional e tendiam a ver o magistério como um emprego temporário; 3) a rotatividade dos professores era alta; 4) a duração do ano escolar variava de acordo com a disponibilidade de dinheiro para pagamento dos professores; 5) as escolas não eram seriadas - crianças de todas as idades eram colocadas juntas em uma sala sob a supervisão de um professor e usavam uma variedade de livros didáticos (ou seja, diferentes estudantes trabalhavam com diferentes livros-texto) e; 6) não havia orientação sistemática por parte dos professores. E mais, durante o século XIX mais de 80 crianças, de 2 ou 3 anos de idade até adultos com mais de 20 anos, eram colocados juntos em uma sala com um professor. (PINAR, et al., 1995, p.72).

No Brasil, no início da escolarização há semelhanças e diferenças com o que se descreve acima para os Estados Unidos. Como se viu anteriormente, depois dos jesuítas, o Estado, através da municipalidade, iniciou um processo de controle e centralização crescente da instrução primária. Há registros que mostram que os professores eram escolhidos e designados, não se podia simplesmente abrir escolas ou lecionar, era necessário uma licença especial³⁷, principalmente depois da chegada de D. João VI ao Brasil. Mesmo assim “os institutores (mestres régios) que começaram a ser recrutados não tinham, em geral, mais que uma breve instrução elementar e não haviam prestado exames (..); cada um ensinava o que sabia, mais ou menos, imperfeitamente, e não se lhes podia exigir mais” (ALMEIDA, 1989, p. 43). No Brasil, no início da escolarização, os estudantes tinham acesso restrito aos livros, porque até 1790, havia uma livraria no Rio de Janeiro. Somente após a chegada da família real é que foi

onde se pode pensar a natureza da vida social e histórica.

³⁷“Em 1793, por exemplo, Francisco Xavier de Souto Faria requer ao Senado da Câmara uma licença para ensinar e ela lhe é concedida nestes termos: Por seis anos, para ensinar a ler, escrever, contar e o catecismo”. (ALMEIDA, 1989, p.39-40).

formada a biblioteca do Rio de Janeiro. Nessa época o que se tem é um ensino primário restrito à capital e algumas províncias maiores, mas contava-se com um Diretor Geral dos Estudos. Com a Independência, os liberais brasileiros determinados a disseminar a instrução primária em todos os cantos do país³⁸, e não dispendo de professores suficientes, pensaram que a liberdade de ensinar era o primeiro valor a ser posto em prática. Para tanto, eliminou-se a necessidade de exames ou autorização para lecionar e os liberais propuseram um método considerado revolucionário na época e amplamente aplicado na Europa: o método de Lancaster ou o método de ensino mútuo. Em que consistia o método? Primeiro, os alunos eram colocados numa única sala e divididos em pequenos grupos e, em seguida:

durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitava-se a supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, instrução primária superior. (ALMEIDA, 1989, p. 60).

A principal vantagem desse método, e daí sua preferência, é que se podia colocar duzentas ou trezentas crianças para receber instrução primária sem que houvesse necessidade de mais que dois ou três professores. Os relatórios da época (1835-1838) criticavam o método de ensino mútuo, dizendo que este não havia conseguido os resultados esperados nem aqui nem na Europa.

A despreocupação com a idade dos(as) estudantes e as justificativas para

³⁸“Uma lei de 15 de outubro de 1827 ordenou o estabelecimento, em número suficiente, de escolas elementares em todas as cidades, burgos e lugares populosos”. (ALMEIDA, 1989, p.60).

colocá-los juntos não são novos na história da escolarização. Da Idade Média até meados do século XIX não havia preocupação quanto à idade, e os estudantes de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento conviviam lado a lado (ARIÈS, 1981; MANACORDA, 1992; PINAR, et al., 1995).

A incipiente organização curricular no Brasil, em meados do século XIX e início do século XX, começa a segmentar o currículo em disciplinas, distribuindo os estudantes por nível de conhecimento, mas não por idade. Assim que se encontravam, na mesma sala de aula, alunos jovens e homens adultos. A preocupação em separar por idade surge no ambiente das escolas católicas (jesuítas), motivada pelas questões da sexualidade, precisamente como consequência de uma suposta promiscuidade entre os adultos, os adolescentes e as crianças, e se estabelece como princípio organizador do currículo com a Psicologia emergente no século XIX. Ao centrar sua atenção no desenvolvimento psicológico da criança (CARVALHO, 1995), a Psicologia ganhou respeitabilidade acadêmica no início do século XX (PINAR, et al., 1995) e revolucionou a educação com a proposta de um currículo centrado nos interesses das crianças (TANNER e TANNER, 1980) e nos seus estágios de desenvolvimento³⁹ (STRICKLAND e BURGESS, 1965), pautando o caminho para que se organizasse o currículo com ênfase em séries correspondentes às idades.

Na organização do sistema educacional brasileiro, o conhecimento científico foi

³⁹ Stanley Hall é considerado o mentor e o líder do movimento que trouxe para o centro a discussão sobre os estágios de desenvolvimento da criança e a crescente aceitação e incorporação deste esquema no currículo. Os estudos posteriores de Piaget e Kolberg e seu emprego nas concepções curriculares remontam aos trabalhos de Hall. (O'BRIEN, 1979; PINAR, et al., 1995; STRICKLAND e BURGESS,

entendido como a alavanca para a prosperidade do país, particularmente, com a idéia de se constituir a universidade. No Brasil, um ato ministerial de 05 de março de 1817, entre outras coisas, “declara que as cadeiras de Ciência já existentes seriam reunidas àquelas que seriam criadas, a fim de constituir um Instituto Acadêmico, que compreenderia não somente o ensino das Ciências, mas também o das Belas Artes e de sua aplicação na indústria; como diz o aviso, contribuiria de fato para a civilização e a prosperidade das nações” (ALMEIDA, 1989, p. 43).

A preocupação com a escolarização é maior após a República, mas apesar disso, quase cinquenta anos de República produziram resultados desanimadores em relação à Educação, pois se constata “que o número de crianças que freqüentam as escolas públicas representa apenas 1% da população⁴⁰” (ALMEIDA, 1989, p. 114). Adiante o mesmo autor coloca que em 1875 havia “6.200 estabelecimentos, freqüentados por cerca de 190.000 alunos”, sendo que entre 1888 e 1889 o Brasil possuía “7.954 escolas de instrução primária, freqüentadas por 263.242 alunos” (ALMEIDA, 1989, p. 169 e 300 respectivamente). Entretanto o sistema escolar se expande, de fato, a partir de meados deste século. Como os dados fornecidos por Almeida não têm regularidade na sua forma de apresentação, que ora inclui os valores relativos, ora os valores absolutos, a título de comparação apresento os dados do MEC que ajudam a visualizar a expansão quantitativa da escolarização no país. Em 1994 tínhamos 194.487 estabelecimentos de

1965).

⁴⁰ O autor não deixa claro se os dados que ele apresenta referem-se ao número total da população em idade escolar ou ao número total da população. O mais certo é que o dado que o autor apresenta refira-se à proporção de crianças nas escolas em relação a população total do país, porque, em seguida, ele diz que esta proporção eleva-se para 16 ou 17% da população em outros países (ao que tudo indica em relação

ensino atendendo o Ensino Fundamental, com um total de 31.220.110 alunos (BRASIL, et al., 1997a). Em 1997 o número de estabelecimentos chega a 196.479 que atende o Ensino Fundamental com um total de 34.229.388 alunos (BRASIL, et al., 1998b).

A expansão quantitativa do Ensino Fundamental, de inexpressivo no atendimento às crianças e adolescentes no Brasil pré e pós-republicano⁴¹, passa à crescente incorporação da população demandatória no sistema educacional: “No início dos anos 50⁴², apenas 36% dessa população [na faixa etária de 7 a 14 anos] freqüentavam a escola; esse percentual passou para 45% em 1960, 67% em 1970, em 1980 elevou-se para 80% e em 1991 atingiu 91%, sendo que, destes, 86% encontravam-se matriculados no Ensino Fundamental” (BRASIL, et al., 1995b, p. 7). Em 1997 o MEC registra uma taxa de escolarização, neste nível de ensino, da ordem de 116% (BRASIL, et al., 1998b), incluindo-se os alunos evadidos e ou repetentes.

Embora no período seguinte com à República e nos anos 30⁴³ houvesse uma maior atenção para o ensino laico dirigido às mulheres e às classes populares⁴⁴,

aos países europeus).

⁴¹ Por volta de 1880 o registro de Tito Livio aponta que “a percentagem de analfabetismo se eleva a 78,11% dentre as pessoas livres com idade superior a cinco anos e em que apenas 12,7% dos meninos e 6,01% das meninas recebiam instrução. Um exame do ensino pós-primário da época revela ainda uma situação mais desoladora” (SAFFIOTI, 1979, p.212).

⁴² “Em 1940, apenas 43,1% da população brasileira, acima de 10 anos, podia ler e escrever. Do total de homens com idade superior a 10 anos 48,3% sabiam ler e escrever, enquanto que do total de mulheres nas mesmas condições de idade, apenas 38,0% dominavam a leitura e a escrita. A percentagem de mulheres alfabetizadas era ainda menor em certas faixas de idade: 30,0 na faixa de 50 a 59 anos e 27,5 na de 60 e 69 anos.(LYNN apud SAFFIOTI, 1979, p.215).

⁴³ O manifesto dos “Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, propõe a “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação” como responsabilidade do Estado. (NOTAS para a história da educação, 1960, p.115).

⁴⁴ O manifesto dos Pioneiros é explícito na proposta de desconsiderar as classes sociais. Diz o documento: “o novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classe, os subordina aos fins fundamentais e gerais que

persistiu um encaminhamento diferenciado para as mulheres e uma educação de baixa qualidade para as classes populares. Isso se deve à própria forma de organização do sistema de ensino após a República, incapaz de cumprir o preceito de laicidade e de assegurar um projeto educativo nacional, persistindo, segundo Heleith Saffiotti (1979, p. 216), a “dominação da Igreja Católica e o hiato entre os dois sistemas escolares – o que fornecia instrução e qualificação profissional às classes populares e aquele destinado a formar as elites dirigentes”. Nas últimas décadas deste século a expressiva expansão quantitativa do acesso à escolarização representa um esforço importante para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais a toda população demandatária, contudo permanece o fato da pouca atenção para os aspectos qualitativos do currículo no que tange às questões de gênero e de raça, que afetam as possibilidades de integração plena das mulheres e dos negros na sociedade.

Ao longo de toda a tese tenho presente as dinâmicas de raça e de gênero, que se operam no cotidiano escolar e nos processos pedagógicos em diferentes organizações curriculares e em diferentes projetos político-pedagógicos, e que formam o substrato qualitativo de equidade das oportunidades educacionais.

3 AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PESQUISA

Abordo neste capítulo as perspectivas teóricas que são o substrato das direções de análise no desenvolvimento desta pesquisa. Aqui, explícito o entendimento sobre as questões de gênero e raça e sua articulação com o cotidiano de práticas e discursos pedagógicos a começar de o referencial teórico de inúmeras autoras e autores com os quais compartilho uma visão de mundo.

No primeiro momento, discuto os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o trabalho etnográfico, a descrição e construção da análise. O que explícito é a abordagem das relações cotidianas e o resgate de seu sentido para a análise das questões de gênero e raça nos processos pedagógicos e nos projetos político-pedagógicos.

No segundo momento, mostro as diferentes abordagens feministas: feminismo liberal, feminismo socialista marxista, feminismo radical, feminismo culturalista, feminismo negro e feminismo pós-moderno. Discuto nessas abordagens: a) o conceito de gênero; b) o conceito de patriarcado; c) mostro como cada corrente feminista entende a educação e; d) o conceito de posicionalidades de sujeito. A apresentação das abordagens feministas tem a intenção de situar as diferentes interpretações sobre o funcionamento de gênero na estruturação social na inter-relação com os entendimentos

sobre a educação; seja sua função, sua necessidade ou as justificativas para sua realização de um determinado modo que atenda as especificidades das mulheres. Classificar os feminismos ajuda a compreender o conceito de gênero à luz de diferentes perspectivas e sua relação com os conceitos de raça e classe social.

Prosseguindo abordo os conceitos de raça e de etnia, seu entendimento na pesquisa e justifico as razões de opção pelo conceito de raça para o trabalho analítico. Também, nesta seção questiono a validade da regra da *one blood drop rule*. O conceito de racismo é particularmente importante para analisar a dinâmica de raça nas relações cotidianas na escola e nas abordagens pedagógicas.

No quarto momento apresento o conceito de transposição didática, que norteia a intencionalidade da ação pedagógica no interior do currículo. Ou seja, a transposição didática se coloca como a operação necessária para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem. A abordagem posterior da transposição didática sobre as questões de gênero e de raça no currículo se encaminha a partir de como e o que se inclui ou não destas questões ao se fazer tal operação.

Para tornar concreta a análise dessas questões no cotidiano escolar e nos projetos pedagógicos apresento os parâmetros que direcionam a interpretação a partir de a convergência entre duas abordagens proposicionais: as que orientam a avaliação das ações no movimento de mulheres e as que orientam a avaliação das ações no currículo. A primeira abordagem, centrada na discussão de Charlotte Bunch sobre reforma e movimento feminista, serve de substrato compreensivo à segunda: a análise prescritiva de Peggy McIntosh e de Gloria Bonder centrada nas fases do currículo e,

neste, a acomodação e/ou a inserção das questões de gênero e raça. As proposições das autoras são importantes para se pensar o alcance dos projetos e das propostas político-pedagógicas para as mesmas questões.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa registra o cotidiano das práticas e discursos pedagógicos e as relações entre todos os segmentos da escola: estudantes, professoras, funcionárias, famílias e assessoras da SMEd. A diferença desta pesquisa para outras é que seus pressupostos teóricos estão construídos a partir de a perspectiva feminista e de a pedagogia crítica.

As pesquisas feministas dirigem o olhar para a compreensão do saber-fazer científico. Questionam e conceituam os paradigmas, as teorias, os métodos e os procedimentos da perspectiva de mulheres e minorias (HARDING, 1987; NEAL, 1995; NICHOLSON, 1990). Propõem o deslocamento de perspectivas que têm orientado a investigação nas pesquisas, desenvolvendo novas formas de aproximação e interpretação das experiências vividas pelos sujeitos e sua relação com os sistemas sociais (ANDERSEN, 1993; FLAX, 1992; GRIFFITHS, 1995; NYE, 1995). Sandra Harding (1987) crítica este aspecto dizendo que não se trata de uma metodologia feminista, porque esta não existe em si, o que se tem é um olhar feminista. Ao utilizar os mesmos procedimentos e as mesmas ferramentas metodológicas, a pesquisadora o faz de dentro de outros paradigmas explicativos que geram novas questões, outras interpretações e outros resultados. A autora defende uma forte objetividade na pesquisa que se direcione para validar outras perspectivas e analisar suas condições sociais de

produção (HARDING, 1993).

Os estudos de mulheres, devido a diversidade de posições - ora convergentes ora divergentes, ora contraditórias - sobre o que é pesquisa feminista, se há método feminista, se há conhecimento feminista, são melhor definidos como um campo pluridisciplinar de produção de conhecimentos que faz apelo a diversas proposições conceituais e ferramentas metodológicas para analisar a dimensão sexuada das relações sociais à luz de condições simbólicas materiais e sociais de reprodução daqueles (DESCARRIES, 1994; REINHARDZ, 1992).

Maria Odila Dias (1992) ao fazer uma revisão teórica sobre os estudos feministas os inscreve na contraposição de estudos históricos iluministas e autocentrados; na crítica à razão universal; no questionamento ao tipo de racionalidade no masculino que permeia os conceitos até então utilizados nas Ciências Humanas. Os estudos feministas se localizam na pluralidade de abordagens que incluem os estudos desconstrutivistas. O que se sobressai na análise feminista é defesa da “hermenêutica do cotidiano” onde “cotidiano e poder” (DIAS, 1992, p. 51 e 49) são constituintes importantes da teorização feminista.

A pesquisa feminista propõe uma postura política que, sustente a liberdade, a justiça e a solidariedade, seja explicitamente atenta para o “eu” ou a “subjetividade” das mulheres e para a afetividade (YOUNG, 1987) como uma forma de se opor a um tipo de universalismo abstrato, que apaga o concreto e a especificidade das relações cotidianas. Entretanto, para a luta coletiva não é possível deter-se somente na particularidade e na individualidade, que tornaria inviável o projeto emancipatório.

Para a pesquisa que tem um projeto político anti-sexista e anti-racista, o particular passa pelo coletivo, o individual e o local se reconciliam com o coletivo e o nacional, sem perder de vista as identidades e suas especificidades históricas. A análise das relações cotidianas encontra-se na dialeticidade entre a parte e o todo (OLIVEN, 1992), na afirmação de identidades, de lutas específicas e na diversidade de sua manifestação que não significa compreendê-las como fragmentos de um todo, no qual as particularidades e especificidades de cada movimento social são separadas de sua relação com as demais. Tal entendimento suporia a impossibilidade dialógica e compreensiva entre grupos e pessoas. Para a educação, enquanto projeto de transformação de desigualdades e discriminações entre homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, seria desastroso se se pretende pensá-la e efetivá-la por um processo de agenciamento e de argumentação.

Uma das principais preocupações das teorizações feministas e dos estudos negros é remover as distorções sexistas e racistas dos sistemas de conhecimento (GRIFFITHS, 1995; HULL, et al., 1982). Para tanto, faz-se necessário saber como o conhecimento se põe cotidianamente no currículo e nas relações entre os segmentos escolares. Tal objetivo requer pesquisa de caráter local, particular e específica (HOLLANDA, 1994; OLIVEN, 1992). Isso significa priorizar o conhecimento situado (HARAWAY, 1991), a experiência cotidiana situada como problema (SMITH, 1991), o significado da experiência cotidiana para as mulheres (APTHECKER, 1989), na qual “a forma para encontrar uma visão abrangente é estar em algum lugar em particular” (BRAIDOTTI, 1991, p. 272). Isso é proposto como resposta ao que Gayatri Spivak (1994) chama de epistemes anglo-saxã e francesa e que Edward Said (SAID, 1992;

SAID, 1994) denomina de o modelo ocidental branco, de classe média, metropolitano e erudito, que criou sistemas de conhecimento e compreensão etnocêntricos e xenofóbicos. Tais teorias e análises desconhecem as particularidades dos sujeitos e sua circunstância, mas falam sobre eles, os nomeiam e os identificam. Esse sistema de pensamento olha para os outros e os interpreta como incapazes de se auto-representar e de se auto-entender, sejam eles mulheres, homens, negros, orientais, latinos ou, para nomear uma categoria mais geral, os pobres do terceiro mundo. Na análise do orientalismo, do ponto de vista metodológico, Edward Said reconhece a convergência de estudos feministas, étnicos, socialistas e anti-imperialistas, porque esses “tomam como ponto de partida o direito de auto-expressão e representação de grupos humanos anteriormente não representados ou mal representados em domínios política e intelectualmente definidos com sua exclusão, usurpando suas funções de significação e representação, atropelando sua realidade histórica” (SAID, 1992, p. 254).

Vários autores (BARTON e MEIGHAN, 1978; GIROUX e SIMON, 1994; MCLAREN, 1991; MCLAREN, 1997; WILLIS, 1990) indicam a necessidade de se olhar e pesquisar a vida cotidiana da escola, as práticas concretas na sala de aula, a cartografia cultural e a construção de significados, as pedagogias e as racionalidades que as sustentam, as interações que se processam entre os agentes envolvidos na educação. As teóricas feministas defendem a necessidade de se atentar às posicionalidades das mulheres, à sua atuação cotidiana, à sua relação com o conhecimento, às suas interações na escola, às suas expectativas, às suas demandas, etc. (ACKER, 1994; ANYON, 1990; ARNOT e WEINER, 1987; BELENKY, et al., 1986; BOURNE, 1989; OAKLEY, 1993; SMITH, 1986.; SMITH, 1990a; SMITH, 1991;

SPENDER, 1987; SPENDER, 1988; SUBIRATS, 1986; UNITED NATIONS, 1995a).

Os estudos negros apontam que a educação é efetiva para a comunidade negra se resgatar o valor da negritude e o respeito às diferenças a partir de a compreensão histórica e da experiência cotidiana de pessoas negras (CADERNOS DE PESQUISA, 1987; DEI, 1996; DEI, et al., 1997; HOOKS, 1994; HULL, et al., 1982; MCCARTHY e CRICHLLOW, 1993). Todavia, tais indicações não significam deter-se no microcosmo das relações desenraizando-as de suas conexões com as macropolíticas e as macroestruturas sociais das quais os agentes são parte e tomam parte. É o reconhecimento da estruturação social (GIDDENS, 1994; GIDDENS, 1996), na qual os sujeitos estão envolvidos em práticas e racionalizações – conscientes ou não de si ou de seus efeitos - e são demandados a se envolver em idéias, propostas, ideologias, ações políticas pensadas para a escola que se processam no seu cotidiano.

A análise da prática pedagógica e do currículo busca as experiências cotidianas e os processos pedagógicos que aí acontecem sem, contudo, trivializar o espaço dessas relações para que tenham sentido na teoria educacional e social (APPLE e WEIS, 1986; APPLE, 1989; APPLE, 1993; APPLE, 1995). A ênfase da pesquisa na análise da experiência de mulheres, negros e de famílias desprivilegiadas resgata o sentido e a proposta da teoria feminista e dos estudos negros através do questionamento epistemológico que tem presente os paradigmas de gênero e de raça. É importante para esta análise que a abordagem realize as conexões entre a razão teórica e a concretude dos sujeitos e do que acontece cotidianamente com eles na escola. Isso significa que os sujeitos têm história e estão localizados culturalmente, bem como são afetados pelas

políticas públicas e pela estrutura econômica. Tendo como ponto de partida as perspectivas de relações de gênero e as questões de raça é que as pesquisas feministas e os estudos negros puderam desenvolver novas categorias interpretativas que enfatizam a presença de mulheres e negros como protagonistas sociais (BENHABIB, 1987; GILLIGAN, 1977; HOOKS, 1984; KING, 1996; MARKUS, 1987).

Para Gaby Weiner (1994) o feminismo tem três dimensões: política, crítica e práxis-orientada. Estas dimensões estão resumidas na seguinte forma: “a) política - um movimento para melhorar as condições e as chances de vida das mulheres; b) crítico - sustenta uma crítica intelectual às formas dominantes de conhecimento; c) práxis-orientada” (WEINER, 1994, p. 7-8) concretizada em ações que alteram as relações de exclusão. Essas dimensões estão presentes em maior ou menor grau nas diferentes abordagens feministas. Cada abordagem feminista desenvolve interpretações que buscam definir e intervir nas ações políticas sociais e institucionais. Cada uma das abordagens feminista examina a opressão das mulheres de perspectivas diferentes que geram interpretações igualmente diferentes, onde os conceitos de gênero e patriarcado se destacam nas análises.

A seguir apresento as discussões sobre o conceitos de gênero em cada corrente feminista apontando as elaborações teóricas, as potencialidades e as críticas que enfocam as limitações feitas por diferentes autoras. Também, destaco o conceito de posicionalidades de sujeito na teoria feminista pós-moderna que é utilizado na tese. A compreensão das diferentes perspectivas de entendimento sobre o gênero na estruturação social oferece condições de interpretar sua articulação com os processos

pedagógicos intra-institucionais. A escola enquanto instituição é parte da configuração e das contingências que estruturam os modos de existência social e, portanto, sofre os efeitos do que aí se produz.

3.2 AS ABORDAGENS FEMINISTAS

Feminismo é um movimento plural com posições e questionamentos diferenciados, por vezes contraditórios, que pode defender tanto posturas conservadoras quanto emancipatórias. Mesmo reconhecendo que toda classificação apresenta um grau de arbitrariedade e de simplificação⁴⁵, apresento os diferentes feminismos: seus agenciamentos; seus questionamentos; seus entendimentos sobre gênero e educação. Ao longo desta seção faço observações que apontam as possibilidades e as limitações que indicam como o conceito de gênero está entendido ao longo da tese. Também, apresento a educação como um princípio que está presente em todas as correntes feministas, ora dirigidas à reivindicação de escolarização, de qualificação pessoal e profissional com vista à mobilidade social e à conquista de poder, ora com demandas específicas que atendam as mulheres e ora a educação é entendida como um projeto de mudança cultural nas formas de se educar meninos e meninas. As abordagens feministas dividem-se em:

3.2.1 Feminismo liberal

⁴⁵ E, também, apresentam-se dificuldades em reunir as especificidades teóricas de cada corrente feminista, porque em muitos momentos as diferentes abordagens compartilham entendimentos e propostas mas não em outros. No entanto, considero que a apresentação das correntes feministas e a tentativa de delimitar sua abrangência são didáticos para quem adentra a teoria feminista.

O feminismo liberal se aplica a ação reformista (BUNCH, 1974) e entende que os direitos são estruturados nas desigualdades entre homens e mulheres (EISENSTEIN, 1981b). A concepção que o sustenta é a ideologia liberal que apresenta uma concepção de poder institucional. A versão clássica do feminismo liberal provém da elaboração de John Stuart Mill em “The subjection of women”⁴⁶ (1869), que focaliza sua atenção nas reformas legais e nos processos políticos de exclusão das mulheres declarando que as mulheres são melhores do que os homens (MILL, 1997). O autor traz à discussão que as diferenças de sexo não são naturais e pauta suas reivindicações pelo reconhecimento das mulheres na esfera pública. Os primeiros movimentos feministas⁴⁷ sufragistas e a luta por direitos iguais ao dos homens são momentos exemplificadores do feminismo liberal que se articulou em torno das condições e das questões de mulheres brancas de classe média. O feminismo liberal, também, é denominado de feminismo institucional que está situado em organizações formais (ANDERSEN, 1993) com a finalidade de propor igualdade de gênero em um contexto que visa assegurar os valores familiares e

⁴⁶ “The subjection of women” foi escrito em 1861 e publicado em 1869. Em 1824, Mill com a idade de 18 anos escreveu um artigo, publicado no *Westminster Review*, detalhando as inconsistências que existiam entre os padrões morais definidos para homens e para mulheres (MILL, 1997).

⁴⁷ A primeira onda feminista que adentrou o século XX articulava-se em torno de três demandas: 1) os direitos para as mulheres iguais aos dos homens e sua admissão na esfera pública; 2) a proteção às mulheres (nas preocupações com: o abuso físico e sexual; o alcoolismo e suas conseqüências; as doenças sexualmente transmissíveis); 3) a expansão das oportunidades para as mulheres na sociedade, em particular através de reformas educacionais. A primeira onda feminista congregou diferentes mulheres em diferentes épocas: Mary Astell (1666-1731) “A serious proposal to the ladies”, Mary Wollstonecraft (1792) “A vindication of the rights of woman”, “Seneca Falls Declaration” (1848), Elizabeth Cady Stanton (1854) “Address to the New York State legislature”, Harriet Taylor (1851) “The enfranchisement of woman” (NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY, 1999). Para um histórico do feminismo passado e presente no Brasil e suas particularidades conferir: Maria Amélia de Almeida Teles. Breve história do feminismo no Brasil (1993). (Tudo é História, 145); Moema Toscano e Mirian Goldenberg. A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil (1992); Jane S. Jaquette. *The women’s movement in Latin America: participation and democracy* (1994), em especial o artigo de Sonia E. Alvarez. *The (trans)formation of feminism(s) and gender politics in democratizing Brazil* (ALVAREZ, 1994); Heleieth Saffioti. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (1979).

organizacionais tradicionais (BRYSON e CASTELL, 1993). Quando as autoras definem o feminismo liberal como àquele situado em organizações formais nem sempre este é o caso. O que elas criticam é o fato de que quando os governos oferecem espaço para as mulheres é no sentido de aplacar suas reivindicações, de dar uma resposta imediata sem, contudo, oferecer condições concretas para a realização de mudanças substantivas. Muitas ações acabam por ser reformistas obtendo resultados a curto prazo. Neste sentido, muitas feministas acabam por ser cooptadas e funcionam como álibis em organizações formais político-partidárias, outras abandonam tais instituições. No Brasil é necessário distinguir que muitas feministas estão localizadas nas universidades em núcleos ou grupos temáticos com a finalidade de avançar as questões de gênero. Nem por isso são elas definidas como liberais⁴⁸.

A teoria liberal construiu uma crítica endereçada à questão dos papéis sexuais

⁴⁸ Na articulação entre as feministas brasileiras com os partidos políticos, entre 1981 e 1988, propostas importantes foram levadas adiante como a criação em 1985 das Delegacias da Mulher (DDM) e o Conselho da Condição Feminina, no governo de Franco Montoro em São Paulo. Ambos se espalharam por inúmeras capitais no Brasil e as DDMs se constituíram como um projeto pioneiro no mundo para lidar com a violência contra as mulheres. Também, registra-se a criação do Conselho Nacional do Direitos da Mulher (CNDM), em 1985 no governo de José Sarney, ligado ao Ministério da Justiça. A euforia das ações reformistas dos primeiros anos de transição democrática no Brasil foi importante para abrir espaço para as mulheres, mas muitas dessas instituições foram usadas como álibi político-partidário. Entre 1986 e 1990, na administração de centro-direita de Orestes Quécia em São Paulo, O Conselho da Condição Feminina teve seus recursos significativamente reduzidos e foi marginalizado na arena política, o mesmo aconteceu na esfera federal com o Conselho Nacional da Mulher. As Delegacias da Mulher, inicialmente previstas para funcionar com pessoal treinado e sensível às questões de gênero para lidar com os casos de estupro, assédio sexual e violência doméstica, acabou por não receber o devido investimento reproduzindo, por vezes, nas DDMs o que se condenava nas Delegacias comuns quando policiais masculinos atendiam as mulheres. Muitas feministas desapontadas com a manipulação dos partidos políticos investiram seus esforços no trabalho acadêmico. A academia, através de núcleos e grupos de estudo das mulheres, representou e representa um dos principais espaços para a consolidação das questões de gênero no Brasil. Tais núcleos e grupos são acionados para contribuir no avanço de discussões e propostas públicas sem, contudo, pertencer diretamente aos quadros de partidos políticos. Para maiores informações sobre o processo de democratização no Brasil e a localização das feministas no seu interior conferir Sonia E. Alvarez. *The (trans)formation of feminism(s) and gender politics in democratizing Brazil* (1994).

mas sua limitação é não ter compreendido a conexão entre os papéis sexuais, a divisão sexual do trabalho e o capitalismo. As primeiras feministas liberais não tiveram condições de decifrar e explicar as estruturas de poder masculino no capitalismo. O feminismo liberal contemporâneo tem feições diferentes, contudo permanece a ideologia liberal ao compartilhar a crença na supremacia do indivíduo e a liberdade de escolha, acreditando que a mudança para as mulheres advém da mudança para cada mulher enquanto sujeito individual. No sentido filosófico o feminismo liberal permanece individualista por conceber a pessoa como um agente racional e autônomo, independente dos modos de estruturação social (NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY, 1999). O que está pressuposto é que a presente estrutura social e política pode acomodar a igualdade e paridade das mulheres com os homens. As críticas ao feminismo liberal sugerem que este foi ou é regressivo. No entanto, as primeiras feministas liberais foram radicais para seu tempo. A inglesa Mary Wollstonecraft (1996), em seu livro: “A vindication of the rights of woman”, reivindica educação para as mulheres que passe longe das idéias de Rousseau sobre a mulher, personificada em Sofia. No Brasil, Nísia Floresta advogava educação para as mulheres numa época (em meados do século XIX) em que era raro se encontrar mulheres escolarizadas (AUGUSTA, 1989; FLORESTA, 1989). As feministas liberais demandaram o voto, a educação, os direitos de propriedade para as mulheres, ou seja, igualdades formais que existem na atualidade. A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – uma das primeiras instituições feministas organizadas no Brasil -, instalada em 1922 no Rio de Janeiro sob a coordenação de Bertha Lutz, define como uma de suas primeiras metas “promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução

feminina” (SAFFIOTI, 1979, p. 258). Não somente as conquistas das feministas liberais foram e são importantes como, atualmente, o feminismo liberal contém diferentes orientações progressistas, que incluem a reivindicação do direito ao aborto, creches, legislação contra o assédio sexual, seguro social, etc. Embora sejam criticadas as limitações na compreensão e na ação que não alteram ou alteram superficialmente as relações de poder entre homens e mulheres, por acreditar que é possível a igualdade de oportunidades numa sociedade definida por Einseinstein (op.cit.) como capitalista patriarcal. Esta corrente feminista redefiniu sua ação e discurso defendendo as oportunidades iguais tanto para as mulheres como para os homens, entretanto, sem fazer a distinção entre mulheres trabalhadoras e mulheres burguesas. O feminismo reformista brasileiro preocupado com as questões imediatas, nas palavras de Heleieth Saffioti, pode ser classificado:

- 1) de *utópica*, se realmente acredita possível transformar profundamente os papéis e a posição social da mulher nas sociedades competitivas, sem alterar, concomitantemente, as bases em que está assentada e organizada a vida social. Neste caso, a consciência feminista está inconscientemente comprometida com o *status quo* capitalista;
- 2) de *conscientemente compromissada com a ordem social competitiva*, se, lutando pela completa igualdade social dos sexos, souber, de antemão, contentar-se com uma igualdade parcial, plenamente compatível com aquela ordem, pois, mesmo nos países em que as diferenças de direitos entre homens e mulheres foram abolidas, persistem desigualdades de fato. (SAFFIOTI, 1979, p. 279).

Se de um lado, o feminismo liberal reformista apresentou propostas concretas a nível legislativo, por outro lado sua limitação foi não ter avançado a compreensão dos mecanismos institucionais que limitavam o avanço das questões das mulheres.

3.2.2 Feminismo socialista marxista

O feminismo marxista é apropriadamente chamado de feminismo socialista com algumas distinções nos pressupostos teóricos que abordarei adiante. Não se trata apenas de alteração na denominação mas a apresentação do marxismo modificado e ampliado para a compreensão das mulheres que ultrapassa os limites das especulações sobre “a questão das mulheres” proposta por Marx e Engels. Para Eisenstein (EISENSTEIN, 1979) a ilusão de Marx e Engels foi ter correlacionado a opressão das mulheres e dos homens como derivada da mesma fonte: a exploração da sociedade de classes. Engels (1980) coloca isso ao dizer que a família representa um microcosmo social que reflete todas as contradições da sociedade capitalista. As relações entre homens e mulheres são demonstradas em paralelo reproduzindo a divisão entre o burguês e o proletariado e a analogia entre as mulheres e o proletariado (DONOVAN, 1985). Assim, as mulheres seriam os proletários e os homens representariam os burgueses no interior das relações familiares. Marx e Engels assumem a opressão das mulheres em termos estruturais, na qual alterando as relações estruturais de dominação e exploração capitalista alteram-se, automaticamente, as relações de opressão das mulheres.

O feminismo socialista examina a conexão entre as relações de gênero e os meios de produção e reprodução social, no interior de relações patriarcais, e seus desdobramentos opressivos no campo social que alocam as mulheres como classe oprimida. Atribui a opressão ao sistema de propriedade privada-capitalista e patriarcal. As primeiras abordagens feministas marxistas defendiam que a opressão das mulheres cessa quando desaparece o sistema de exploração capitalista, como defendido por Marx

e Engels. Mas as feministas socialistas atualmente fazem a crítica ao sistema capitalista e sua conexão com as relações patriarcais e têm presente que as relações de gênero não estão vinculadas somente à mudança de modelos político-econômicos mas, sim, à transformação das relações de poder: econômicas e culturais. Não há razão para acreditar que uma sociedade comunista não seja estruturada pela divisão sexual do trabalho, que atribuiria outras tarefas para as mulheres e, ao mesmo tempo, manteria a alienação e o isolamento de todas (EISENSTEIN, 1979). Para Heleieth Saffioti (1979, p. 374) “a crença de que a implantação do socialismo levava, automaticamente, à destruição dos elementos culturais responsáveis pela inferiorização social da mulher limitou as possibilidades de solução satisfatória do problema feminino pelas sociedades socialistas”.

As feministas socialistas analisam o poder em termos de suas origens na classe social e de suas raízes na estrutura capitalista e patriarcal. “Capitalismo e patriarcado não são idênticos mas são mutuamente dependentes”, diz Eisenstein (1979, p. 22). O feminismo socialista utiliza a metodologia marxista para desenvolver uma teoria feminista que incorpora e avança a teoria da consciência de classe social (EISENSTEIN, 1979). A principal crítica das feministas socialistas a Marx se dirige ao fato de que ele não compreendeu que a divisão sexual do trabalho organiza o trabalho não-criativo e isolado, principalmente, para as mulheres e que o trabalho não se localiza somente na produção mas na reprodução. A destruição do capitalismo e da exploração capitalista não assegura a existência que envolve o trabalho criativo, a comunidade, a consciência crítica para as mulheres, nem a eliminação de relações patriarcais.

A teoria feminista socialista faz a transposição da crítica marxista ao capitalismo e incorpora os conceitos de ideologia, consciência de classe, trabalho alienado, mais-valia, para pensar as questões de gênero e a intersecção entre capitalismo e patriarcado. Para as feministas socialistas opressão e exploração não são conceitos equivalentes. Enquanto o conceito de exploração fala sobre a realidade econômica de homens e mulheres e suas posições nas relações de classe social no capitalismo, o conceito de opressão se refere às mulheres e às minorias alocados e definidos no interior de relações que são patriarcais e capitalistas. Exploração é o que acontece para homens e mulheres enquanto força de trabalho no sistema capitalista. Opressão refere-se às mulheres enquanto trabalhadoras exploradas pela situação de classe social com a diferença de sublinhar que sua existência é, ao mesmo tempo, definida no interior de relações de poder patriarcais que constroem hierarquias fundadas na divisão sexual (EISENSTEIN, 1979). A opressão, enquanto conceito, inclui a exploração mas não se limita a ela, porque busca compreender a estruturação da divisão sexual de modo hierárquico que se aprofundou com o capitalismo⁴⁹.

O patriarcado é a realidade manifesta na hierarquia da divisão sexual no interior de todas as relações sociais. Os homens detêm o poder econômico e institucional e, com isso, regulam as relações sociais a seu favor ao preço da exclusão, exploração e opressão das mulheres. O patriarcado tem um conteúdo material (os papéis sexuais em si) e uma realidade ideológica (os estereótipos, os mitos e as idéias que definem esses

⁴⁹ Capitalismo, como definido em Marx e Engels, refere-se ao processo inteiro de produção de mercadorias. A mais-valia e a divisão em classes sociais são inerentes ao capitalismo, que se estrutura e

papéis). “O patriarcado é, por definição, intercultural, contudo, ele é atualizado em diferentes sociedades através de institucionalização da hierarquia sexual. Os contornos dos papéis sexuais podem diferir socialmente mas o poder reside entre os homens” (EISENSTEIN, 1979. p. 24). Em síntese, o patriarcado é a história da dominação masculina. O patriarcado representa um conceito importante para a teorização feminista socialista (AGUIAR, 1997b), porque este é, sobretudo, a ordenação masculina e hierárquica da sociedade, preservado através do casamento, da família e através de particularismos discriminatórios baseados na ordem social, onde “a exclusão das mulheres das possibilidades de contratação e os contratos salariais diferenciados para homens e mulheres são exemplos desse particularismo” (AGUIAR, 1997b, p. 178). Ou seja, a sua construção tem suas raízes nas concepções sobre a biologia e sua extensão no poder dos homens e na opressão das mulheres. “A partir da visão feminista do patriarcado, a mudança nas relações privadas resultaria na transformação do arbítrio que tem caracterizado o poder do marido no espaço doméstico” (AGUIAR, 1997a, p. 28). O propósito é argumentar que “as divisões sexuais devem ser consideradas em todos os níveis da análise e sugerir que o esforço teórico deve focalizar no desenvolvimento das questões de classe social que reconheça a fundamental clivagem baseada no sexo e na visão sobre a biologia como histórica, material e dialética” (ARMSTRONG, 1985, p.2).

Em outros desdobramentos, o feminismo socialista enfatiza a importância da

se articula em dois princípios básicos: existência e essência, ou a mutualidade e inter-relação entre a materialidade das relações econômicas e das relações ideológicas (EISENSTEIN, 1979).

vida cotidiana das mulheres como parte integral da análise feminista socialista (SMITH, 1991). Entretanto, Zillah Eisenstein (1979) faz a distinção entre a teoria e a metodologia de análise da vida cotidiana dizendo que a teoria não pode ser definida na sua totalidade pela vida cotidiana, porque a teoria ultrapassa os atos e os pensamentos dos sujeitos no seu dia-a-dia. Ponto em que Dorothy Smith (1991) discorda e enfatiza a importância da vida cotidiana como fonte integral para a construção da teoria feminista. O ponto de vista feminista na integração com a teoria marxista representa uma distinção sobre o feminismo como um lugar de partida política e um caminho a seguir que se inicia conosco (enquanto mulheres), com o senso do que nós somos e com nossa própria experiência e localização na sociedade capitalista (SMITH, 1977). Este desdobramento aponta que a experiência das mulheres conta para nós, ou seja, a nossa experiência pessoal de opressão e de comunidade, enquanto mulheres, é o que permite compreender as similaridades, as divergências, as diferenças e os conflitos entre as mulheres (SMITH, 1977). Aqui a análise se articula na interface entre a estruturação social e o microcosmo das relações cotidianas. Porém a teoria feminista marxista não versa sobre a vida cotidiana, ela é um enfoque macropolítico.

Para as feministas marxistas e socialistas a educação representa uma interface importante de mobilidade social para as mulheres e, conseqüentemente, de poder nas relações sociais à medida que nos permite ter controle sobre nossa vida e destino. O projeto de mobilidade social para as mulheres através da educação tem sua efetividade no reconhecimento de que as mulheres foram as maiores beneficiadas pela expansão da educação no último século. Haja vista o sexismo e os particularismos que persistem na situação das mulheres e as flutuações na dinâmica capitalista, o fato é que a

escolarização significou e significa ganhos concretos em termos educacionais que possibilitam a conquista de postos de trabalho, de melhores salários e de poder. Do mesmo modo que o pensamento feminista socialista avançou na questão de que a mudança nas condições das mulheres não se limitava a ação destruidora das sociedades de classe (SAFFIOTI, 1979) a educação é vista como condição importante mas não exclusiva de mudança de condições sociais e culturais. Mesmo com o avanço da educação das mulheres e os ganhos concretos que aí se colocam persistem os aspectos intra-institucionais da escolarização, como decorrência dos modos de produção, que preservam o caráter sexista e patriarcal na educação (SMITH, 1991).

3.2.3 Feminismo radical

Embora o começo do feminismo radical coincida com o início do movimento de liberação das mulheres (surgido entre 1969 e 1970), o feminismo radical tem importância histórica na sua oposição ao feminismo liberal de Mary Wollstonecraft (1792), Elizabeth Cady Stanton (1854), Harriet Taylor Mill (1851). No entanto, elas foram mulheres que falaram de política sexual muito antes de Kate Millet (1970). O adjetivo de radical neste contexto não significa anti-capitalista, socialista, contracultural, etc., mas tem um significado específico para um grupo de feministas que considera que a dinâmica da história se põe com os homens tentando dominar as mulheres.

As abordagens de Shulamith Firestone oferecem uma expressão paradigmática do feminismo radical. O trabalho dela é considerado a mais completa defesa da posição feminista radical onde o método histórico foi usado para expor a dominação masculina

como a relação sobre a qual se constroem as outras opressões: de classe social, de idade, de raça, etc. (HARTMANN, 1981). A sua análise transformou o pessoal em político. O slogan: “o pessoal é político” significa para as feministas radicais que a divisão original e básica é entre os sexos. Essa se tornou uma poderosa crítica ao liberalismo e encaminhou o que Eisenstein (1981a) denominou de crítica radical ao liberalismo. Para Shulamith Firestone (1972) a opressão fundamental vem do sistema de classe sexual que se inicia na família biológica e se expande na divisão sexual hierárquica da sociedade e nos papéis sexuais que são atribuídos a uns e outros. Para Firestone (1970) a libertação (que é definida, pela autora, na sua diferença e oposição à emancipação) das mulheres viria de uma revolução tecnológica da concepção que dispensaria os homens e livraria as mulheres da opressão sofrida na família e na sociedade. Para Eisenstein (1979), Firestone construiu um paradigma que separa a esfera econômica e a história da socialização das mulheres das condições sociais e das condições históricas do capitalismo e coloca no seu lugar o patriarcado, como sistema opressivo, localizado na atividade reprodutiva e na família nuclear. A limitação das teses de Firestone aponta para o fato de que sexo permanece um fato biológico e não um fenômeno histórico e social. Entretanto, sua análise tem o poder de esclarecer as relações de poder, ou seja, de como os homens exercem o poder sobre as mulheres no controle da reprodução (HARTMANN, 1981). O conceito que unifica as feministas radicais é o conceito de sistema sexo-classe como o núcleo para compreender as relações de poder. Nesta concepção a revolução feminista envolve a eliminação dos privilégios masculinos através da eliminação da distinção sexual e a destruição da família biológica como a base de sustentação social (FIRESTONE, 1970). O

descontentamento das mulheres, argumentam as feministas radicais, é uma resposta à estrutura social na qual as mulheres são sistematicamente dominadas, exploradas e oprimidas.

O feminismo radical, apesar de seu nome, em muitos momentos permanece reformista porque não faz as conexões necessárias entre a opressão sexual, a divisão sexual do trabalho e a estrutura de classe social. Zillah Eisenstein (1981b) observa que o feminismo radical é geralmente chamado de burguês pelos homens esquerdistas e pelas mulheres socialistas, posição da qual ela não compartilha, porque a análise do feminismo radical perpassa linhas de classe social e se posiciona ao lado de todas as mulheres. Além disso, a teoria tem sido desenvolvida por muitas mulheres que seriam identificadas e se identificam como pertencentes a classe trabalhadora. O feminismo radical considera que a opressão das mulheres é a opressão mais fundamental entre todas as formas de opressão e nisso reside sua força. Para as feministas radicais o patriarcado é definido como um sistema sexual de poder no qual os homens possuem poder e privilégio econômico e controle sobre o corpo das mulheres através de: pornografia, estupro e medo do estupro, violência doméstica, assédio sexual, leis restritivas sobre a contracepção, esterilização e aborto. O feminismo radical, particularmente em algumas de suas dissidências, é o mais separatista no seu imaginário⁵⁰ (SOLANAS, 1997), pois associa a injustiça social com a dominação

⁵⁰ O “SCUM Manifesto” (Society for cutting up men – Sociedade para eliminar os homens) apresenta um total de nove edições desde 1967, quando foi publicado pela autora.

masculina⁵¹.

Em muitos momentos o feminismo radical identifica e promove as dimensões positivas da “natureza” e experiência das mulheres: a maternagem, o senso integrativo, empático, apaixonado e imaginativo. As feministas radicais acreditam que o crescimento das mulheres é potencializado em uma cultura educacional distinta de mulheres (KENWAY e MODRA, 1992). Resulta disso, o entendimento e proposta de escolas somente para mulheres. Propõe como solução uma cultura voltada para as mulheres com o pressuposto de que a opressão não cessa na convivência com os homens. O feminismo na sua forma radical, separatista, tem expressão entre alguns grupos do movimento de feministas lésbicas. Outros grupos, entretanto, não defendem esta posição, porque entendem que a transformação social é efetiva na possibilidade de convivência e construção democrática nas relações de poder entre homens e mulheres e na defesa de opção pela sexualidade e reconhecimento da cidadania das lésbicas (LORD, 1988). As feministas radicais e as feministas socialistas compartilham que o patriarcado precede o capitalismo enquanto que as feministas marxistas acreditam que o patriarcado nasceu com o capitalismo (AGUIAR, 1997b; EISENSTEIN, 1979; EISENSTEIN, 1981b).

3.2.4 Feminismo culturalista

O feminismo culturalista está próximo ao feminismo radical por acreditar que a

⁵¹ As feministas americanas radicais lésbicas propõem a mulher lésbica como modelo para toda e qualquer mulher à procura de liberdade .

educação de mulheres e homens se estrutura a partir de uma cultura distinta. Em última instância busca-se resgatar a integração desta cultura feminina e eliminar a separação primordial que se coloca entre homens e mulheres.

Para apresentar o feminismo culturalista deter-me-ei na construção teórica e na análise do seminal artigo de Gayle Rubin – O tráfico de mulheres - (RUBIN, 1975), onde ela desenvolve outra explicação do porquê da opressão das mulheres. Combinando no seu estudo as teorias de Freud e os achados antropológicos de Lévi-Strauss a autora questiona o paradigma de compreensão colocado pela sociologia feminista marxista. Rubin não desconsidera que as forças econômicas - modo de produção - e o patriarcado sejam forças atuantes na manutenção da opressão das mulheres, mas ela considera que há presente nesta explicação um conteúdo economicista que deixa fora o modo de organização cultural, que é a abordagem que ela desenvolve. Ela sintetiza este ponto dizendo que no mapa social dado por Marx, "os seres humanos são trabalhadores, camponeses ou capitalistas, e que o fato de serem eles homens e mulheres não é visto como significativo" (RUBIN, 1975, p. 160). Rubin considera que Marx e Engels visualizaram parcialmente o problema mas que o centro de sua preocupação são as relações de produção, na qual as relações entre mulheres e homens aparecem como subproduto. Além disso, ela considera que a proposta colocada por esse entendimento, ou seja, a supressão do modo capitalista, não alteraria as relações patriarcais, ponto que, como se viu, as feministas socialistas concordam. De um lado, Rubin questiona o patriarcado, enquanto conceito, como não sendo adequado para compreender a opressão feminina, porque obscurece outras dimensões da vida social. Por outro lado, ela considera que o conceito de patriarcado traz a possibilidade

de outras alternativas interpretativas ao capitalismo, contudo, restrito na compreensão de como se articulam, empiricamente, as formas opressivas nas quais a sexualidade é organizada. E mais, que os sistemas estratificados de gênero em diferentes culturas não são adequadamente compreendidos como patriarcais. Para ela, patriarcado é um conceito buscado no Velho Testamento, que reconheceu Abraão como o patriarca absoluto, o pai com o poder sobre as mulheres, as crianças, os escravos, etc., todos sob sua dependência. É desta fonte que teriam derivado as teorias feministas sobre o patriarcado. Este conceito carrega uma ontologia cristã que não daria conta da dinâmica cultural, na qual se articula a dominação masculina. O poder em diferentes culturas não está fundado nos papéis de pai ou patriarca mas, antes, no reconhecimento coletivo do que seja a masculinidade e o poder investido nela, revelado em rituais secretos, nas redes de trocas, nos rituais de sabedoria e em outros rituais de iniciação dos homens. Para a autora, o patriarcado é uma forma específica de dominação masculina, mas não exclusiva. Rubin propõe que o entendimento sobre a opressão das mulheres siga as trilhas do "tráfico de mulheres", demonstrados nos registros antropológicos e na lógica intuitiva de Freud que articulam a compreensão de como se estrutura a opressão no conceito de "sistema sexo-gênero". A autora correlaciona o sistema sexo-gênero com os conceitos de modo de reprodução e patriarcado, mas salientando que o primeiro é mais produtivo, porque se centra no funcionamento cultural da dominação sexual. O sistema sexo-gênero introduz uma distinção entre os sistemas econômico e sexual. Rubin defende a tese de que a opressão feminina se dá no interior do sistema sexual, mas não desconsidera que as forças econômicas mantêm o *status quo* da dominação masculina, entretanto, a autora enfatiza as relações culturais geradas e mantidas dentro

e fora de forças econômicas. Por vezes, há indecisão de Rubin neste ponto, ou seja, as forças econômicas apresentam relevância na sua construção teórica, pois elas contribuem para perpetuar as relações de dominação ao desvalorizar o trabalho feminino ou manter as mulheres fora da produção econômica. Isso, por sua vez, gera um *déficit* na auto-estima percebido por todas as mulheres. No entanto, a autora mantém que é na organização da cultura que se estabelece a dinâmica das relações de opressão. Rubin segue as suposições e as implicações trazidas pela teoria de Lévi-Strauss e de Freud como ferramentas para uma teoria feminista. O que a autora busca nas teorias de ambos é um suporte para desenvolver uma compreensão feminista. Ela considera que os dois autores têm muito a oferecer pelo registro de dados e pela análise desenvolvida, mas que eles não teriam conseguido ir adiante nas suas análises porque estariam envolvidos nas suas próprias concepções sobre o gênero, bem como na própria política de gênero. Como metodologia Rubin propõe uma teoria dialética, ou seja, uma compreensão dialética das práticas significantes registradas por Lévi-Strauss e Freud, tanto quanto das teorias derivadas da compreensão dessas práticas em cada autor. Em outras palavras, Rubin faz a análise de cada teoria, sobrepõe uma sobre a outra para mostrar suas convergências quando ela torna visível o funcionamento do sistema sexo-gênero.

O sistema sexo-gênero é definido um conjunto de arranjos nos quais a natureza biológica da sexualidade e procriação humanas são construídas através da intervenção social e disposta convencionalmente, não importando a forma desta convenção. O sistema sexo-gênero não é simplesmente o momento reprodutivo de um modo de produção, porque descreve a organização social da sexualidade e da reprodução. A

autora considera que o conceito de sistema sexo-gênero satisfaz a compreensão sobre as causas da dominação masculina e indica que a opressão não é algo inevitável, mas, sim, o produto de relações sociais específicas: locais, culturais e históricas que organizam o conjunto das relações sociais. Neste contexto gênero é a divisão dos sexos socialmente imposta. Ou seja, é um produto das relações culturais que atuam sobre a sexualidade. O gênero não é somente a identificação com um sexo, o conceito engloba que o desejo sexual seja dirigido para outra pessoa, em que pode predominar os desejos heterossexuais ou homossexuais. Quando a heterossexualidade funciona como o único dispositivo que organiza as relações, ela promove a supressão da homossexualidade, como corolário a opressão dos homossexuais, que no final das contas é um produto do mesmo sistema que regula as relações e a opressão das mulheres. Para a autora são essas relações que não estão presentes no entendimento marxista.

Fundamentalmente, para Rubin, o que organiza as relações sociais de gênero, a dominação masculina e a conseqüente opressão das mulheres são dois fatos básicos: o tráfico de mulheres instituído no casamento (Lévi-Strauss) e a proibição do incesto como produto histórico e cultural (Freud).

Lévi Strauss adiciona à teoria da reciprocidade primitiva a idéia de que os casamentos atualizam as formas básicas da troca de presentes, onde as mulheres seriam os mais preciosos presentes. O sistema de troca de presentes, comum entre muitas sociedades "primitivas" tinham a função de expandir os laços de amizade e reciprocidade e, com isso, estabelecer, reconhecer e manter o poder entre os homens em diferentes nações. No sistema de trocas, troca-se de tudo: bens materiais mas,

também, bens humanos que podiam ser tanto mulheres como homens⁵².

Para Rubin o “tráfico de mulheres” é um conceito poderoso, porque coloca a opressão no interior do sistema social e não na biologia, buscando o *locus* da opressão das mulheres no tráfico de mulheres mais do que no tráfico de mercadorias. Com isso, Rubin desloca o foco sobre a opressão das mulheres como constituídas nas relações de produção (capitalistas ou não) para as relações sociais, como produto, antes, da cultura e de suas convenções que regulam e dispõem hierarquicamente homens e mulheres.

No *milieu* teórico proposto por Rubin, as relações de gênero não são somente anteriores ao capital mas estão constituídas no interior da organização social que muda as formas de sua manifestação, bem como muda as formas de opressão das mulheres (ao longo da história e em diferentes culturas) mas não altera o fato de sua constituição no interior da cultura. A opressão das mulheres é um fenômeno cultural e social total em si mesmo e para mudá-lo é necessário uma intervenção na própria constituição da cultura. A troca de mulheres expressa as relações de um sistema específico, no qual os homens têm certos direitos sobre suas parceiras e no qual as mulheres não têm os mesmos direitos sobre si mesmas nem sobre seus parceiros. Lévi-Strauss vê o tráfico de mulheres como um princípio fundamental das relações de parentesco, onde a subordinação das mulheres pode ser vista como um produto de relações através da qual

⁵² “Os homens, é claro, são também traficados mas não por serem homens mas, sim, como escravos, corredores, atletas, servos, forçados ou na condição de ter qualquer outro status desvalorizado na hierarquia social. As mulheres são traficadas como escravas, forçadas e prostitutas com a diferença que elas podem ser traficadas simplesmente por serem mulheres, como mulheres.(..) As mulheres são dadas em casamento, tomadas em batalhas, trocadas por favores, enviadas como tributos, negociadas, vendidas e compradas”. (RUBIN, 1975, p.175-6).

o sexo e o gênero são organizados e produzidos. Neste sentido, a opressão econômica das mulheres é derivada e secundária, contudo, há uma economia política das relações sexuais em que a divisão do trabalho não é decorrente da biologia, mas tem o propósito de assegurar a união entre homens e mulheres, fazendo com que a menor unidade econômica contenha ao menos um homem e uma mulher.

As diferenças entre o que fazem os homens e o que fazem as mulheres em diferentes sociedades é, segundo Rubin, um tabu contra a possibilidade de igualdade, que divide os sexos e constrói o gênero salientando as diferenças biológicas e justificando essas diferenças⁵³. A identidade de gênero é a supressão de similaridades naturais, que requer dos homens a supressão de traços femininos e requer das mulheres a supressão de traços masculinos - não importa como esses traços estejam definidos em qualquer cultura (STOLLER, 1993). O conceito de gênero contém a organização social e hierárquica do sexo, a obrigatoriedade da heterossexualidade e o constrangimento da sexualidade de homens e mulheres. A heterossexualidade não fica a mercê da sorte, ela é compulsória e regulada, porque socialmente se dispõe que a união ou o casamento não pode ser entre parentes consangüíneos. Institui-se formas específicas de heterossexualidade contidas na proibição do incesto. Para que a heterossexualidade seja compulsória e para que o tabu do incesto e a assimetria do poder entre homens e mulheres se concretize é necessário que cada geração cumpra esse destino aprendendo os códigos sociais nos quais ela se movimentará durante toda a sua vida. Cada sujeito é reconhecido e se reconhece na codificação de gênero fornecida pela cultura em que se

movimentação. É neste ponto que a antropologia, segundo Rubin, não consegue explicar os mecanismos dessa aprendizagem - como se institui o sistema sexo-gênero que passa a fazer parte do cotidiano como algo normal? É neste ponto que Rubin lança mão da psicanálise⁵⁴ trazendo o complexo de Édipo e as relações pré-edípicas.

Rubin dirige críticas à psicanálise, porque esta ao compreender como os sujeitos sofrem na constituição de si, devido às imposições culturais, coloca-os no divã para a conformação e o ajustamento de si nessa mesma cultura que os oprime. Assim que a psicanálise ou os psicanalistas estariam em oposição e contradição com a transformação das relações de gênero. Mas o que interessa aqui é seguir a exegese de Rubin na análise da teoria freudiana. A ênfase de Freud é que a sexualidade adulta resulta do desenvolvimento da psique e não da biologia. Antes da crise do Édipo a sexualidade da criança encontra-se relativamente livre da estruturação cultural⁵⁵. As possibilidades de expressão sexual são limitadas no interior de cada cultura e são organizadas e conformadas a essa cultura. O complexo de Édipo é um aparato para a produção e organização da personalidade sexual instituída no interior de uma cultura fálica. "Todas as relações entre os homens são definidas por uma mulher entre eles. Se o poder é uma prerrogativa masculina, que deve ser passado de um homem para outro, isto só pode acontecer através da mulher entre eles" (RUBIN, 1975, p. 192). Nessa

⁵³ Isso se dá, por exemplo, através do tabu que atualiza o medo e o perigo da homossexualidade.

⁵⁴ "A psicanálise fornece uma descrição dos mecanismos pelos quais os sexos são divididos e deformados, de como as crianças, inicialmente bissexuais e andróginas são transformadas em meninos e meninas". (RUBIN, 1975, p.185).

⁵⁵ "Cada criança tem disponível todas as possibilidades de expressão sexual, contudo em qualquer sociedade algumas dessas possibilidades encontrarão expressão e outras serão reprimidas". (RUBIN, 1975, p.189).

nota, Rubin alinha o sistema de parentesco e o poder (que se institui e se mantém no tráfico de mulheres) com a teoria freudiana onde a instituição do *falus* (e portanto, da masculinidade e do poder) só pode acontecer ao passar pelas mulheres, ou seja, no tráfico de mulheres.

A teoria freudiana é clara sobre a passagem do menino andrógino para o reconhecimento e a aceitação de sua condição de homem mas não é clara sobre a passagem da menina andrógina para sua condição de mulher. O arranjo simbólico e hierárquico dos genitais masculinos e femininos resulta no reconhecimento da superioridade do *falus* e na heterossexualidade compulsória que definem a subordinação das mulheres aos homens. Não é em si um órgão que é reprimido, mas todo um segmento de possibilidade erótica que impõe um constrangimento da libido maior para as mulheres.

As teorias, de Freud e de Lévi-Strauss, quando colocadas lado a lado, são convergentes na compreensão da opressão das mulheres⁵⁶. A autora coloca que se o seu entendimento está correto seria necessário resolver o conflito do Édipo na cultura reorganizando os domínios de sexo e de gênero de tal maneira que o a experiência individual do Édipo não fosse destrutiva. A revolução feminista liberaria tanto os homens quanto as mulheres, liberaria as formas de expressão sexual de ambos e

⁵⁶ “Os sistema de parentesco requer a divisão dos sexos. A fase do Édipo divide os sexos. O sistema de parentesco inclui um conjunto de regras que governam a sexualidade. A crise edípica é a assimilação dessas regras e tabus. A heterossexualidade compulsoria é o produto do parentesco. A fase do Édipo constitui o desejo heterossexual. O parentesco reside numa diferença radical entre os direitos dos homens e das mulheres. O complexo de Édipo confere os direitos masculinos ao menino e força a menina a se acomodar na incompletude dos seus direitos”. (RUBIN, 1975, p.198).

liberaria a personalidade humana da compressão do gênero. Em suma, liberaria o gênero.

O argumento de Rubin é importante ao iluminar que a opressão das mulheres não está restrita às condições econômicas e que a sexualidade não se restringe ao poder dos homens sobre a reprodução. A autora traz outros elementos que complexificam o entendimento da organização social de gênero e que esta organização se constitui a nível psicológico e na arqueologia das relações que são conformadas nos limites de cada cultura. Contudo, o fato permanente é a dominação masculina e a opressão das mulheres através de diferentes mecanismos. A seminal interpretação de Rubin ao destacar as mulheres em cada teoria fornece novos elementos, mas não altera o fato: a) de que se as relações de poder podem ser diferentes em diferentes momentos da história e em diferentes culturas, mas elas são, ainda, o poder de uns sobre outros; b) de que a sociedade capitalista cria e sustenta novas formas de opressão; c) também, não altera o fato, analisado por outras pesquisadoras, do poder que os homens exercem sobre as mulheres. Além disso, não estou convencida de sua explicação sobre o patriarcado. Por mais que o conceito esteja referido ao patriarca enquanto pai, autoridade e provedor, o núcleo que articula o conceito de patriarcado não é o fato em si do patriarca, mas o poder patriarcal que perpassa as relações sociais e os efeitos daí decorrentes. O patriarcado é o poder que circula entre os homens e que os une no investimento contra as mulheres, não importando qual a forma desse poder: se produtivo ou negativo (FOUCAULT, 1988). Se esse poder está colocado como o patriarca, o pai, o dono, o chefe ou se os homens são investidos de diferentes poderes em diferentes rituais, em diferentes culturas, o que os distingue das mulheres são os poderes reais ou imaginários

concretamente assumidos, produzidos e investidos com o propósito de controlar as instâncias de vida das mulheres.

O conceito de relações de gênero não se esgota na diferenciação de gênero enquanto um fenômeno da psicologia e da experiência individual e cultural. A identidade de gênero tem sua estruturação no que Rubin aborda⁵⁷ mas o gênero envolve a dominação masculina que se refere a estruturação das relações de gênero e as formas institucionais que determinam essa estruturação (GIDDENS, 1994; YOUNG, 1997). Essa distinção é que não está clara na abordagem de Rubin.

3.2.5 Feminismo negro

Uma importante contribuição emergiu da mobilização das mulheres negras e colocou a diferença entre a opressão sofrida pelas mulheres brancas e negras. Feminismo negro é um termo para designar um movimento político e intelectual que se refere especificamente ao questionamentos levantados pelas ativistas e pesquisadoras negras para repensar a experiência das mulheres negras da perspectiva feminista e revisar os posicionamentos políticos das feministas brancas da perspectiva negra. O trabalho das feministas negras se posiciona na luta, resistência e consciência do movimento negro. As feministas negras: 1) defendem que o racismo, o sexismo e o classismo estão intrinsecamente relacionados; 2) localizam a experiência e conhecimento das mulheres negras como central para a luta política; 3) articulam o

⁵⁷ Frantz Fanon (1967) discorda que o complexo de Édipo seja um organizador das relações familiares e sociais para todas as pessoas e culturas. Ele diz: “seria relativamente fácil para mim demonstrar que nas Antilhas francesas 97 por cento das famílias não produzem uma neurose edípica” (FANON, 1967,

conceito de políticas de identidade; 4) criticam o conjunto das teorizações feministas, sobretudo, o pressuposto de irmandade entre todas as mulheres e os discursos liberacionistas que suprimiram a experiência das mulheres negras. Elas colocam que a irmandade na luta entre todas as mulheres contra a opressão tem validade limitada, porque o feminismo, via de regra, foi um movimento de mulheres brancas de classe média que desconheciam a realidade das mulheres negras. Tanto o movimento negro quanto o movimento de mulheres marginalizaram as questões das mulheres negras apesar de que o trabalho das mulheres negras foi indispensável para o movimento de liberação dos negros e a despeito do fato de que as mulheres negras promoveram as questões feministas no interior do movimento feminista branco. O movimento de mulheres negras posicionou seu compromisso na luta contra a opressão racial, heterossexual e de classe social com a tarefa particular de desenvolver uma análise integrada e uma prática baseada na compreensão de que os sistemas de opressão são múltiplos e interligados (CAIPORA WOMEN'S GROUP, 1993). Uma importante contribuição para este debate veio da coletânea clássica organizada por Gloria T. Hull et. al. (1982).

Há controvérsias entre as feministas negras sobre se o que conta em primeiro lugar é a negritude ou se é o fato de ser mulher. Algumas autoras mantêm uma relação entre ambos sem uma definição clara dos limites entre feminismo e as questões de raça (LORD, 1988). Outras pesquisadoras negras defendem a necessidade de se ter presente em primeiro lugar o feminismo. Mas a posição que predomina é a análise que busca as

relações que inter-relaciona racismo e sexismo (HULL, et al., 1982; WING, 1997) tendo no horizonte um movimento multicultural de mulheres (WALLACE, 1982). Defendem que a educação só é efetiva às mulheres negras desde que integre no seu escopo de compreensão a perspectiva da experiência de vida das mulheres negras.

As autoras negras denunciam os componentes racistas presentes no movimento e nos estudos de mulheres brancas e os componentes sexistas perpetrados por homens negros – acadêmicos ou não. Patricia Scott (1982) mostra que a forma de como se ensina e se aprende sobre as mulheres negras na escola leva as(os) estudantes facilmente a concluírem que: a) as mulheres negras não tiveram nenhum papel importante na história; b) as experiências das mulheres negras na história e nas ciências sociais, em geral, são discutidas de forma simplista. As suas vidas são examinadas da perspectiva de “um problema”. O resultado é que as(os) estudantes aprendem que as experiências das mulheres negras são limitadas e, certamente, não há termo de comparação com a experiência de vida dos “grandes homens brancos”; c) os temas, as hipóteses e as imagens sobre as mulheres negras não foram alteradas nas últimas décadas. Não há como desenvolver nas(os) estudantes um senso sobre a dinâmica da experiência das mulheres negras a partir da literatura existente e; d) a preponderância da literatura em ciências sociais escrita por homens⁵⁸ que freqüentemente criticam o papel que as mulheres negras desempenharam e desempenham na estabilidade da sua

⁵⁸ Nos Estados Unidos antes de 1950 a literatura sobre a família negra estava concentrada nas mãos dos pesquisadores negros, a partir de 1960 há uma crescente literatura sobre a família negra escrita por pesquisadores brancos. No Brasil a literatura acadêmica sobre os negros estava concentrada nas mãos de pesquisadores masculinos brancos. Trabalhos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes foram e são referência.

família⁵⁹ (HIGGINBOTHAM, 1982), assim como a interpretação deste fato como um tipo de matriarcado⁶⁰ *sui generis* que mistifica o poder das mulheres negras e não discute a estruturação das relações sociais e os efeitos das posições de raça, de classe social e de gênero na vida das mulheres negras⁶¹.

As imagens e entendimentos em toda a literatura, incluindo a sociologia, a filosofia, o direito, a biologia, a antropologia, as ciências em geral, desenvolvem a noção de que a posição dos homens negros e, particularmente, das mulheres negras encontra-se a meio caminho entre o homem (enquanto representação do homem branco desenvolvido ou o homem branco - europeu - como o último estágio do desenvolvimento humano) e os primatas (STETSON, 1982). Isto é atualizado no currículo, que se orienta a partir da matriz antropocêntrica, eurocêntrica e evolucionista, na disposição do conhecimento no seu interior. Desenvolver um senso de auto-estima e de valor nas crianças negras tendo presente esta idéia no currículo torna a

⁵⁹ A autora faz indicações sobre como proceder a pesquisa com as mulheres negras: “Um bom trabalho empírico tem que refletir a diversidade de experiências das mulheres negras. (...) Importante para isso é uma abordagem histórica bem documentada e a necessidade de uma metodologia analítica que focalize as relações complexas que as mulheres negras estabelecem em diferentes esferas da sociedade. Não é útil para pesquisadoras e pesquisadores localizar as mulheres negras somente no interior da cultura negra. É mais produtivo pensar a participação das mulheres negras em ambos: na cultura dominante e na cultura da comunidade negra” (HIGGINBOTHAM, 1982, p.96).

⁶⁰ Isso torna presente em algumas sugestões como a registrada por Rachel de Oliveira “quando uma professora de História sugeriu a inclusão da história da mãe preta no livro didático, mãe preta naquele sentido bem reacionário” (OLIVEIRA, 1987, p.65).

⁶¹ Adrienne Rich (1995, p.239) pergunta: “Qual tem sido a experiência de educação das(os) estudantes no inadequado e abusivamente racista sistema público escolar que premia e trata a atitude questionadora ou o pensamento independente como um comportamento problema? O que tem sido a experiência de meninos e meninas numa sociedade que consistentemente solapa a individualidade dos pobres e dos não brancos? Como as(os) estudantes podem ganhar um senso de si que é necessário para uma participação ativa em educação? O que tudo isso significa para nos professoras? Como é que nós ensinamos um cânon de literatura que tem consistentemente excluído ou depreciado a experiência dos não brancos? Como é que nós podemos conectar o processo de aprender a escrever bem com a própria realidade das(os) estudantes?”.

tarefa hercúlea.

A finalidade das propostas das feministas negras para a educação é criar o ponto de vista negro, fortalecendo-se politicamente para desenvolver cursos, programas e pesquisas que centrem sua atenção na educação da população negra, em geral, e das mulheres negras, em particular, objetivando a aceitação, a respeitabilidade e o avanço profissional de todos os sujeitos negros. A justificativa sobre a particularidade da reivindicação de uma educação em direção à questão das mulheres negras é exposto por Patricia Hull et al. (1982, p. xxi): “Porque nós somos oprimidas como mulheres negras, logo todos os aspectos de nossa luta por liberdade, incluindo o ensino e a escrita sobre nós mesmas, deve refletir de algum modo nossa libertação. (..) Nomear e descrever nossa experiência são importantes passos iniciais mas não são suficientes para nos levar onde desejamos”, isto é, à luta política para a transformação das condições de existência das mulheres negras.

3.2.6 Feminismo pós-moderno

Esta corrente se detém nas questões da diferença, da fragmentação, da discursividade, na abordagem de que o local é global como *locus* de verdade e poder e tem como seus principais interlocutores filósofos tais como: Foucault, Derrida e Lyotard e outros autores identificados com o pós-modernismo (BENHABIB e CORNELL, 1987; FLAX, 1992; HARAWAY, 1989; HARAWAY, 1991; HOLLANDA, 1994; LANDRY e MACLEAN, 1996; NICHOLSON, 1990; WEEDON, 1991). Embora o feminismo pós-moderno seja importante em questionar o essencialismo feminista dando espaço e voz à multiplicidade de posicionalidades do

sujeito, este se ressentia na falta de uma análise material das macroestruturas sociais de desigualdade e, deste modo, se ressentia de um potencial para a mudança social. Se de um lado, identifica-se a teoria feminista como “um típico movimento intelectual e social moderno”, por outro lado reconhece-se que a construção teórica feminista é “inseparável de uma perspectiva emancipatória” (SORJ, 1992, p. 18 e 20). Bila Sorj (1992) apresenta críticas ao uso das categorias de Foucault, ela diz: “ou se considera a teoria feminista como mais um dispositivo de poder sobre a sexualidade, desacreditando assim o seu potencial libertário, ou se desata a articulação entre poder, conhecimento e verdade sustentada na análise de Foucault” (SORJ, 1992, p. 21). O feminismo pós-moderno é criticado por apresentar um imobilismo para a ação social. A crítica é endereçada aos pressupostos relativistas que desconsideram a importância de avaliar quais são os projetos emancipatórios, sua extensão e sua função social. De outra parte, o feminismo pós-moderno é bem-vindo pelas novas direções teóricas que aponta através dos conceitos de diferença, de local, de posicionalidades do sujeito, de poder, etc. Também, não há unanimidade sobre o feminismo pós-moderno que se diferencia dos demais feminismos pela sua linguagem e novos conceitos e tem apresentado diferentes correntes, que podem ser tanto reacionárias como revolucionárias.

Em especial, as feministas pós-modernas articulam o conceito de posições de sujeito. Este conceito apresenta outra interface de compreensão da identidade de gênero e de raça, pois desloca o centro de atenção da identidade tida como projeto acabado, pré-definido e linear. A identidade é, então, entendida na confluência entre sujeito e contexto e assume formas de expressão diferentes em contextos que constroem ou ampliam sua possibilidade de vir a ser. O conceito de posicionalidades e/ou posições de

sujeito é compreendido na dimensão da experiência de cada pessoa no social, que modifica sua relação em cada contexto dependendo de como ela se posiciona e de como ela é posicionada na tríade gênero, raça e classe social. As autoras (DAVIES e HARRE, 1990; FARNIE, et al., 1993; THORNE, 1997) que trabalham com este conceito se referem a ele como as possibilidades de ser ou de vir a ser e a experiência de cada pessoa nessas possibilidades, que estão disponíveis através de discursos específicos em contextos, igualmente, específicos e, por isso, se apresentam potencialmente contraditórios. Cada sujeito necessita: 1) capturar as posicionalidades que estão disponíveis para si como se fossem suas e; 2) resistir às posicionalidades que elas ou eles não desejam. Farnie et al. (1993) clareiam esta definição ao analisarem as brincadeiras entre crianças na pré-escola e como a sala de aula apresenta um contexto onde se atualizam as diferentes posicionalidades de gênero⁶². Os sujeitos cruzam os papéis sexuais que lhe são culturalmente atribuídos e mostram flexibilidade na invenção do gênero, alterando as margens que delimitam as possibilidades de cada um. As pesquisadoras mostram o caráter fluído das posicionalidades de gênero e a dinâmica

⁶² Em uma dessas brincadeiras uma menina, chamada Lisa, escolhe ser o Batman e não a Batgirl. A menina se posiciou como alguém competente, nos termos masculinos, para fazer parte do jogo dos meninos, deste modo, ocupando uma posição de sujeito masculina. Os meninos, por sua vez, aceitaram-na como Batman, porque ela se impunha como Batman usando a roupa adequada e utilizando os gestos e as palavras do Batman, mas ao mesmo tempo os meninos tentavam localizá-la de acordo com o seu sexo, como Batgirl e sobre o que era esperado dela, mas Lisa continuou jogando e afirmando que ela era o Batman. Neste caso Lisa havia capturado uma posicionalidade de sujeito disponível socialmente. Lisa compreendeu que ser o Batman implicava em não aceitar a posicionalidade que os meninos buscavam localizá-la. Mesmo que as posicionalidades estejam socialmente disponíveis, elas não são facilmente assumidas. As colegas de Lisa não tiveram o mesmo êxito ao tentar ser o Batman.

Outro exemplo de posicionalidades de sujeito foi o convite de um menino dirigido a outro menino em que ele se aproxima do colega e diz: “nós somos, amigos, certo?”. Segundo as autoras (FARNIE, et al., 1993) este convite contém um elemento explícito e saliente das relações entre os pares mas, ao mesmo tempo, contém um elemento implícito de gênero, ou seja, a criança para a qual é feito o convite (do mesmo sexo) e com a qual se busca construir laços de reciprocidade com base no sexo.

de negociação, imposições e contradições que se estabelecem em cada contexto (FARNIE, et al., 1993, passim). As posicionalidades de sujeito não se definem como papéis e ou papéis sexuais mas como identidades que são possíveis, negociadas, conformadas, impostas, sugeridas, afirmadas pelos próprios sujeitos dependendo do contexto em que elas ou eles se encontram e das possibilidades para a expressão que esse contexto oferece.

Para as feministas pós-modernas a importância do gênero, em relação às posicionalidades de sujeito, é que este é considerado como uma variável que, ao se constituir em relação, ativa os processos de representação e de auto-representação. A concepção relacional mostra que o gênero não é fixo nem estável. Teresa de Lauretis (1994) propõe que se abandone o conceito de gênero como sistema sexo-gênero, que pressupõe a oposição masculino/feminino, enquanto opressão homogênea e unilateral. A autora concebe que as relações de gênero ocorrem na fluidez do sujeito do feminismo - contraditório, múltiplo e heterônimo (LAURETIS, 1994). O gênero é uma construção histórica (SCOTT, 1990) e teórica para explicar os processos e não as mulheres em si, mas como elas estão dentro e fora desse processo (LAURETIS, 1994).

O conceito de relações colocado ao lado de gênero significa a dinamicidade e a plasticidade do segundo, compreendido como possibilidade de vir a ser, inacabado e contraditório e, portanto, desestabilizador de representações (SAFFIOTI, 1994). A concepção relacional de gênero implica que sua construção conceitual deve abandonar a dualidade contida na oposição homem/mulher (SAFFIOTI, 1995). Heleieth Saffioti (que não é pós-modernista) muito próxima da concepção de Teresa de Lauretis (que é

pós-modernista) entende que “o sujeito feminino transita dentro e fora do gênero. Isto significa que as mulheres podem vivenciar o gênero e, simultaneamente, fazer-lhe a crítica e ou acionar matrizes alternativas de inteligibilidade de gênero” (SAFFIOTI, 1995, p. 163). Deste ponto de vista, o gênero é multifacetado. As questões de gênero em relação aos outros dois elementos da tríade assumem um caráter relacional que dá forma ao contexto sem que se determine de antemão a preeminência de um sobre os outros. Heleieth Saffioti (1994) em análise sobre o gênero e suas interconexões conclui: “Afirmar que o gênero vem em primeiro lugar significa atribuir-lhe primazia sobre os demais eixos de estruturação social (...). Colocam-se os três eixos na mesma posição (...). A conjuntura do momento determinará qual dos três eixos deterá a preeminência em interação” (SAFFIOTI, 1994, p. 280).

Enfim, há diferentes abordagens feministas que englobam ainda o feminismo ecológico, psicanalítico, existencialista, pós-estruturalista, etc. (cf. ANDERSEN, 1993; ARNOT e WEINER, 1987; NYE, 1995; WEEDON, 1991; WEINER, 1976). Embora com tantas diferenças nos posicionamentos (o que não significa ser fragmentado) há problematizações que são compartilhadas por todos os feminismos. São elas: a preocupação com as questões que afetam as mulheres; o avanço dos interesses das mulheres; a conquista e transformação do espaço social e cultural; a centralidade conferida nas análises às dimensões da sexualidade e da reprodução no arranjo entre os sexos.

Todos os feminismos, de uma forma ou de outra, assumem a educação como fator importante para a mobilidade social das mulheres, para a transformação das

relações de opressão e para a conquista de poder social. Em particular, nos feminismos radical e culturalista a educação não é entendida somente como o processo de escolarização mas, sim, com a educação que se processa em diferentes instituições sociais que respondem pelos arranjos culturais entre homens e mulheres. Neste caso, o projeto educativo se realiza com a perspectiva de mudança desses arranjos culturais.

Quando se olha para os contornos de cada feminismo é importante considerar que as formas de compreensão do gênero, de atuação no campo social, as expectativas quanto à inserção de luta ou as estratégias para a transformação das relações sociais são diferentes em cada abordagem feminista. Ao se reunir diferentes orientações feministas na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher⁶³, a educação permanece como uma reivindicação que possibilita a melhoria das condições de vida das mulheres. A plataforma de ação para a educação congrega tanto a antiga reivindicação de acesso à escolarização quanto a incorporação de atenção aos mecanismos sexistas intra-institucionais com propostas dirigidas ao currículo.

No documento final da 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, a educação é reafirmada como um direito humano e uma ferramenta essencial para promoção da igualdade, do desenvolvimento e da paz (UNITED NATIONS, 1995a, art. 69). O documento reconhece que há, em nível regional, acesso à educação para as mulheres no

⁶³ A 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher reuniu em Beijin delegações de quase todos os países, representantes institucionais, pesquisadoras, educadoras, feministas de todas correntes teóricas, enfim pessoas preocupadas com a situação das mulheres no mundo que deram forma à declaração enfatizando os direitos das mulheres como direitos humanos e propuseram uma plataforma de ação, onde a educação é considerada um meio essencial à promoção das mulheres com duas interfaces importantes: desenvolvimento sustentável e processo de paz.

Ensino Fundamental, no ensino de 2° e 3° graus apesar de constatar empecilhos e dificuldades de diferentes ordens: a dificuldade que as adolescentes grávidas encontram para continuarem seus estudos; a inadequação dos materiais de ensino (particularmente os livros-texto) que veiculam estereótipos de gênero; o currículo que raramente tem abordagens sensíveis às questões de gênero; a ausência de consciência sobre as desigualdades de gênero reforçando as discriminações existentes (em especial as questões sobre assédio sexual e estupro); a desatenção para a educação das mulheres em matemática, ciências e no treinamento técnico e tecnológico; as mulheres ainda concentradas em um número limitado de campos científicos (nas humanidades); a ausência de ensino-aprendizagem críticos e de desenvolvimento de habilidades analíticas e avaliativas da mídia, do contexto social e nesses as barreiras culturais que se interpõem entre as aspirações e possibilidades reais para a promoção das mulheres; a falta ou a insuficiência de recursos para o desenvolvimento de programas e ações positivas dirigidos às mulheres. No Brasil, um dos encontros preparatórios levantou os mesmos problemas na educação e apontou na mesma direção da plataforma de ação 4ª Conferência sobre a Mulher (PRÁ, 1994). Apesar de os ganhos em termos regionais para o acesso à escolarização permanece o fato de que os governos não têm dado a devida atenção às questões das mulheres, o que mostra que não se têm plenamente reconhecidas nossas reivindicações como direitos humanos⁶⁴, como advogado por todas

⁶⁴ Nas ações a serem implementadas, particularmente, na estratégia B se propõe a “desenvolver educação e treinamento não-discriminatórios”, onde nas alíneas (a) e (b), os objetivos estão dirigidos ao desenvolvimento do currículo e tem por metas: “Elaborar recomendações e desenvolver o currículo, os livros-texto e o ensino livre de estereótipos de gênero para todos os níveis de ensino, incluindo o treinamento de professoras(es), em associação com os editores, professores, autoridades públicas e associações de famílias; Desenvolver programas de treinamento e materiais para as(os) professoras(es)

as feministas.

Se de um lado, o MEC nos seus dados demonstra que o acesso à escola está garantido para praticamente todas as crianças no Brasil, assim, atendendo a reivindicação colocada na plataforma de ação da 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher⁶⁵. Por outro lado, as pesquisas têm apontado para os mecanismos intra-institucionais de desigualdades nas oportunidades educacionais de mulheres e negros (voltarei a este aspecto adiante). Esta pesquisa perscrutará as relações cotidianas na escola e as condições atuais de equidade nas oportunidades educacionais.

Antes de prosseguir é importante trazer os conceitos de raça, etnia e de racismo que são parte integrante da análise na tese. Inicio com a distinção entre categoria e grupo feita Michael Banton, após apresento a classificação das pessoas pela cor ou raça no senso demográfico brasileiro, analiso a regra da *one blood drop rule* e adiante discuto os conceitos de raça, de etnia e de racismo da perspectiva de diferentes autores e delimito o seu uso na tese. Em continuação discuto as principais conclusões sobre educação e raça.

que conscientize-os sobre o status, os papéis e as contribuições de mulheres e homens na família e na sociedade; neste contexto, promover a igualdade, cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos desde o nível da pré-escola e desenvolver, em especial, módulos educacionais para assegurar que os meninos tenham as habilidades necessárias para cuidar de suas próprias necessidades domésticas e compartilhar a responsabilidade pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos dependentes”. (UNITED NATIONS, 1995a, art. 83).

⁶⁵ De certo modo atendendo a reivindicação colocada na plataforma de ação da 4ª Conferência sobre a Mulher, mesmo que não tenha como propósito específico atendê-la.

3.3 OS CONCEITOS DE RAÇA E DE ETNIA⁶⁶

Uma sociedade ou é racista ou não é.

Frantz Fanon. Black skin, white masks.

Michael Banton (1998) considera que é importante fazer a distinção entre categoria e grupo. A categoria é definida pelos pesquisadores, por exemplo: quando uma pessoa recebe um salário maior que x ou menor que y, ela se encontra na categoria que a isentará ou não do imposto de renda. Uma categoria é criada, neste caso, para fins de taxações do fisco. As pessoas nesta categoria não constituem necessariamente um grupo, porque o grupo se define pelas relações entre seus membros. As pessoas no grupo estão conscientes de seu pertencimento e se identificam com o grupo numa variedade de graus. Quando as pessoas são tratadas de forma injusta socialmente e identificam tal problema e ao mesmo tempo identificam-se mutuamente, elas se transformam em grupo organizando-se. Mas se elas não conseguem definir as razões e seu grau de envolvimento elas se transformam em categoria. Entretanto, o conceito de grupo, também, pode ser usado como categoria.

O censo demográfico no Brasil tem como base, para classificar a cor da população a auto-classificação da pessoa distribuída entre brancos, amarelos, pretos e pardos (BRASIL, et al., 1994). A proporção da população de cor preta em 1990 era de 4,9% (BRASIL, et al., 1994) em relação a população total. O IBGE registra que “de

⁶⁶ Nesta seção não incluirei um estudo dos conceitos de raça e de etnia da perspectiva histórica. Há excelentes livros que resgatam a história destes conceitos. Para o conceito de raça conferir Michael Banton (1977, 1998 #276) e para o conceito de etnia conferir Sandra Wallman (1979) e Banton (1998).

1982 para 1987 a proporção da população de cor preta caiu de 7,4% para 5,6%, atingindo 4,9% em 1990. Situação inversa aconteceu com a população de cor parda, que passou de 35,6% em 1982 para 39,3% em 1990” (BRASIL, et al., 1994, p. 25). Em 1996 o IBGE⁶⁷ fez alterações distribuindo as opções entre “branca, preta, amarela, parda ou indígena” (BRASIL, et al., 1996), onde a proporção da população por cor ou raça encontra-se distribuída em: Branca 55,2%; Preta 6,0%; Parda 38,2%; Amarela 0,4% e Indígena 0,2% (BRASIL, et al., 1996). Há “migração na declaração de cor de um censo para outro, principalmente de pretos para pardos, decorrente do processo de classificação racial no Brasil que valoriza a população branca” (ROSEMBERG e PIZA, 1995-96, p. 118).

A coleta de dados no senso sobre cor ocorre “com a prática nacional de basear a classificação racial principalmente através de atributos físicos e não da ascendência, isto é, usa-se no país a regra do fenótipo e não a *one blood drop rule*⁶⁸, característica da conceituação norte-americana” (ROSEMBERG e PIZA, 1995-96, p. 112). Certamente, a prática da regra do fenótipo tem que apresentar traços claramente identificáveis, porque uma pessoa parda, no Brasil, não se classifica como preta, mesmo que um observador externo não tivesse dúvida sobre a negritude do informante. Isso explica,

⁶⁷ Segundo o IBGE: “O contingente de pessoas descendentes da miscigenação de indivíduos de raças distintas representa parcela expressiva da população do País. Ademais, a origem das várias correntes migratórias, espontâneas e forçadas, que se distribuíram de formas diversas no Território Nacional, influenciou fortemente na formação das distintas composições regionais por cor ou raça. Em 1996, as pessoas brancas constituíam perto de dois terços da população da Região Sudeste, sendo esta proporção inferior apenas à da Região Sul (85,9%). Nas regiões Norte e Nordeste, predominaram as pessoas de cor parda, enquanto que, na Região Centro-Oeste, as proporções de pessoas brancas (46,6%) e pardas (48,3%) ficaram próximas” (BRASIL, et al., 1996).

⁶⁸ *One blood drop rule* significa que a pessoa que tem uma porcentagem de sangue negro, ou melhor, que tem uma ascendência negra na sua genealogia seria considerada ou deveria reconhecer-se como negra.

em parte, porque a proporção da população de cor preta é baixa no país. O movimento negro no Brasil considera que os dados em relação à população de cor preta estão subestimados e demanda que haja reconhecimento para uma representatividade negra que pode variar entre 50% e 80% da população, dependendo do Estado, excluindo os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina onde a representatividade negra é baixa (CADERNOS DE PESQUISA, 1987, passim). Aponta, entretanto, que enquanto a comunidade negra não reconhecer sua negritude ou sua ascendência africana será difícil estabelecer uma representatividade maior. A representatividade maior significa poder para buscar políticas públicas inclusivas. Se nós somarmos as proporções classificadas como preta e parda, nós teremos um segmento não branco da ordem de 44,2%. Se a proporção é significativa enquanto reivindicação do movimento negro, um segmento da população e uma categoria analítica, ela não o é enquanto grupo porque os sujeitos que escolhem a categoria pardo para sua auto-classificação não reconhecem a si como negros.

Quanto a regra da *one blood drop rule*, segundo a classificação americana, especificamente segundo a lei do Estado da Louisiana, os genealogistas determinaram que uma pessoa que tem 1/32 de ascendência negra não pode ser considerada branca, de modo que uma mulher (em 1983) foi declarada negra por apresentar 3/32 de ascendência negra, apesar de que ela sempre viveu como branca e reconhecida pelos outros e nos seus documentos como branca⁶⁹ (COSE, 1997).

⁶⁹ Pela lei de Louisiana eu seria considerada negra apesar de evidências em contrário. Pelo lado paterno a minha avó é uma mistura de negra e índia e o avô é português, do lado materno a família é composta por

A identidade não é produto daquilo que reconhecemos em nós, mas, sim, o interjogo, o produto e os efeitos de nossas posicionalidades, de nossas diferenças e de percepções, leituras e hierarquização sobre essas diferenças na estruturação social. As políticas de identidade não se detêm somente naquilo que penso ou afirmo sobre mim ou somente nas marcas visíveis, mas refletem a leitura que todos constroem sobre a negritude e a branquidade e devolvem sobre cada pessoa, localizando privilégios ou não no interior da estruturação social brasileira - onde os negros têm sido excluídos como consequência de uma suposta democracia racial (FERNANDES, 1995; GUIMARÃES, 1995; SKIDMORE, 1992). A regra da *one blood drop rule* não se aplica quando se tem presente o contexto da estruturação social e as relações que aí se

portugueses, italianos e alemães com a predominância de italianos e alemães. Se eu aplicasse a regra da *one blood drop rule* eu deveria me identificar como negra. Acontece que até os meus 35 anos de idade eu sequer sabia que a avó paterna era negra e índia, porque meus avós paternos faleceram, ainda, quando meu pai era criança e a família se espalhou. Após anos um tio trouxe uma foto de ambos, que eu julgava inexistente, e a partir de então, analisando a foto, é que fomos buscar as origens e confirmar a negritude da avó. Nesses anos todos não somente eu me identifiquei como branca como todos a minha volta não tiveram dúvida sobre minha branquidade e, certamente, devido a isso tenho recebido os mesmos privilégios que esta sociedade reserva para os brancos. Digamos que, devido a esta regra, eu me identificasse como negra e contribuísse para aumentar a proporção da população negra, qual o impacto que isso teria para mim? Nenhum, porque as pessoas continuariam me identificando do mesmo modo que sempre o fizeram, como branca, e provavelmente achariam risível tal identificação que não mostra sinais de evidência. Eu sou a terceira geração de uma mistura de etnias. Como eu deveria identificar minha ascendência? Como negra, como indígena, como italiana, como alemã ou como portuguesa? Etnicamente sempre me considerei identificada com o ramo da família italiana, embora a origem alemã seja predominante - o que fez com que eu convivesse a maior parte do tempo de infância com primas e primos loiros de olhos azuis, com tias e tios que falam alemão. Mas devido ao fato de que a família materna é unida e pauta seus encontros com uma marca italiana através da música, da comida, do forte catolicismo e a valorização do apego entre os familiares, fez com que esta convivência imprimisse uma marca que tem uma identidade italiana, contudo, sem uma definição clara entre o que é da cultura alemã e o que é da cultura italiana. O que sobrou foram algumas marcas que se confundiram entre as duas etnias e com significações novas criadas no contexto brasileiro. Este é o caso de outras pessoas no Rio Grande do Sul que apresentam diferentes etnias na sua história. Há autores que dizem que se buscar todas as etnias no Brasil se poderia chegar a um número de 40 ou mais diferentes categorias raciais (COSE, 1997). Se no Brasil sou considerada branca o mesmo não ocorreu na minha passagem pelo Canadá que me alocou como não-branca e mesmo a minha mãe - branca com cabelos claros e bochechas vermelhas - que pelos padrões norte-americanos seria considerada branca, inclusive com a contagem dos genealogistas -, sendo brasileira ela passa para a categoria das latinas e é considerada não-branca. A

constroem e suportam essa mesma estruturação racista.

O conceito de raça será utilizado no trabalho no sentido sociológico, como uma categoria social constituída por referências sociais, culturais e históricas que tomam as evidências das diferenças físicas (BANTON, 1998; IANNI, 1996) – a ascendência afro e a cor da pele - como significantes (BHABHA, 1992; CARVALHO, 1996) para desqualificar a cultura, a história e os paradigmas filosóficos não-ocidentais, e localizar as pessoas em posições imaginárias ou reais na estruturação social.

“Raça é um termo de múltiplos conteúdos (..) [nos quais] as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio que servem de base para a construção de esquemas classificatórios” (SEYFERTH, 1995, p. 175). As raças são construídas a partir de “categorias de diferença que existem somente na sociedade: elas são produzidas por forças sociais conflitantes; elas justapõem e informam outras categorias sociais; elas são mais fluídas do que estáticas e fixas; e elas têm sentido somente em relação com outras categorias raciais. A raça é [portanto] socialmente construída.” [López, 1995 #295, p. 199]. Quem é realmente negro? pergunta Cornel West (1994) para dizer que, “em primeiro lugar, a negritude não tem sentido fora de um contexto marcado por pessoas e práticas preocupadas com diferenças raciais. (..) Todas as pessoas de pele negra e fenótipo africano estão sujeitas a um potencial abuso hegemônico dos brancos” (WEST, 1994, p. 42). Cornel West (1994, op. cit.) e Karin Smiggay (1991) salientam que os negros constroem a sua imagem conformada a um modelo ideal, “é o ideal na

atribuição da cor nem sempre tem correspondência com o que se vê. O risível da classificação

cultura do branco”. Esta referência só pode ser feita na negação de si e de sua identidade. As categorias raciais são construídas quando as crenças sobre as diferenças biológicas são usadas para excluir as pessoas (BANTON, 1998).

O levantamento sobre o conceito de etnia, realizado por Isajim (apud LI, 1990) no período de 1945 a 1971, mostra que esse contém mais de setenta elementos usados para sua definição. Entre os quais os freqüentemente mencionados incluíam: ancestralidade, cultura, religião, raça e língua. Na antropologia, em especial, o conceito de etnia se estrutura no processo de construção da cultura por um grupo (FIGOLI, 1984; OLIVEIRA, 1976), na qual os sujeitos se reconhecem. “Os grupos e as categorias étnicas baseiam-se na crença da ancestralidade comum de seus membros, mas adquirem significado através do sentimento de uma cultura compartilhada” (BANTON, 1998, p. 197) e de condições de existência compartilhadas. O conceito de etnia enfatiza a identidade do sujeito da perspectiva cultural. É no *milieu* cultural, entendido como uma teia de significados, símbolos e atribuições, que a identidade é dialeticamente construída (GEERTZ, 1989) em contextos de interação intersubjetiva. O que define a etnia é o sentimento de pertencimento (BANTON, 1998; FIGOLI, 1984; SEYFERTH, 1995), de inclusão em um grupo, no qual as pessoas se reconhecem e se dão a conhecer, bem como têm ou criam sinalizações que as distinguem de outros (a língua, a religião, a nacionalidade e, recentemente, as experiências distintivas e singulares de uma determinada cultura). Etnicidade não se confunde com cultura e com o conceito de raça nem é simplesmente diferença, argumenta Sandra Wallman

(WALLMAN, 1979b), mas tem a ver com o “senso de diferença”, quando os membros de determinados grupos culturais ou raciais interagem com membros de outros grupos, onde diferença real significa identidade potencial que marca os membros de um grupo particular. Esta definição, cunhada por Sandra Wallman, em 1979, é a que vem sendo utilizada na literatura para se compreender o conceito de etnia.

Autores como George Dei (1997), Robert Miles (1989) e, na mesma direção, Henry Giroux (1983) articulam o conceito de racialização, como um processo de construção dialética da identidade numa dupla contingência entre fenótipo e atribuição de significados. Em especial George Dei (1997) trabalha com conceito de “subjetividades racializadas”, significando que as subjetividades são construídas no interior de estruturas de relações de poder assimétricas na sociedade, que cria e mantém margens entre ‘nós’ e ‘eles’. Além disso, o conceito de subjetividades racializadas articula-se com as dinâmicas de gênero e de classes social, onde as identidades são produzidas, negociadas e contestadas. Floya Anthias e Yuval- Davis (1993) trabalham com o conceito de “sociedades racializadas”, onde um sujeito sem uma identidade racial está em perigo de não ter identidade alguma.

O aspecto importante para o contexto da pesquisa que trabalha com os conceitos de raça e de etnia é que os grupos e as categorias são construtos sociais que têm uma base material (a ascendência africana, a localização geográfica, o modo de produção, as diferenças físicas, as diferenças de língua, etc.) e bases que podem ser ideológicas ou

imaginárias – não quer dizer irreais⁷⁰ (os mitos, as fantasias, as suposições, as expectativas, os estereótipos, o sentimento de pertencimento a uma etnia, idéias sobre inteligência, beleza, caráter, comportamento, etc.).

A superposição hierárquica dos conceitos de raça, classe social e cultura mostra que esses elementos se conjugam e coincidem na produção do racismo (SEYFERTH, 1995). Enquanto o conceito de raça evidencia ambivalências e remete a um essencialismo (a cor da pele e o fenótipo de ascendência africana), o conceito de etnicidade contrapõe os processos culturais. Entretanto, o conceito de etnia apresenta problemas devido ao fato de que uma pessoa não tem uma única identidade. Em determinados contextos o pertencimento das pessoas se refere a muitos e distintos grupos ou seu pertencimento será lido a partir de diferentes referências. O conceito de etnia, embora, construído numa perspectiva positiva e de auto-identificação, não desfaz o fato de que as pessoas sofrem discriminações fora de seu grupo. Além disso, há controvérsias sobre o conceito de cultura conectado ao conceito de etnia, para sustentar as diferenças sociais. “Os grupos étnicos são vistos como tendo transplantado uma cultura monolítica de seus países de origem” (LI, 1990, p. 9). Peter Li argumenta que as pessoas da mesma etnia não compartilham, necessariamente, a mesma cultura, ou seja, não há correspondência entre pessoas, cultura e nação.

Não há consenso entre as autoras e os autores sobre qual seria o melhor conceito para a abordagem teórica, se raça ou etnia. Apesar de o questionamento sobre a falta de

⁷⁰ Isso quer dizer que se as pessoas são vitimadas por mitos, fantasias, estereótipos, etc., então, isso é real

validade científica para o conceito de raça, este adquire significado por seus efeitos sociais (DEI, et al., 1997). A maior parte da literatura sociológica trabalha somente com o conceito de raça numa múltipla perspectiva que tem em conta as diferenças e a construção de posicionalidades e discriminações a partir dessas diferenças, que se estabelecem em relações de poder histórica e socialmente constituídas. Além disso, há autores negros que defendem o conceito de raça atribuindo o deslocamento da literatura para o conceito de etnia como uma forma de exclusão dos negros. Esta posição é defendida por George Dei que considera que justamente quando os intelectuais negros dissecaram o conceito de raça, outros pesquisadores opõem o conceito de etnia⁷¹. Para George Dei o conceito de etnia é mais confortável e palatável do que o conceito de raça. Dei não está sozinho em dizer que, geralmente, são os conservadores que questionam a validade do conceito de raça e apontam-no como ilusão acadêmica (OMI e WINANT, 1993).

O consenso na literatura⁷² é em torno de que os conceitos de raça e de etnia são, ambos, construções sociais, históricas e culturais, onde as diferenças e sua hierarquização são constituídas na relação com o poder de construí-las, de fazê-las circular como verdade, de usá-las contra ou a favor das pessoas e com o modo de produção econômica que exclui uns em detrimento de outros.

As diferenças sobre as quais se constroem a raça e a etnia mudam ao longo da

mesmo que não exista nenhum fundamento que os sustente.

⁷¹ Anotações de aula, curso sobre “Sociology of race and ethnicity”, Toronto, 26 jan. 1998

⁷² Inclui todos os autores, aqui, mencionados.

história, porque os sujeitos criam novos elementos que são produto de relações políticas e, ao mesmo tempo, de relações de poder que conferem privilégios - intencionais ou não. Mas privilégio sempre significa o poder de uns sobre os outros, os investimentos que se faz para isso e os efeitos daí decorrentes. Apesar de as críticas ao conceito de raça, provenientes em grande parte da antropologia, ele tem sido amplamente utilizado na literatura americana e na sociologia e a ele é atribuído o caráter de construção histórico-social e cultural. O desenvolvimento do conceito de raça tem abarcado as relações étnicas a tal ponto que se torna, freqüentemente, improdutivo tentar demarcar o que é um estudo sobre as questões de raça e o que é um estudo sobre as questões de etnia (BANTON, 1977). Contudo, o conceito de raça não satisfaz ninguém, porque carrega consigo as marcas discriminatórias associadas ao essencialismo biológico presente no conceito desde sua aparição (cf. SEYFERTH, 1995).

Charlotte Bunch (1974) entende que se nós não dispomos de conceitos melhores temos que trabalhar com os que existem e fazer-lhes as críticas necessárias, é o que geralmente acontece com o conceito de raça na literatura. Entretanto, há conceitos que são recorrentemente questionados por diferentes autores. A controvérsia é, particularmente, em torno do conceito de “relações raciais” (ou relações de raça), que foi usado nos “Estados Unidos em 1910 para denotar relações entre brancos e negros” (BANTON, 1998, p. 2). Alguns autores propõem que se abandone o paradigma de relações raciais que, ao pressupor exclusivamente relações entre brancos e negros ou relações entre ‘as pessoas de cor’ e as ‘pessoas brancas’, traz confusão e implicações na suposição de que há apenas um racismo – o racismo dos brancos que tem vitimado as pessoas não brancas (BANTON, 1998; MILES e TORRES, 1996).

Se as diferenças são construídas é importante saber como elas são construídas e atualizadas cotidianamente. As diferenças usadas para discriminar de forma negativa as pessoas e excluí-las da participação democrática, assim como excluí-las ou incluí-las⁷³ nos modos de produção, intencionalmente ou não, representam a face do racismo⁷⁴. Racismo é a atribuição de significados negativos para padrões particulares de fenótipo concomitante à inscrição de características reais ou supostas em direção a um grupo e à depreciação de alguns, muitos ou todos os elementos que histórica e culturalmente se identificam com esse grupo. O racismo é uma prática de significação do fenótipo africano baseada num sistema de categorização e hierarquização dos sujeitos numa dada formação social, que não altera a natureza do modo de produção dominante e, portanto, não altera a natureza das divisões de classe social (MILES, 1980). A categoria racial não se confunde com a classe social, porque o conceito de raça pressupõe a variação fenotípica e a atribuição social de significados para essas diferenças. Ou seja, a categoria racial pressupõe a existência de uma consciência das diferenças físicas, enquanto a classe social é uma realidade independente da consciência de classe, onde a consciência de classe social pressupõe a existência de um modo definido de produção da vida material e uma consciência das forças econômicas e sociais que sustentam esse modo de produção. Outros autores definem racismo como um conjunto de postulados,

⁷³ Em termos de relações de poder e do ponto de vista das questões de raça a inclusão de uns em qualquer instância da estruturação social significa a exclusão de outros.

⁷⁴ Etienne Balibar coloca que a palavra racismo teria surgido na Alemanha em um livro publicado entre 1933 e 1934. Em 1938 o termo aparecia na tradução inglesa, a partir daí adquiriu o sentido oficial e internacional de preconceito da desigualdade congênita dos grupos humanos. Contudo, ele cita Pierre-André Taguieff que apresenta as “aparições incomensuráveis” da palavra racismo na França por volta de 1895-97. (cf. BALIBAR, 1996). A França é apontada como tendo articulado na sua constituição valores distintivos desde 1789 (cf. BANTON, 1998).

imagens, crenças e práticas que servem para diferenciar, discriminar e dominar as pessoas a partir de diferenças reais, percebidas ou imaginadas entre as pessoas. Não são somente as imagens, os discursos e as práticas que atualizam o racismo, mas também códigos representacionais que operam uma economia de significados e atribuições naturalizando as diferenças e conectando-as com a dominação (ANTHIAS, et al., 1993). A construção da identidade racial ocorre em contextos de significação onde as identidades são contestadas e negociadas pelos sujeitos e não simplesmente impostas a eles.

O conceito de racismo expõe as faces de discriminação, desigualdade e exclusão social. “É a noção de ‘raça’ que, por causa de sua extraordinária polissemia, garante a passagem de uma a outra conjuntura racista, de uma a outra estratégia anti-racista” (BALIBAR, 1996). Para Etienne Balibar (1996, op. cit.) é o significante “raça” que constrói e confronta concepções de mundo. Para o autor tanto o conceito de racismo e, conseqüentemente, o conceito de anti-racismo apresentam

A ambivalência do discurso [que] é revelada pelo fato de ele se fundamentar tanto na idealização de si mesmo (“raça de senhores”) quanto na desvalorização do outro (“degenerado”, “sub-homem”, “primitivo”). Mas também se revela na relação que o racismo mantém com o universalismo. Ao exacerbar de forma quase mística a ilusão de singularidade absoluta e de superioridade definitiva de uma nação ou de um grupo de nações que se julgam “eleitas”, o racismo reencontra paradoxalmente o universalismo, uma vez que busca inscrever essa supremacia em um esquema da história universal ou de evolução natural de toda a humanidade. (BALIBAR, 1996, p. 15).

Para inúmeros autores todos os brancos e todos os grupos dominantes são potencialmente racistas, pois criam instituições que suportam seus atos e seus privilégios com base nas diferenças construídas e no poder de usá-las contra as pessoas.

Racismo não se refere somente a relação de poder desigual entre brancos e negros, porque o conceito envolve todas as formas de discriminação imputadas por um grupo ou grupos sobre outros (MILES e TORRES, 1996). Em países como o Canadá o racismo se manifesta, também, entre grupos socialmente desprivilegiados. Racismo não pode estar limitado à experiência das pessoas negras, porque assume diferentes formas em relação aos irlandeses, aos judeus, aos ciganos, aos latinos, assim como em direção às minorias brancas e às mulheres. Há diferenças entre anti-semitismo e racismo, embora anti-semitismo seja também por definição racista. É necessário reconhecer que há uma pluralidade de racismos históricos específicos (MILES e TORRES, 1996, op. cit.).

Na tese refiro-me aos não brancos – pretos e pardos - enquanto grupo discriminado no Brasil. Entendo que os negros não representam um conjunto de pessoas indiferenciadas entre si. Isso conduziria a um outro tipo de racismo que enxerga os negros, os amarelos, os árabes, os índios, etc., como blocos de pessoas homogêneas, o que acabaria negando as subculturas, as posições de classe social, as posicionalidades de gênero, as diferenças de crenças religiosas, a ancestralidade africana e suas diferentes nações. Contudo, na tese o substrato da discussão se concentra no problema do racismo que opõe brancos e não brancos e distingue os últimos em graus de proximidade ou de distância em relação à branquidade, a título de maior ou menor inclusão ou de exclusão social.

Utilizo o conceito de raça na interface entre a construção do negro no imaginário social a partir da ascendência africana, a construção da identidade e as

posicionalidades de raça que são imaginadas, atribuídas, contestadas e negociadas no limite de relações de poder desiguais. A raça é trabalhada a partir do contexto de significação e sua dinâmica no cotidiano escolar: seus produtos e efeitos na educação.

3.3.1 Educação e raça

Os processos de exclusão na educação brasileira colocam alunos e alunas não brancos fora do sistema escolar na 1^a e ou 2^a séries ou impõem uma trajetória mais longa para a sua permanência (HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1987). Parte desta afirmação está correta e parte está incorreta. Os(as) estudantes que ingressam na primeira série permanecem vários anos no sistema escolar. Em média o aluno brasileiro fica, no mínimo⁷⁵, em torno de 5 a 6 anos no sistema escolar, geralmente com um percurso de evasões e reprovações. Mas as estatísticas apresentam um problema na contagem dos alunos evadidos na 1^a série. Muitas famílias percebendo que os filhos ou as filhas não estão se saindo bem na escola, tiram-nos antes mesmo do final do ano e os(as) estudantes são matriculados no ano seguinte em outra escola como estudante novo. Nas escolas as professoras conhecem o fato de que alguns estudantes foram reprovados em outras escolas mas estão lá como se fossem novatos mas, na maior parte das vezes, não se tem como saber isso. É certo que um estudante que chega com 10 ou 11 anos na 1^a série, mesmo quando matriculado como aluno novo, não o é. O dado concreto em relação a isto é o fato de que a taxa de matrícula na 1^a série é superior a taxa de natalidade, o que torna o fato uma impossibilidade (RIBEIRO, 1990; RIBEIRO,

⁷⁵ Cf. a nota seguinte, onde Ribeiro considera que a permanência das(os) estudantes na escola é maior do

1992; RIBEIRO, 1993). As famílias de classe popular reconhecendo a escola como um caminho de ascensão social fazem de tudo para manter as filhas e os filhos na escola até o limite da adolescência, inclusive quando eles e elas são sucessivamente reprovados(as) (FAUSTO e CERVINI, 1991, *passim*). Mesmo que as(os) estudantes não brancos não permaneçam tanto tempo quanto as(os) estudantes brancos (BRASIL, et al., 1994; ROSEMBERG, 1987), os(as) estudantes que permanecem na escola⁷⁶ são educados dentro de perspectivas raciais que constroem diferente e hierarquicamente a identidade de ambos e que se perpetuam nas discriminações e desigualdades sociais.

As pesquisadoras e os pesquisadores no Brasil constataam que: as crianças negras e pobres freqüentam as escolas de pior qualidade, quando comparadas com as crianças brancas de classe média; a escola utiliza mecanismos de seleção e exclusão que estão presentes nas taxas escolares, no uniforme, na exigência de material, etc., (HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1987); que as professoras apresentam a ideologia de que os alunos negros e pobres não são educáveis, porque têm famílias desestruturadas, vivem num ambiente paupérrimo, as mães pobres não tem condições de lhes ensinar, logo eles e elas não aprendem e vão preencher os quadros das estatísticas sobre os altos índices de evasão e reprovação das crianças negras. Para Carlos Hasenbalg o sistema de exclusão é anterior ao livro didático, porque as crianças negras e pobres ficam no sistema escolar somente até a 1ª ou 4ª série do primeiro grau, de modo que elas não seriam afetadas pelo racismo contido nos livros didáticos

que eu suponho aqui.

⁷⁶ Os alunos permanecem mais de 8,5 anos na escola, entrando com 7 anos e “só conseguindo, nesse

(HASENBALG, 1987). Entretanto, as(os) pesquisadores em educação apontam que o livro didático muitas vezes é o próprio currículo da escola e da sala de aula. Mesmo quando o livro didático não é distribuído e utilizado diretamente pelos estudantes, ele dispõe e organiza os textos e as atividades pedagógicas, bem como orienta, constrói, enfatiza, elimina determinadas visões de cultura e sociedade (APPLE e CHRISTIAN-SMITH, 1991; MCLAREN, 1997; NEGRÃO, 1987; PINTO, 1985; PINTO, 1987). Os livros didáticos respondem pela transposição didática e são parte ou constituem, por vezes, a totalidade da pedagogia e do currículo. De modo que de uma forma ou de outra as(os) estudantes interagem com o livro didático: seja direta ou indiretamente.

O livro didático bem como os livros paradidáticos são parte da construção da identidade dos brancos e parte da construção da identidade de não brancos (MCLAREN, 1997). O livro didático constrói a branquidade e a negritude e entre ambos constrói as concepções e os comportamentos racistas (SLEETER e GRANT, 1991). Os livros didáticos são parte do *medium* educacional⁷⁷.

Imaginar que devido ao fato de que uma criança abandona a escola logo nos primeiros anos e que por causa disso ela estaria imune as imagens e representações dos

tempo todo, completar as 5 primeiras séries (em média) devido a uma fantástica repetência acumulada” (RIBEIRO, 1990, p.149).

⁷⁷ *O medium educacional* se define pelos textos. Os textos em forma de pesquisas, livros publicados, artigos, apresentações públicas, etc., funcionam como "medium" (SMITH, 1990a; SMITH, 1991), porque constituem e medeiam todo o trabalho na área das ciências humanas (KEARNEY e RONNING, 1996) e o trabalho nas escolas (APPLE e CHRISTIAN-SMITH, 1991). “Os textos são o medium primário (embora não a substância) do poder. O trabalho da administração, de gerenciamento e de governo é um trabalho comunicativo. Os processos políticos e organizacionais são formas de ação coordenados textualmente. (...) Esse é um modo de ação estruturado ideologicamente - imagens, vocabulários, conceitos, termos abstratos são integrais para a prática do poder” (SMITH, 1991, p.17). Os textos são a base sobre a qual se assenta todo o trabalho escolar. É a partir da sua leitura, compreensão e

negros e dos brancos, porque ela não teve tempo de interagir com o livro didático, é andar pela superfície do problema que envolve as questões de raça e, particularmente, envolve a construção da identidade de brancos e não brancos. Como a Petronilha argumentou no debate (DEBATE, 1987), mesmo que os alunos negros saiam da escola permanecem lá os alunos brancos que a cada dia nas suas relações sociais, familiares, na sua interação com os(as) colegas, com as professoras, com o cotidiano escolar e com o livro didático constroem a sua imagem enquanto sujeitos brancos na intersecção com um profundo sentimento racista.

Não há necessidade sequer de se abordar diretamente o que significa ser branco ou branca nesta sociedade, pois a branquidade está dada, é colocar-se acima dos negros pelo simples fato de que a sociedade informa aos brancos de que eles têm um *status* diferente e mais valorizado do que os negros. A simples presença dos brancos e todo o investimento positivo, concreto e real que a estruturação de uma sociedade lhes confere é suficiente para amalgamar o racismo nas relações sociais e, conseqüentemente, nas relações pedagógicas e no currículo. Enquanto não se enfrentar a questão do racismo como tendo uma dialética entre a branquidade e a negritude se deixa fora a própria estruturação racista de toda uma sociedade.

O racismo está presente nas relações cotidianas no interior da escola, nem sempre visíveis, no livro didático e nas abordagens pedagógicas que constroem sua justificação a partir de paradigmas que pressupõem o conhecimento e sua transposição

transposição curricular que se faz a dade ensino-aprendizagem.

didática como neutros e apolíticos.

3.4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, PEDAGOGIA E CURRÍCULO

Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. Jean Claude Forquin, *Cultura e Escola*.

O conteúdo da educação se expressa na prática pedagógica e traz as marcas de sua intencionalidade⁷⁸ (GRIFFITHS, 1995), de sua razão normativa⁷⁹ (PRESTES, 1996) mas, também, de sua razão criativa. A pedagogia “ênfatisa tanto as práticas instrucionais quanto as visões sociais” (GORE, 1994, p. 1), no sentido de que o que se ensina encontra sua justificação, no mínimo, a partir de algo que valha a pena ensinar e aprender. Em seu sentido amplo, a pedagogia busca reconhecer explicitamente o que as escolas fazem ou deveriam fazer. Em seu sentido estrito, a pedagogia é o caminho através do qual cada professora organiza e implementa as tarefas cotidianas de ensino e aprendizagem dirigidas a um estudante ou a um grupo de estudantes. Deste ponto de vista a pedagogia é ciência aplicada e reconhece o papel central das professoras na

⁷⁸ Morwenna Griffiths (1995) defende que não é possível pensar a educação sem pressupor valores positivos e ideais iluministas. Os pressupostos de uma teoria educacional necessitam de uma perspectiva emancipatória, mesmo se os princípios modernistas - liberdade, democracia, razão e igualdade - sejam questionados e redefinidos constantemente. O que não significa rejeitá-los como princípios.

⁷⁹ Nadja H. Prestes (1996), do mesmo modo que Morwenna Griffiths (1995) postula a razão emancipatória construída na intersubjetividade de uma razão comunicativa. Nas palavras da autora “A educação escolar institucionalizada é uma exigência da razão moderna e constitui-se em um espaço de amadurecimento, desenvolvimento e socialização do sujeito racional na busca da identidade de si e do mundo social. Essa exigência não se enquadra nos moldes de racionalidade, presentes em algumas teorias pós-modernas, que propõem o “vale tudo” (“anything goes”), pois elas tornariam improvável a

organização dos processos de ensino e aprendizagem. Compreende-se que a pedagogia se realiza no interior de pressupostos educacionais específicos em cada contexto nacional, consistindo em parâmetros e objetivos curriculares, conteúdos disciplinares, abordagens e perspectivas teóricas, estruturas e formas institucionais, tecnologias, financiamentos, etc. (UNESCO, 1995).

De um lado, a escola não transmite somente conteúdos, no seu sentido estrito, porque esses são, com efeito, “conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização” (FORQUIN, 1993, p. 147). De outro, a escola não é somente o lugar que privilegia determinado conhecimento e o transmite, ela é também o lugar de reinvenção do social e de constituição de subjetividades, na medida em que cada sujeito institui-se na relação com outros sujeitos. Mas o conteúdo da educação também não se esgota nas interações sociais entre os sujeitos. A educação na sua forma escolarizada pressupõe a arquitetura de um currículo, a partir “do modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia” (DOMINGOS, et al., 1986, p. 149) os saberes disponíveis e os reposiciona no interior do discurso pedagógico⁸⁰ (BERNSTEIN, 1996). As visões de mundo veiculadas pelos saberes que selecionamos são intrínsecos aos conteúdos que, incorporados aos programas, cursos, disciplinas e no discurso pedagógico são, também, influenciados pelas diretrizes de políticas públicas em educação. O currículo e a pedagogia, e portanto os saberes que

educação, que é essencialmente normativa” (PRESTES, 1996, p.130).

⁸⁰ Para Basil Bernstein o discurso pedagógico não tem um discurso específico. “Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial” (BERNSTEIN, 1996, p.259), com vistas ao processo de ensino e aprendizagem. A ênfase da pedagogia é no ato educativo e no como fazer acontecer a aprendizagem.

ambos veiculam através de conteúdos, de métodos e entendimentos sobre o processo de aprendizagem, são objeto de prescrição por parte de especialistas e de projetos político-pedagógicos.

O currículo presta-se a muitas interpretações por parte de cada professora e, no limite, cada sala de aula tem um currículo que, na verdade, é diferente de todos os outros. Há um entendimento de que quando uma professora entra na sua sala de aula ela aplica aquilo que ela escolheu como o melhor para ensinar. Isto é em parte verdade, mas não é toda a verdade. O que as pesquisadoras têm demonstrado - a par das diferenças de uma sala de aula para outra - é que, no conjunto, professoras e estudantes apresentam interações repetitivas que reproduzem o contexto cultural⁸¹. Os significados e os conteúdos são construídos cotidianamente na interdependência entre contexto e escolha individual. Porque os sujeitos são parte de um contexto social e cultural, estando eles implicados em dinâmicas diferenciais de poder e, portanto, sofrem as limitações e os constrangimentos que penetram nossas vidas sob formas sutis (APPLE, 1995) de dominação e que penetram os conteúdos que ‘escolhemos’, a forma como ensinamos e nossas relações cotidianas. “Em outras palavras, as relações sociais regulam os significados que nós criamos, significados que expressamos através de papéis constituídos por essas relações sociais. Esses significados [por exemplo] agem seletivamente sobre as escolhas léxicas e sintáticas, sobre a metáfora e os simbolismo” (BERNSTEIN, 1996, p. 134). Portanto, a liberdade de escolha nesse contexto não se

⁸¹ Segundo Basil Bernstein (1996, p.234) “independentemente da ideologia dominante, a característica mais notável dos princípios e práticas educacionais é sua avassaladora e impressionante uniformidade”.

configura no sentido liberal de que sou livre para fazer o quero, porque nosso pensamento e ação estão informados pelo contexto histórico social de nossa existência. Isso não significa presupor um determinismo social, como argumento adiante. Mas, sim, o reconhecimento de forças que operam no cotidiano das relações e das escolhas que fazemos no currículo.

O que se entende por currículo não se encerra somente nos conteúdos com os quais cada professora vai para sua sala de aula. O currículo é tudo aquilo que acontece realmente aos estudantes nos planos cognitivo, afetivo e social, bem como nas suas disposições ético-estéticas ao viver a experiência de escolarização (FORQUIN, 1993; PINAR, et al., 1995). O currículo é um produto social e como tal construído por agentes portadores de interpretações divergentes, onde os significados e as práticas estão constantemente ameaçados, contestados e são negociados na luta pela definição e defesa de fronteiras. O currículo é um lugar potencialmente em conflito pelas divergências no entendimento do que seria importante a escola fazer. O currículo não se estrutura apenas a partir de conteúdos, mas, sobretudo, envida concepções científicas e ideológicas. Ou seja, apóia-se em paradigmas que incluem constelações de crenças, valores e mitos que operam como seletores perceptuais. Os paradigmas com as quais a escola trabalha têm sido denunciados como etnocêntricos e falocêntricos, pois veiculam concepções de mundo da perspectiva de homens brancos e de classe privilegiada (APPLE, 1989; APPLE, 1993).

Os paradigmas científicos fundamentados na autoridade de um entendimento de razão podem ocultar os conflitos entre verdade, conhecimento e poder (SANTOS,

1996a; SANTOS, 1996b). Transposta para a escola essa ciência neutra nos métodos e nos conteúdos corporifica-se no currículo oficial (APPLE, 1989) naturalizando as diferenças. Para Homi Bhabha (1992, p. 178) os paradigmas científicos contêm o “discurso do colonialismo” que aloca mulheres, negros e pobres “a uma semivida de semi-representação e migração” ou, mais radicalmente entendido, “no consumo do outro” (APPLE, 1995), que faz desaparecer as relações e os sujeitos concretos.

John Eggleston (1977, p. 147) pergunta: “Como se efetua a seleção constitutiva de um currículo, como um conjunto pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis?” Se inúmeros conteúdos estão à nossa disposição, o que faz com que selecionemos alguns em detrimento de outros? A resposta para tais questões envolve duas vertentes: uma de natureza técnica e outra de natureza política. A natureza técnica encontra sua justificação nos modos de transposição didática. Mas as decisões, as teorias, as diretrizes e as práticas pedagógicas envolvidas na educação não são somente técnicas. Estas “são intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem - uma vez que assim se reconheça - escolhas profundamente pessoais em relação ao [que se entende por] bem comum” (APPLE, 1994, p. 41). Para Michael Apple (1989; 1993; 1995) o que se privilegia no currículo é uma opção política mais do que técnica. Para Jean Claude Forquin (1993, p. 147) “ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente informada”. Se isso é verdade, então, abrem-se espaços importantes para a reinvenção do currículo com base em outros paradigmas.

É nesta tensão entre a afirmação da positividade presente na educação e as

opções técnicas e políticas na constituição de um currículo abrangendo um conjunto de saberes, que se localiza a transposição didática e as questões de gênero e de raça. O próprio conceito de conteúdo tem sido entendido de forma simplificada, como se bastasse nomear um tema no currículo para que ocorresse sua transformação substantiva. Não se trata, simplesmente, de inserir mais uma temática que envolva gênero, raça ou classe social no conjunto do currículo. A proposta de um currículo inclusivo pressupõe a compreensão dos mecanismos cotidianos que penetram as relações sociais, de um modo geral, e que penetram o currículo, os saberes e o cotidiano da escola, em particular, através de práticas e discursos de diferentes agentes educacionais.

A natureza concreta dos processos e arranjos pedagógicos se torna realidade a partir da estratificação dos saberes escolares. Os saberes são transformados em conteúdos através de transposição didática com vistas a torná-los passíveis de serem apreendidos pelas crianças e adolescentes. Não se trabalha qualquer saber de qualquer modo. De fato, o pensamento teórico não é diretamente comunicável aos estudantes, pois são necessários dispositivos mediadores que pressupõem a transformação prévia do conteúdo acadêmico em conteúdo de ensino no currículo. Decorre disto, uma distância entre a abordagem teórica e o que efetivamente se ensina na escola, pois a transposição didática obriga a ter em conta “o estado do conhecimento mas também o estado do conhecente (..) sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação” (FORQUIN, 1993, p. 33). Os saberes são escolhidos a partir de informações que tentam dar conta de sua relevância para a aprendizagem. Esses saberes transformados em conteúdos necessitam ser adaptados em abordagens

pedagógicas a fim de torná-los efetivos no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, os saberes são transformados no processo de transposição didática que pressupõe: a) a divisão formal de conteúdos em capítulos, lições, partes e subpartes; b) as técnicas de condensação: os resumos, as sínteses documentárias, a ilustração, a esquematização, a exemplificação, a simplificação; c) a repetição de exercícios orais e escritos que são verdadeiros exercícios mentais no modo como as(os) estudantes são requeridos a se comportarem, a responderem e a perguntarem; d) a didatização na apresentação de textos, exercícios (na maior parte das vezes os exercícios são demandas factuais), solicitações, diagramações, exposições contidas nos livros didáticos e na apresentação desses em sala de aula. A transposição didática é tudo aquilo que compõe a gramática escolar e demonstra que a pedagogia desloca os conteúdos de seu contexto original, transforma-os, reposiciona-os, organiza-os e os redistribui (BERNSTEIN, 1996; FORQUIN, 1993) instituindo “um ordenamento de campos sociais”⁸² (POPKEWITZ, 1992, p. 97). Via de regra a transposição didática é apontada como a operação que focaliza as experiências pedagógicas e os sujeitos separando os conteúdos e os significados de seu contexto histórico-cultural de origem. O conceito de transposição didática é semelhante em sua natureza ao que Basil Bernstein define como “discurso pedagógico” ou a recontextualização do

⁸² Thomas Popkewitz mostra como ocorre a apropriação pedagógica através de duas experiências: o projeto Teacher Corps e a exposição do Museu de Arte Moderna (MOMA). Ou seja, na transposição e na transformação de conteúdos culturais em conteúdos de ensino ocorre um ordenamento de campos sociais que aloca parte da cultura indígena e da arte africana - neste caso - no interior de paradigmas culturais que são ocidentais/americanos. Este ordenamento implica a descontextualização e o desenraizamento das culturas - indígena e africana - sob o pretexto de reconhecê-las como cultura, de valorizá-las e de protegê-las. Nas palavras do autor, “o outro é representado através de categorias de tempo e espaço que incorporam valores ocidentais particulares, ao mesmo tempo que afastam o outro daquilo que é definido

conhecimento. Em suas palavras o discurso pedagógico se estrutura como:

um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

O caráter intrínseco tanto do discurso pedagógico quanto da transposição didática é seu processo recontextualizador que, “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259), com vistas à transmissão e aquisição seletivas.

A descrição da gramática escolar mostra que a pedagogia, pelas formas como se pensa, propõe-se e se desenvolve o currículo pode se tornar um lugar com práticas e discursos tanto tradicionais como inovadores. Thomas Popkewitz (1992) demonstra que a proposta, por exemplo, de educação multicultural no interior de desenhos curriculares e práticas pedagógicas tradicionais, não somente, não acrescenta nada, como pode ser, ainda, pior, porque devolve àqueles (índios, negros, minorias, mulheres) uma experiência pensada e interpretada fora de seu contexto histórico-cultural e diz que eles só podem ser compreendidos e valorizados à luz de determinados

esquemas interpretativos. Claude Grignon (1992) denomina isso como a atitude conservadora que tem presente um projeto de integração, de correção e de restauração das culturas populares. A abordagem das questões de raça e gênero no currículo pode se configurar como um projeto de correção e de restauração dos excluídos mas também pode ir adiante na compreensão dessas relações no contexto social, sua dinâmica, suas implicações, seus efeitos, suas demandas com vista à transformação de desigualdades, injustiças e discriminações mas, sobretudo, com vista a reinvenção dos modos de viver em sociedade. Daí a importância de se conhecer como operam tais relações no cotidiano da escola. Para tanto há necessidade de que se explicitem parâmetros para a compreensão do que acontece no currículo: os questionamentos, os avanços e as limitações do que se realiza todos os dias na escola.

3.5 PARÂMETROS DE ANÁLISE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL NO CURRÍCULO

Para a análise e das questões de gênero, de raça e de classe social nos projetos pedagógicos e sua extensão para a possibilidade de transformação das desigualdades e discriminações no currículo, destaco duas autoras: Charlotte Bunch e Peggy McIntosh. Charlotte Bunch analisa as reformas que trazem alguma contribuição positiva para a vida das mulheres e as críticas de muitas feministas a essas reformas e suas conseqüências para o movimento feminista. O que a autora discute traz elementos para se pensar as fases do currículo, propostas por Peggy McIntosh e avaliar o grau de inserção das questões de gênero e de raça.

Charlotte Bunch (1974) analisa o que é reforma, reformismo e revolução. Muitas feministas se indispõem com as terminologias e, principalmente com as

propostas de reformas. Se de um lado, elas têm razão por medo de ser cooptadas, por outro lado, simplesmente descartar algo porque não satisfaz aquilo que desejamos pode levar a um imobilismo que é tão nefasto quanto ser cooptada. Bunch entende que há problemas com o uso de certos conceitos e suas práticas mas ela tenta separar o que é bom do que não o é, porque ela considera que enquanto nós não tivermos uma nova terminologia que dê conta daquilo que sonhamos temos de trabalhar com as que existem. Fazer-lhe as críticas necessárias, mas aproveitar aquilo que existe e é oferecido por cada prática sem se deixar imobilizar pelas críticas aos conceitos e às reformas⁸³. A autora inicia perguntando: O que é reforma? O que é reformismo? O que é revolucionário? Ela advoga que devemos nos ater ao conteúdo substantivo (isto é, como uma ação afeta diferentes classes de mulheres e o que acontece às mulheres que aí trabalham) e aos nossos fins (para onde a ação conduz e como está ação nos levará até os nossos objetivos). A reforma é uma mudança ou um programa para a mudança. Reformas ou mudanças propostas podem ser parte de qualquer programa de um grupo, não importa se revolucionário ou se conservador em ideologia. As reformas são úteis e necessárias, embora possam não refletir tudo o que sonhamos⁸⁴.

Reformismo significa uma específica posição ideológica. Esta posição defende que a liberação das mulheres será conseguida através de uma série de mudanças que trará a igualdade dentro da ordem social, econômica e política existente. O reformismo

⁸³ É certo que o movimento liberal feminista foi importante para avançar algumas questões, embora muitas vezes as feministas fossem cooptadas e embora muitas propostas fossem reformistas elas, ainda assim, fizeram algo que foi importante no avanço das questões das mulheres.

⁸⁴ Por exemplo: a legislação sobre os direitos iguais, a legislação contra a discriminação, a criação de instituições alternativas para as mulheres, os abrigos de mulheres, as delegacias da mulher são conquistas

assume que o movimento de mulheres não traz conflitos e desafios fundamentais para o interior da sociedade patriarcal, capitalista, heterossexual e branca. Apesar de as contradições na proposição de reformas as feministas reformistas (e ou liberais), por terem um programa específico, têm obtido mais sucesso do que as feministas radicais⁸⁵. Elas têm conseguido alguns avanços que tem melhorado a vida de muitas mulheres, contudo têm falhado no questionamento da sociedade como um todo. As feministas radicais, por sua vez, têm feito críticas importantes, mas se perdem na hora de apresentar proposições. Para Bunch o purismo levado aos extremos resulta em imobilismo e cinismo: "se nós não podemos conseguir o que nós desejamos agora, então nós nos sentimos como se não pudéssemos fazer mais nada, porque isso seria cooptável" (BUNCH, 1974, p. 41). O cinismo faz muitas feministas acreditarem que as mulheres não têm habilidade para conquistar espaço social ou não têm força para levar adiante um projeto de transformação social.

A falha das feministas radicais está em não apresentar um programa tangível que pudesse mostrar e estabelecer os passos concretos para a mobilização e para a mudança, e deste modo, fortalecer outras mulheres a se colocarem junto ou a continuarem na luta. Propor reformas não significa necessariamente ser cooptada, porque o que é importante são os objetivos últimos e cada passo ou cada reforma precisa ter isso presente. "O ponto essencial entre reforma (meios) e a transformação social (fim) não é a oposição de um contra o outro" (BUNCH, 1974, p. 42), mas é,

importantes.

⁸⁵ Aqui incluem-se todas as feministas que não se identificam com as reformistas (com as liberais): as

exatamente, a sua relação. Para Bunch um fim claro é que as mulheres necessitam ter poder para que se possa eliminar o patriarcado e criar uma nova sociedade e outras relações⁸⁶. As reformas não podem ser entendidas como um fim em si mesmas mas como meios, que realmente possibilitem outras mulheres a assumir poder e com isso conquistar espaço para fortalecer outras e mais mulheres, com o fim último de transformar as relações sociais e criar uma sociedade mais humana para todos. As reformas devem ser avaliadas com uma clara perspectiva do que desejamos e do que é necessário fazer agora para que se conquiste isso. Para tanto, Bunch (op. cit.) propõe 5 critérios ou 5 questionamentos necessários, que ajudam na avaliação das reformas:

1) Essa reforma realmente melhora a vida das mulheres? Se sim, quantas e quais são as mulheres beneficiadas? As reformas que ajudam a melhorar a vida econômica imediata são importantes, porque isso abre espaço para respirar, trabalhar e planejar o futuro. As reformas materiais devem ajudar a melhorar a vida de muitas mulheres, tantas quanto forem possíveis, particularmente, redistribuindo a concentração de renda e, deste modo, ajudando a eliminar privilégios, em relação a raça e a classe social, que nos dividem.

2) Essa reforma constrói o respeito, a força e a autoconfiança em cada mulher? Um movimento só é forte se as mulheres no movimento forem fortes individualmente. A autoconfiança e o respeito são fundamentais para o sucesso pessoal no trabalho e para o respeito ao sucesso de outras mulheres. A confiança, em si, é importante como

socialistas-marxistas, as culturais, as lésbicas, as pós-modernas, etc., que compartilham o desejo de ir além de reformas.

⁸⁶ Para Bunch (1974, p.43) "nós devemos ter poder em todas as esferas - política, econômica e cultural - assim como poder sobre nós próprias".

elemento que possibilite a extensão dessa confiança no poder, na habilidade e nas condições de outras mulheres.

3) Essa reforma dá as mulheres um senso de poder, de força e de imaginação como grupo e, assim, ajuda a construir as estruturas para as mudanças futuras? As reformas se dirigem para algo que é possível e sustentável neste momento. A visibilidade da conquista necessariamente tem que refletir o resultado do esforço de muitas mulheres, do movimento de mulheres. Isso tem dois propósitos: fortalecer a nós mesmas na luta e chamar outras mulheres para se colocarem junto na luta.

4) Essa reforma educa as mulheres politicamente aumentando nossa habilidade para criticar e desafiar o sistema no futuro? Trabalhar nas reformas, seja na sua proposição seja na sua execução, regozijar-se com a vitória da proposição ou a participação no processo de perda de uma, nos habilita a conhecer quem são os nossos inimigos e quem são os nossos aliados. Como eles reagem, como se movimentam, o que contrapõem, quais são as suas e as nossas forças e fraquezas para que possamos estabelecer e refinar nossas estratégias futuras. A discussão política com outras mulheres é um elemento-chave para a educação de cada uma e de todas em termos de qualquer reforma.

5) Essa reforma enfraquece o controle patriarcal das instituições sociais e ajuda as mulheres a ganharem poder sobre essas instituições? "Como mulheres nós desejamos melhorar as condições da nossa vida cotidiana. Para fazer isso, nós devemos ter poder sobre as instituições - família, escola, fábricas, leis, saúde - que determinam essas condições" (BUNCH, 1974, p. 47-8). E tornar claro que fomos nós que as propomos, lutamos e conquistamos cada mudança.

Para as questões que envolvem o processo de escolarização o conceito de reforma não é considerado adequado. Algumas autoras têm proposto que se olhe para o contexto da escola utilizando o conceito de inovações educacionais (LEONARDOS, 1991; LEONARDOS, et al., 1994). As experiências educacionais inovadoras definem-se por “aquelas que introduzem algum tipo de mudança numa determinada cultura e/ou prática escolar, através de uma intervenção intencional” (LEONARDOS, et al., 1994, p. 10). Tomando por base as indicações de Michael Fullan as autoras propõem que as inovações educacionais sejam examinadas a partir de sua dinâmica específica envolvendo os valores, os objetivos, os eventos e os resultados no contexto das experiências em curso na escola. Um aspecto a ser analisado é a consistência interna das inovações educacionais na interface entre o que se propõe e o que se faz tendo presente as relações de poder na escola e na sala de aula (LEONARDOS, 1991; LEONARDOS, et al., 1994). Mas não há consenso sobre isso e outros autores trabalham com o conceito de reforma, principalmente quando as reformas envolvem direcionamentos político-educacionais (cf. ORBIT, 1998). E mesmo Michael Fullan que é citado em vários artigos sobre as inovações educacionais utiliza o conceito de reforma para analisar as propostas governamentais na área da educação no Canadá (FULLAN e HANNAY, 1998). Michael Fullan e Lynne Hannay definem reforma educacional em termos de estratégias boas ou ruins que podem ou não, “direta ou indiretamente, melhorar a aprendizagem e a promoção de todas(os) as(os) estudantes” (FULLAN e HANNAY, 1998, p. 7). Guiomar N. de Mello trabalha com o conceito de

“escolas eficazes”⁸⁷ na direção de considerar as mudanças e as inovações que promovem a eficácia nas escolas (MELLO, 1994b).

Considerando que não há consenso sobre qual o conceito mais adequado e considerando que as reformas expressam uma mudança ou um programa para a mudança, nos termos definidos por Charlotte Bunch (op. cit.) mantereí, na tese o conceito de reforma quando a referência for para as propostas político-pedagógicas dos governos municipal e/ou estadual e o conceito de experiências educacionais inovadoras para as práticas e discursos que apresentam inovações no trabalho pedagógico cotidiano, enquanto projeto pedagógico que envolve toda a comunidade escolar.

Outro aspecto a ser considerado nas reformas é a filosofia norteadora do projeto (LEONARDOS, et al., 1994), que implica uma mudança de cultura na escola alterando as práticas e os discursos dos agentes educacionais. Neste caso, as mudanças não se limitam examinar a adoção de uma técnica de ensino ou à ação individualizada de uma ou outra professora⁸⁸. O que se busca prescrutar é se a filosofia norteadora está presente no que dizem e no que fazem as professoras na escola. A extensão da análise sobre as reformas contidas nas propostas político-pedagógicas e sobre as inovações educacionais no projeto pedagógico de cada escola contempla o espaço e a

⁸⁷ A autora, a partir de revisão teórica de Purkey e Smith, apresenta um decálogo para orientar a avaliação das “escolas eficazes”: “1) presença da liderança; 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno; 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; 5) distribuição do tempo; 6) tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; 7) estratégia de capacitação de professores; 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais.” (MELLO, 1994b, p.337-8).

⁸⁸ Embora a análise não exclua a possibilidade de pesquisar um ou poucos elementos presentes no cotidiano escolar e verificar a sua extensão no contexto da escola, mas não é este o caso desta pesquisa.

compreensão destinadas à tríade: classe social, gênero e raça e sua articulação no currículo. Como classe social é o elemento da tríade que tem recebido maior atenção nas pesquisas no Brasil buscou-se os parâmetros que contemplam a especificidade para as questões de gênero e de raça no currículo.

3.5.1 As fases do currículo e as questões de gênero e raça

Peggy McIntosh (1983; 1990) e Gloria Bonder (BONDER, 1994) analisando a transposição de estudos sobre as questões de gênero e de raça no currículo descrevem cinco fases constitutivas deste e como essas fases se apresentam aos estudantes. As etapas que as autoras⁸⁹ perscrutam dividem-se em:

Fase 1: A não presença de mulheres e negros no currículo. Ou seja, as mulheres e os negros não existem enquanto preocupação na história e no social. Ambos estão excluídos de consideração no currículo tradicional;

Fase 2: Verifica-se a presença de algumas nobres mulheres e de alguns nobres representantes negros - os expoentes históricos. No contexto de um currículo que pressupõe uma correção da história incluem-se aquelas mulheres e aqueles negros como exceção. A fase dois não reconhece a estruturação social e neste a vida cotidiana, o trabalho não pago e os fenômenos 'improdutivos' da existência humana;

Fase 3: O currículo instigado pela presença da experiência de mulheres e negros incorpora-os como um problema, uma anomalia que não se adapta ao que está sendo

⁸⁹ Peggy McIntosh analisa gênero e raça na intersecção com o currículo, enquanto Gloria Bonder detem-

colocado. Esta fase é marcada pela revolta com a ausência de mulheres e negros dos cânones oficiais e é desenvolvida como um problema abordado pela história, pela biologia, pela sociologia que tentam resgatar a presença de ambos. No entanto, sua presença no currículo se estrutura como fragmentos conteudistas em abordagens pontuais mais do que como uma parte de problematizações da vida em sociedade;

Fase 4: Esta fase traz a presença e a experiência de mulheres e negros para dentro do currículo. Reconhece sua importância, mostra como o conhecimento sobre eles e elas foi-lhes negado, assim como valida e mostra o conhecimento produzido por ambos. Há um projeto de restauração que tenta fazer justiça à metade da humanidade e a todas as minorias. As(os) estudantes se tornam conscientes da ausência de mulheres, negros, minorias e o significado desta ausência nas problematizações desenvolvidas. As(os) estudantes e professoras(es) aplicam um comportamento diferente sensibilizados pela presença e questionamento a partir da vida dos excluídos e resgam os conhecimentos desenvolvidos por eles. Essa nova atitude força a entrada e a elaboração de outra perspectiva;

Fase 5: É a fase mais complexa e não está dada, pois pressupõe a reinvenção do currículo em outro paradigma. Não se trata somente de identificar, reconhecer e incluir mulheres, negros e minorias no currículo. Estando os agentes educacionais sensibilizados e compreendendo a extensão das questões de gênero e de raça na estruturação social, o currículo encontra-se na possibilidade de intervir e transformar as

relações de opressão, desigualdades e discriminação a partir de a compreensão gerada pela vida, pelo trabalho, pela experiência e pelo conhecimento do que historicamente foi suplantado e do que cotidianamente abarca a vida dos que foram e são marginalizados.

No conjunto o projeto de McIntosh e de Bonder envida uma concepção de educação emancipatória que se inicia na percepção, sensibilidade e entendimento das questões de gênero e de raça com vista à transformação substantiva do currículo e das relações sociais. Se atentarmos para as fases propostas por McIntosh e por Bonder, elas compreendem uma inclusão progressiva até chegar a uma sensibilidade para o problema e daí sua possibilidade de intervenção social. Ocorre que tais fases na sua apresentação são estanques, pressupondo uma visão que paulatinamente dá conta da ausência de mulheres e negros. Sua limitação se encontra no fato de que o currículo é dinâmico e entre a formalização a priori e a transformação a posteriori perdem-se os elementos de avanços, recuos, problematizações, atualizações, vivências cotidianas que se interpõem entre as intencionalidades e o vivido. A análise que pressupõe fases deixa em suspenso a complexidade das relações no interjogo do que se põe nos projetos pedagógicos e no cotidiano das relações, mas ajudam a visualizar a extensão da ausência ou inclusão de mulheres e negros. Na verdade, as fases se concretizam de forma diferente e não em delimitações precisas, embora seja importante tê-las presentes para a compreensão de sua dinâmica e a leitura do que é possível compreender sobre as questões de gênero e de raça no currículo.

Nas revisões teóricas empreendidas por diferentes autoras (LEONARDOS,

1991; LEONARDOS, et al., 1994; MELLO, 1994a; MELLO, 1994b), trazendo diferentes contextos onde as reformas ou as inovações educacionais foram analisadas, o que não está presente é a conexão da reforma político-pedagógica proposta pelos diferentes partidos políticos com a análise de sua extensão no currículo. Os primeiros se movimentam a partir de entendimentos sobre a educação e expressam sua vontade política através de proposições teórico-práticas mas, sobretudo, através do que concretamente investem para mudar a situação e como o fazem. O que se passa na escola não ocorre somente na vontade ou na formação continuada dos agentes educacionais, mas é determinado pelos investimentos e recursos disponíveis em esferas governamentais que elegem o desenvolvimento deste ou daquele projeto na dependência de vontades políticas e orientações partidárias. Do mesmo modo as propostas de mudanças e sua efetividade não se detêm somente ao que internamente se passa no currículo e na escola, porque elas são o resultado de forças sociais que tornam visíveis ou não (no *medium* educacional⁹⁰) as questões de gênero e de raça em diferentes contextos. No Brasil há uma longa tradição acadêmica que concentra sua atenção nas questões de classe social na intersecção com o binômio educação/escolarização e tem apresentado discussões e propostas que declaram sua opção pelas classes populares, articulando experiências pedagógicas no mesmo sentido (cf. SILVA, 1989). O mesmo não se pode dizer quando se trata de questões sobre gênero e raça.

São estes os pressupostos que nortearam o trabalho de campo demandado por

⁹⁰ Este aspecto é objeto de discussão no capítulo 10.

esta pesquisa. E é com este olhar que passo a apresentar os encaminhamentos metodológicos ao utilizar o diário de campo juntamente com outros métodos de coleta e de análise de dados (entrevistas e documentos) interseccionando os dados - de base qualitativa e de base quantitativa que contam para a análise - os procedimentos e os instrumentos.

4 A PESQUISA

Inicialmente apresento os objetivos que nortearam o trabalho de tese para em seguida reconstruir a lógica da pesquisa em campo apresentando a metodologia utilizada, os métodos e os procedimentos. Apresento como procedi a escolha das escolas e por que as escolhi. Discuto a estratégia analítica ao utilizar o registro no diário de campo como o principal suporte para a etnografia e a partir desta a análise comparada. Utilizei de forma combinada a etnografia e outros métodos de coleta de dados: documentos oficiais; projetos pedagógicos; aplicação de entrevistas semi-estruturadas. Descrevo e analiso o encaminhamento inicial da pesquisa, as mudanças de direções e a ampliação da base de dados. Por fim, mostro a minha inserção nas escolas: a relação com os agentes educacionais, as conquistas e os problemas que se interpuseram no encaminhamento da pesquisa de campo.

4.1 OBJETIVOS DA TESE

- Descrever o contexto da Escola da Vila, da Escola do Morro e da Escola do Bairro interseccionando-os com as propostas político-pedagógicas (do PMDB, PDT e PT) para a educação e as condições concretas oferecidas para a efetividade dos projetos pedagógicos;

- Apresentar, comparar e discutir os avanços, os compromissos, a efetivação, os impasses e as limitações dos projetos pedagógicos nas escolas desta pesquisa;

- Apresentar, comparar e discutir os avanços, os compromissos, a efetivação, os impasses e as limitações do currículo organizado por seriação e do currículo organizado por ciclos de formação;

- Perscrutar o cotidiano das relações no currículo no que diz respeito às questões de gênero e de raça;

- Discutir os avanços e as limitações da proposta político-pedagógica e do projeto pedagógico a partir de o substrato teórico que as sustentam. Neste contexto dois autores se destacam: Paulo Freire e Jean Piaget. A análise de seus pressupostos se fará na perspectiva dos estudos feministas e negros.

4.2 A ETNOGRAFIA NA PESQUISA

O trabalho em campo foi desenvolvido a partir de a compreensão do que seja e de como se desenvolve a etnografia da perspectiva feminista. Abordo a etnografia como o principal suporte para a coleta de dados combinando outros métodos: a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos. A análise baseia-se extensivamente em dados de pesquisa qualitativa, contudo utilizo dados de natureza quantitativa que se referem à educação apresentados por outros pesquisadores ou por órgãos do governo, particularmente os dados do MEC para a Educação Fundamental. Para a análise utilizo como metodologia a triangulação que discuto adiante.

A etnografia contemporânea é uma abordagem multidimensional com a incorporação de outros métodos (REINHARDZ, 1992). A etnografia abrange a imersão da pesquisadora no contexto e na situacionalidade dos sujeitos e a implica pessoalmente em razão de sua localização social e de suas posicionalidades de gênero, de classe social, de raça, entre outras posicionalidades de sujeito⁹¹. Para a abordagem feminista a etnografia: 1) deve refletir que a pesquisadora não se comporta como a analista exterior, como se não pertencesse a mesma estruturação social que define as condições de nossa inserção em qualquer espaço, enquanto pesquisadora e pessoa; 2) reconhece o fato de que nós interpretamos e definimos aquela realidade enquanto reconstruímos sua interpretação. A etnografia é um importante método feminista pela sua potencialidade em tornar visível a vida das mulheres e tornar audível suas vozes. Isto não significa dizer que a etnografia, em si, faça estas conexões mas a etnografia nas mãos das feministas é que a torna feminista (WEINER, 1976), pelas preocupações com a vida cotidiana das mulheres. Na pesquisa não se falará exclusivamente de mulheres nem de negros, mas das relações que se constroem entre ambos no cotidiano escolar. A perspectiva feminista contribui na medida em que possibilita a sensibilidade para capturar as questões de gênero e raça nos processos pedagógicos. Para a abordagem nesta pesquisa o registro se detém nas relações cotidianas na escola entre as meninas, os meninos, os brancos, os não brancos, as professoras, os professores, as famílias e as assessoras técnicas. Usualmente a etnografia inclui além de registro dos eventos em diário de campo, a observação participante, a aplicação de instrumentos

⁹¹ Ver nota 58.

(como os questionários), as entrevistas, a coleta de documentos⁹², combinando as forças de cada método, equilibrando suas limitações e ampliando a base de dados com o objetivo de fortalecer a análise.

O trabalho feminista em campo pressupõe o ativo envolvimento da pesquisadora na produção de conhecimento através de participação direta na experiência das realidades sociais que busca compreender. A sua diferença em relação à metodologia etnográfica tradicional é a presença constante do questionamento sobre o significado das relações de gênero como parte essencial da estruturação das relações sociais. Busca compreender as realidades sociais de mulheres e negros, ambos como protagonistas de sua história a quem foi negada a visibilidade nas pesquisas tradicionais, documentando suas atividades, compreendendo as experiências e analisando o seu discurso e comportamento como uma expressão do contexto social (REINHARDZ, 1992).

A etnografia pressupõe um longo período de observação em campo (ver e ouvir) e o registro meticuloso do que se vê e do que se ouve. Esta metodologia, combinada com outros métodos, proporciona a compreensão das conexões entre as microrrelações e as macroestruturas sociais. A vida cotidiana sob a ótica das relações de gênero não é a mesma quando a análise busca as interconexões com as questões de classe social e de raça⁹³. Nesta pesquisa os dados e a análise integram a compreensão da escola enquanto

⁹² A etnografia pode, ainda, incluir o registro em vídeo, a utilização de diários pessoais, cartas, fotografias, etc.

⁹³ O mesmo ocorre quando a análise ilumina a vida cotidiana a partir de outras intersecções teóricas, como por exemplo, com a sexualidade, o nacionalismo, a geração, etc. Estas questões não fazem parte da

instituição social e das professoras e suas posicionalidades que fazem a história desta instituição. O olhar em campo concentrou a atenção no cotidiano das relações que envolvem as professoras, as famílias, as alunas e os alunos, as assessorias da SMEd e outros agentes educacionais através da observação e do registro em campo dirigidos para a compreensão das dinâmicas de gênero, de raça e de classe social. A análise e o agrupamento dos dados a partir de o registro etnográfico tornaram visíveis o contexto e o processo das propostas político-pedagógicas e das experiências educacionais inovadoras que apresento e discuto ao longo da tese.

Se de um lado, a etnografia feminista apresenta potencialidades, de outro lado apresenta limitações que estão localizadas nas condições concretas de sua realização. Isto é, ser mulher, feminista, compartilhar semelhanças na história profissional, pertencer a mesma classe social (embora com alocação diferenciada) pode facilitar e/ou dificultar a inserção da pesquisadora em diferentes circunstâncias. A pesquisa ocorreu em escolas de 1º grau, um ambiente predominantemente feminino. O magistério tem sido ao longo da história uma profissão que incorporou muitas mulheres em seus quadros. O fato de ser mulher, de ter sido professora na escola de 1º grau, de ser professora em educação e de conhecer muitas professoras nas escolas de 1º e 2º graus, facilitou, em princípio, o meu acesso às professoras e ao campo de pesquisa. Entretanto, as similaridades não asseguram que os agentes educacionais confiarão na pesquisadora ou qualquer pesquisador, porque as diferenças de classe social, de idade, de preferência sexual, de estilo de vida, de raça, etc., são potencialmente problemáticas

para a relação entre todos os agentes (desenvolvo este aspecto adiante neste capítulo). Lois Easterday (1982) relata as dificuldades no trabalho de pesquisa junto às mães pobres, divorciadas, entre 20 e 30 anos de idade que a questionaram: “Como você (solteira e sem filhos) pode compreender o que isto significa para nós?” (EASTERDAY, et al., 1982, p. 64). Esta limitação questionada pelas mulheres que fizeram parte da pesquisa de Lois Easterday apresenta uma das tensões que se põe entre a pesquisadora e as pessoas com as quais se trabalha. O que as mães colocam nesta observação tem validade e têm limitações. A validade do argumento é mostrar diferenças que podem dificultar a apreensão da vida cotidiana das mulheres envolvidas na pesquisa, porque a pesquisadora não compartilha da mesma realidade. Questionam a neutralidade científica pressuposta na distância entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. A sua limitação se encontra na incompreensão em relação ao que a pesquisa pode ou não fazer e em relação ao que a pesquisadora pode ou não compreender. O pressuposto da similaridade situacional como condição de compreensão da realidade dos sujeitos é, sobretudo, uma visão de senso comum (GRAMSCI, 1997) que funciona como um dispositivo de proteção para os sujeitos da pesquisa. Essa atitude busca, de antemão, inibir a pesquisadora e questionar sua pesquisa como enviesada tentando invalidar ou duvidar de suas possíveis conclusões. Sem dúvida, o erro na análise e na interpretação é um risco para qualquer pesquisa e pesquisadora. Entretanto, as similaridades anteriores não garantem qualquer pesquisa fidedigna e não garantem, também, melhores resultados.

Nesta pesquisa o principal método foi a observação participante e o registro em diário de campo. O registro das situações foi, via de regra, realizado no momento em

que ocorria a situação, mas como isto nem sempre é possível, então, realizei o registro logo após o evento no mesmo dia e eventualmente um ou dois dias depois. A dificuldade de se fazer o registro no momento está em acompanhar o evento e ao mesmo tempo registrar os fatos considerando que, em muitos momentos, as pessoas nos solicitam alguma coisa e considerando que, por vezes, o registro no momento constrange as pessoas e elas sinalizam descontentamento na observação da atitude da pesquisadora que está constantemente escrevendo na sua presença. Nesses momentos foi necessário equilibrar o sentimento das pessoas envolvidas na pesquisa com a necessidade de se realizar o registro. Cabe à pesquisadora tornar claro que escrever o que ouve e o que vê é uma atitude séria e de respeito para com quem ou o que se observa. Esse fato foi percebido por algumas professoras que manifestaram o seu contentamento em ver a pesquisadora registrando, porque isso sinalizava que a pesquisadora não irá escrever qualquer coisa mas se ater aos registros *in loco*⁹⁴. Utilizei a entrevista semi-estruturada com as professoras com a finalidade de aprofundar os aspectos relacionados com a inserção de sua história pessoal no magistério e na escola atual, seu envolvimento com os projetos pedagógicos, suas idéias e experiências em educação, a avaliação do seu trabalho, os avanços e os limites intra-institucionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, utilizei diferentes documentos (ver os documentos adiante) que ajudam a ampliar a compreensão na análise das

⁹⁴ Como isso foi interpretado? “Após o término do Conselho Participativo [na Escola da Vila] sou abordada pela professora que diz que acha legal eu estar tomando nota e que eu já devo ter percebido os problemas da escola, ela pergunta que tipo de pesquisa estou fazendo” [DC82:316-322; 03/07/97]. Adiante a professora comenta: “que acha legal que eu esteja dentro da escola como pesquisadora [para] conhecer [o que acontece lá], ela observou que eu anoto tudo, porque a partir disso eu tenho algo ‘pé no chão’ para dizer e pesquisar” [DC82: 395-400; 03/07/97].

diferentes situações mas, sobretudo, ajudam a situar o contexto de cada escola.

A análise se processa no uso combinado de diferentes fontes de dados, principalmente os registros do diário de campo, as entrevistas e os documentos que pertencem as escolas ou que estão presentes no cotidiano delas e são parte integrante do que acontece lá. Para ampliar a compreensão do contexto educacional utilizei os dados de natureza quantitativa apresentados por outras pesquisadoras ou aqueles que o MEC disponibiliza sobre as condições de educação no Brasil, assim como utilizei documentos nacionais e internacionais que são parte das políticas públicas em educação.

A combinação de fontes distintas se dá na análise em triangulação. A triangulação se aplica quando se utiliza múltiplos estudos, perspectivas teóricas ou diferentes fontes de dados para o desenvolvimento da análise de uma questão, principalmente quando se quer criar vias de compreensão entre os níveis micro e macroestruturais. Utiliza-se um e outro método para complementar, validar ou refinar a análise e ou verificar sua extensão para compreender determinado fenômeno (REINHARDZ, 1992). Os métodos múltiplos são usados por diferentes feministas por entenderem que o reconhecimento das “condições de nossas vidas são simultaneamente o produto de fatores pessoais e estruturais” (REINHARDZ, 1992, p. 204). A triangulação na análise, que combina diferentes métodos, potencializa a compreensão do contexto dos sujeitos e das instituições fornecendo a possibilidade de uma interpretação acurada (REINHARDZ, 1992). Nesta pesquisa a triangulação está limitada à utilização e incorporação de outras fontes de dados (quantitativos) além

daquelas que se buscou diretamente através da etnografia (dados de natureza qualitativa), porque a perspectiva é uma: feminista e o foco de atenção é na análise das questões de gênero e de raça incorporando as questões de classe social para a compreensão dos processos pedagógicos.

Para a organização dos dados de natureza qualitativa utilizei o programa Nud.ist. Os dados receberam entradas de identificação conforme sua natureza. Assim que os dados que provêm do diário de campo estão identificados pelas iniciais DC e os das entrevistas por ENT. O diário de campo compreendeu o registro de 366 horas de observação participante. Cada dia registrado foi considerado como um documento e cada sentença como uma unidade de texto. O diário de campo gerou 106 documentos, 215 categorias indexadas ao tema central (Index tree root), 10 categorias livres sem um lugar definido nas categorias principais (Free nodes), 25 buscas de texto (Text searches), 15 buscas de conceitos indexados (Index searches). Foram realizadas 12 entrevistas e cada uma foi considerada como um documento e cada sentença como uma unidade de texto. No total foram gerados 129 documentos. As identificações que aparecem entre colchetes, quando se utiliza os dados do diário de campo ou as entrevistas, significam inclusões que não constam no texto original mas que foram adicionadas para facilitar a compreensão da leitura. Há alguns casos em que foram alterados os tempos dos verbos igualmente com a finalidade de tornar claro o texto. Para maiores detalhes de como foram feitas as codificações e as sugestões para quem está utilizando este programa para organizar os seus dados consultar o apêndice.....

4.3 AS FONTES DE DADOS

4.3.1 As escolas

O trabalho de coleta de dados ocorreu em três escolas: duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e uma escola da Rede Estadual de ensino. Em agosto de 1996 iniciei o trabalho de pesquisa na Escola do Morro, onde trabalhei até julho de 1997, num total de 150 horas de registro de campo. Em abril de 1997 fiz o primeiro contato com a Escola da Vila e após a apresentação de uma síntese do projeto de doutorado e a autorização da SMEd/POA, no mesmo mês iniciei o trabalho de campo. Na Escola da Vila a coleta de dados aconteceu entre abril e agosto de 1997, sendo que para compensar o tempo concentrei mais horas em campo, assim que em meados de agosto eu dispunha de 152 horas de registro de campo. Na terceira escola, Escola do Bairro, realizei o trabalho de campo entre abril e julho de 1997, num total de 64 horas. A Escola do Bairro entrou em greve a partir de 20 de junho de 1997 e permaneceu em greve por duas semanas, fato que paralisou parcialmente suas atividades. Devido ao fato de que a última escola apresenta uma realidade muito diferente das outras duas, ela será objeto de análise secundária na tese. Utilizei apenas alguns registros de campo como forma de análise comparada, buscando os processos que ocorrem nas duas outras escolas e, ao mesmo tempo, que mostram os processos nesta escola.

O início da coleta de dados estava previsto para ocorrer somente em uma escola, na Escola do Morro, com a finalidade de compreender os processos pedagógicos cotidianos, mas à medida que a pesquisa se processava constatou-se a necessidade de buscar outras escolas que ajudassem a iluminar tal processo e servir de

termo de comparação com o que se fazia na escola que era o foco principal de atenção. Assim que iniciei a observação na segunda escola, Escola da Vila, percebemos que o trabalho se enriqueceria com novos dados. Busquei ampliar a base de análise e iniciei o trabalho na Escola do Bairro. A pesquisa inicialmente prevista para trabalhar com o estudo de caso se desdobrou com a observação nas outras duas escolas. Decidimos que a pesquisa mudaria o foco de análise: de estudo de caso para a análise comparada, porque os processos de uma ampliava a visibilidade dos processos pedagógicos na outra (para maiores detalhes dos encaminhamentos e das direções ver adiante: Os direcionamentos no trabalho de campo).

A escolha dessas escolas se deu de forma diferente: a primeira, Escola do Morro, foi buscada devido à informação de que a escola dispunha de um projeto pedagógico próprio e que estava apresentando resultados importantes na qualificação e promoção das(os) estudantes. Como a proposta de tese apontava para a análise de processos emancipatórios, haja vista os resultados positivos conseguidos pela comunidade escolar, esta escola era ideal como estudo de caso para resgatar o que acontecia no seu interior que a levava a ter resultados satisfatórios. Mas a indicação da orientação apontou que a pesquisa ganharia em análise se tivesse parâmetros para a avaliação desta escola (Escola do Morro). Com isso posto buscou-se as outras escolas que ampliaram a base de dados e tornaram visíveis os processos pedagógicos de uma e outra. A partir disso constatou-se que a pesquisa necessitava outro rumo de análise e optou-se pela abordagem comparada que tornasse claro os processos em cada escola e mostrasse seus alcances e limitações. A segunda escola, Escola da Vila, foi escolhida devido a apresentar um projeto pedagógico vinculado a uma proposta político-

pedagógica da Administração Popular em Porto Alegre. A Escola da Vila foi a primeira escola a trabalhar com os ciclos de formação. Daí a necessidade de se conhecer melhor o que se passava no seu interior e analisar os processos pedagógicos com uma organização curricular inovadora em uma escola que se propunha estar sensível para a questão das classes populares. A terceira escola, Escola do Bairro, foi a antiga escola do Morro, encontra-se próxima desta escola e atende a uma comunidade com características semelhantes, ou seja, atende crianças e adolescentes das classes populares. A sua diferença é que ela pertence a Rede Estadual de ensino e havia sido objeto de interesse político com o projeto do CIEP (proposta do PDT). A escola tinha uma proposta político-pedagógica, mas encontrava, com o novo governo (do PMDB), contingências diferentes para a efetivação da proposta em que ela foi pensada. Em contextos diferentes cada escola tenta dar conta da pedagogia cotidiana. Foram esses elementos que apareceram no decorrer da pesquisa em campo que definiram o encaminhamento da pesquisa. O que inicialmente foi previsto para ser um estudo de caso, em uma escola, tornou-se uma pesquisa comparada com três escolas.

4.3.2 A observação participante

O registro de campo se deu através da observação participante em diferentes momentos e em diferentes espaços dentro e fora da escola, contudo, a observação se deu, principalmente, no interior das escolas. A observação participante aconteceu:

- na sala das professoras;
- nas reuniões pedagógicas;

- nos Conselhos de Classe;
- nas reuniões entre as professoras e as assessorias da SMEd/POA;
- em reuniões ou atividades com as famílias promovidas nas escolas;
- em reuniões com as(os) estudantes promovidas pelo Serviço de Orientação Educacional;
- na observação em sala de aula;
- na participação no encontro regional promovido pela SMEd/POA;
- na participação nos encontros nacional e internacional, também, promovidos pela SMEd/POA;
- na participação nos encontros e eventos de formação e qualificação promovidos e organizados pelas próprias professoras nas duas escolas municipais;
- na participação no lançamento da proposta pedagógica dos ciclos de formação pela SMEd/POA;
- na participação em palestras em diferentes lugares que apresentavam os ciclos de formação pelas professoras da escola, pelas assessorias da SMEd/POA e ou pelo Secretário de Educação;
- no acompanhamento das(os) estudantes em atividades fora da escola ;
- nos encontros informais na escola e nos pedidos de esclarecimentos na sala das

professoras;

- na observação dos(as) estudantes em diferentes espaços: na biblioteca, nos corredores das escolas, nos laboratórios, no recreio e no refeitório;
- na colaboração (sempre que possível) nas festas promovidas pelas escolas;
- na participação em encontros informais com as professoras fora do ambiente da escola.

4.3.3 As entrevistas

Também, fazem parte desta pesquisa a análise de 12 entrevistas semi-estruturadas com as professoras das escolas:

- quatro entrevistas com as professoras da Escola da Vila, sendo que três delas eram, na época, também, professoras da Escola do Bairro;
- quatro entrevistas conduzidas com as professoras da Escola do Pará e;
- quatro entrevistas conduzidas com as professoras da Escola do Morro.

Todas as entrevistas foram conduzidas e gravadas no ambiente da escola (cf. o roteiro da entrevista no apêndice ...). Os principais pontos elencados na preparação das entrevistas tinham como objetivo abordar: a formação das professoras; o seu desenvolvimento enquanto professora na experiência de trabalhar em diferentes escolas e em sala de aula em diferentes séries; a experiência de trabalho na escola atual; os problemas percebidos na escola que interferem no seu trabalho; o seu trabalho em sala

de aula ou como a professora desenvolve o seu trabalho e os aspectos positivos do seu trabalho. No caso da Escola do Morro ainda havia a questão de como as professoras percebiam as mudanças propostas pela SMEd/POA através das assessorias. No caso da Escola da Vila tinha-se presente como as professoras avaliavam a experiência dos ciclos de formação e o que isso havia modificado ou não as suas práticas e concepções sobre educação. E no caso da Escola do Bairro tinha-se presente como o projeto do CIEP havia sido implementado e como se encontrava atualmente.

É importante registrar que em diferentes momentos foi possível ter longas conversas com a diretora de uma ou outra escola e com algumas professoras que serão classificadas como entrevistas informais. Não havia o objetivo de entrevistá-las, mas as entrevistas informais, simplesmente, aconteceram devido a minha presença em todos os espaços, ora na escola ora fora do ambiente da escola em que a pessoa fez um relato na mesma direção do que foi abordado nas entrevistas gravadas.

4.3.4 Os documentos específicos

Outro elemento importante para a análise dos processos pedagógicos nas escolas se deu a partir de a leitura de inúmeros documentos internos e externos à escola. Esses documentos compreendem:

- as propostas pedagógicas de cada escola;
- os regimentos escolares que são diferentes em cada escola;
- os relatórios finais de promoção, evasão, transferências e reprovação das escolas da Vila e do Morro;

- os instrumentos aplicados pelas professoras em cada comunidade e/ou os relatórios de pesquisa produzidos nas duas escolas municipais;
- os documentos referência da SMEd/POA sobre a proposta dos ciclos de formação: “Constituinte Escolar” (PORTO ALEGRE e Educação, 1995) e a “Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola - documento referência para a escola cidadã” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d., no apêndice);
- parecer 415/96 do CEE/RS sobre a proposta dos ciclos de formação;
- parecer 033/96 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre sobre o regimento escolar e as bases curriculares da proposta por ciclos de formação;
- registro das avaliações individuais sobre a escola e das auto-avaliações das professoras nas duas escolas municipais;
- as atas de reuniões realizadas na escola em que estive ou não presente;
- os documentos redigidos pelas famílias ou pelas professoras em reuniões planejadas ou não no contexto da escola;
- a produção intelectual das professoras como, por exemplo, os artigos publicados ou divulgados externa ou internamente na escola;
- materiais diversos, como os artigos sugeridos pela equipe da escola ou pelas assessorias da SMEd/POA, para leitura e preparação de reuniões e publicações sobre

a experiência dos ciclos de formação e artigos em jornais que falavam sobre uma ou outra escola.

4.3.5 Os documentos gerais

Os documentos gerais, externos à escola, serviram de base de dados para uma análise mais ampla do contexto em que se insere as escolas e a educação no Brasil.

Esses documentos compreendem fontes de natureza distinta:

- síntese de indicadores sociais (BRASIL, et al., 1995b; BRASIL, et al., 1997b; BRASIL, et al., 1998c);
- relatórios da Secretaria Estadual de Educação possui uma listagem de 22 relatórios diferentes que compreendem a matrícula, a evasão, as transferências, as taxas de aprovação e reprovação, os profissionais em educação, os estabelecimentos de ensino;
- informe estatístico da Educação Básica - evolução recente das estatísticas da Educação Básica no Brasil - 1998 (BRASIL, et al., 1997b)
- relatório do SAEB/95 - escalas de proficiência, 1995.
- perfil da Educação no Brasil - MEC/INEP, 1998.
- relatórios da SMEd sobre as taxas de promoção, de reprovação e de evasão escolar, bem como, análise da série histórica dos últimos dez anos da RME e da Escola do Morro e da Escola da Vila;

- publicações da ONU sobre educação, particularmente os documentos comparativos e a situação do Brasil em relação a outros países.

Esses documentos serviram como referência para corroborar, ampliar e ou analisar os fatos observados nas escolas mas não foram objeto, em si, de análise.

Finalmente, outro registro de suma importância é o fato de que apesar de a minha presença em todos os espaços da escola, acompanhando os diferentes segmentos da comunidade escolar em diferentes situações, a maior parte do tempo foi dedicada em acompanhar, observar e dialogar com as professoras das escolas. Esta tese fala e analisa, em grande parte, as professoras e suas: a) concepções pessoais e teóricas; b) transposições filosóficas e didáticas no currículo; c) práticas cotidianas; d) racionalizações sobre as práticas e os efeitos esperados e inesperados. Ou seja, os efeitos desejados e planejados, bem como, os efeitos não previstos ou mesmo indesejáveis no contexto da escola e no contexto da sala de aula.

4.4 OS DIRECIONAMENTOS NO TRABALHO DE PESQUISA

Inicialmente o projeto de pesquisa previa o método de estudo de caso e a coleta de dados em uma escola, na Escola do Morro. Na orientação consideramos que mesmo utilizando o estudo de caso a partir de uma escola era necessário buscar outras escolas que pudessem servir de comparação para a avaliação dos processos na escola em foco. Essa orientação foi fundamental para a decisão de concentrar a coleta de dados em uma escola mas tomar conhecimento dos processos em outras escolas. Apesar de considerar que isto demandaria mais tempo em campo a indicação foi importante, porque a busca

de outras escolas e as primeiras observações permitiram modificar o curso da pesquisa e a metodologia de trabalho. Este não se deteria no estudo de caso mas se realizaria no trabalho etnográfico em três escolas comparando e analisando os processos em curso em cada uma. Apesar de a minha resistência inicial em ampliar a base de coleta de dados, à medida que o trabalho ia progredindo, percebi que a pesquisa se enriqueceria com a análise de processos claramente diferentes como mostro adiante. A estratégia de análise comparada, sufrida na orientação, tornou visível os processos em cada escola e possibilitou analisar seus avanços e limitações e o porquê de cada situação. Não havíamos previsto a importância das propostas político-pedagógicas e seus efeitos no interior das escolas. Este aspecto foi se delineando como importante no decorrer da pesquisa em campo e na organização dos dados. A análise dos PCNs e outros documentos oficiais do MEC e os documentos internacionais passaram para segundo plano em importância para abordagem que estava se desenvolvendo.

A pesquisa ganhou forma nos problemas percebidos inicialmente quando o primeiro projeto era realizar pesquisa-ação e ganhou conteúdo no redirecionamento da pesquisa em campo durante a coleta de dados, mas principalmente na etapa de agrupamento e análise dos dados. Quando iniciei a pesquisa a intenção era trabalhar com a pesquisa-ação na Escola do Morro. Montei um plano de como colocar as questões de gênero e de raça na escola. Na discussão desse plano com a orientadora consideramos que este não seria o melhor caminho para levar adiante uma pesquisa de doutorado, tendo presente as possíveis dificuldades na relação da pesquisadora que chega na escola com um plano do que fazer. Consideramos, sobretudo, que não dispúnhamos de experiências concretas desenvolvidas na área de questões de gênero e

raça nas escolas de Porto Alegre, porque o trabalho pedagógico com estas questões tem se pautado pela informalidade e pelo empirismo sem a transposição de um suporte teórico para o interior das escolas, que desse condições de levar a bom termo um projeto pesquisa-ação. A análise da orientadora mostrou-se verdadeira já nos primeiros dias de trabalho de campo em uma das escolas. Não teria sido possível, naquele momento, realizar a pesquisa-ação na escola com as questões de gênero e de raça. É o que passo a discutir mostrando por que a pesquisa-ação se desenvolveria com problemas e justifico a opção metodológica pelo trabalho etnográfico e pela estratégia de análise comparada.

Mesmo que muitos autores na área da educação considerem que a melhor abordagem metodológica na escola seja a pesquisa-ação, com vistas a potencializar o trabalho das professoras enquanto pesquisadoras (FAZENDA, 1992; GRANT, 1996; HAMILTON e ZARETSKY, 1997; HANNAY e SELLER, 1998), há questões importantes a serem consideradas antes de sua proposta: 1) a escola tem de querer uma pesquisadora aplicando pesquisa-ação e, ainda, naquilo que a pesquisadora está interessada; 2) a escola pode solicitar uma pesquisadora que encaminhe e participe na pesquisa-ação, mas neste caso se estabelece um outro contexto muito diferente e há chances de que tudo transcorra razoavelmente bem, porque há vontade demonstrada e há encaminhamentos para o curso da pesquisa na escola criando um clima institucional onde todas ou quase todas as professoras estariam disponíveis para o processo. Mas no caso em que se propõe uma pesquisa, as condições e as relações se estabelecem em outros parâmetros. Tem-se uma questão que não está posta pela escola (ou pode ser que seja objeto de preocupação das professoras) que é a questão da pesquisadora. Os

métodos de observação em campo, de estudos de casos, diferentes da pesquisa-ação, envolvem a presença distante da pesquisadora num ambiente que lhe é estranho e no qual ela será olhada, inevitavelmente, como estranha e com desconfiança (voltarei a esse aspecto adiante neste capítulo). Ou seja, os outros métodos de pesquisa não abrangem a participação ativa nos processos de decisão, execução, avaliação e redirecionamento da ação como o é trabalho com pesquisa-ação. Além disso, há outros empecilhos importantes, de natureza epistemológica, para o caso de se escolher pesquisa-ação:

a) Esta pressupõe que se tenha um razoável domínio dos porquês dos problemas, exige que se tenha produção consistente na qual podemos encontrar razões plausíveis que explicam determinado fenômeno e, portanto, a partir disso - combinado à experiência cotidiana das professoras - propor ações que serão passo a passo analisadas. A pesquisa-ação é a proposta de mudar algo que foi identificado como problema e esta ação é analisada *in loco* enquanto executada, é o pensamento que se volta para ação em processo (THIOLLENT, 1992). Tanto do ponto de vista metodológico quanto da aplicação do método a pesquisa-ação é ótima para a formação das professoras, pois as habilita a trabalhar em pesquisa analisando o seu próprio contexto, o processo de mudança, bem como avaliar a extensão da mudança e propor, então, novas estratégias e/ou consolidar aquelas que foram aplicadas, analisadas e que se mostraram eficientes. Contudo, como já disse anteriormente, isso só pode ser feito quando há “um senso comum” (GRAMSCI, 1997; SANTOS, 1996b) que compreenda as razões de um determinado fenômeno, caso contrário não se atinge o fim último da pesquisa-ação que é a sua proposta, no caso da educação, de construção e reconstrução do sistema de

ensino (THIOLLENT, 1992);

b) Mas no caso em que a teoria ainda teve pouca penetração nas escolas e, portanto, pouca prática relacionada com ela, aplicar a pesquisa-ação não é um bom começo. No caso das questões de gênero e de raça, naquele momento quando iniciei a pesquisa em 1996, seria difícil. Primeiro, porque pouquíssimas professoras sabem exatamente o que é cada conceito - ou seja, conhecem muito pouco as teorizações nessas áreas - e, segundo, porque ninguém nas três escolas em que trabalhei tinha uma visão sobre o que fazer com essas questões. Apesar de o interesse das professoras e apesar de considerarem que essas questões são importantes, o que está colocado nas escolas é precário. Aquelas professoras que tiveram contato com os estudos de gênero e de raça na universidade e fizeram disciplinas específicas sobre as relações de gênero mostram que identificam o problema e tentam trabalhar de algum modo. E o trabalho é muito bom considerando a indisponibilidade de literatura pedagógica nessas áreas (cf. TITO, 1996).

O trabalho pedagógico com essas questões tem se efetivado somente através do interesse de algumas professoras e em algumas escolas configurando-se como um trabalho paralelo, posto em prática de forma pontual, eventual e empírica. Falta um suporte teórico e prático de onde partir para uma prática e juntamente com esta prática o exercício crítico que reflita sobre a ação e a teoria. Faltam condições anteriores a própria escola e a vontade das professoras. Estou referindo que a universidade não tem investido na formação e qualificação das professoras para essas duas questões de forma a contemplar a abordagem pedagógica. Na UFRGS no curso de Pedagogia e nos cursos

de Licenciatura não há e nunca houve disciplinas específicas nessas duas áreas. O trabalho na universidade, quando existe, pauta-se pela assistemática na sua abordagem e por um interesse individual das professoras e pesquisadoras. Em geral, as abordagens de gênero e raça complementam outras visões e não são tomadas como abordagens que desafiam a estrutura do conhecimento e da ciência que se faz na universidade. O que não é o caso das questões de classe social, que por serem abordadas em todas as áreas das ciências humanas conferem familiaridade e conhecimento aos estudantes. Também, as questões de classe social em Educação são as que apresentam o maior volume de produção qualificada transpostas para a experiência pedagógica, como atestam os trabalhos de Paulo Freire desde a década de 60. Nos últimos dez anos a SMEd/POA tem pautado a formação das professoras em cima das questões de uma educação voltada para as classes populares - sob a influência de Paulo Freire e Piaget e do desenvolvimento cognitivo das crianças – Jean Piaget (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a). Há, deste modo, um senso comum sobre a importância das relações de classe social, assim como há experimentos pedagógicos por parte das professoras e há a incorporação destas questões nas propostas pedagógicas. Algo que se constitui, na prática, em desafio, haja vista, a dificuldade de transposição didática do conceito de classe social para o trabalho cotidiano na escola.

4.5 A PESQUISADORA EM CAMPO

A entrada e permanência da pesquisadora na escola é, particularmente, trabalhosa pelas expectativas e entendimentos que se tem da posição social da

pesquisadora, que são o produto concreto da estruturação social e da localização da pesquisadora e das professoras nesta mesma estrutura social. É inevitável que a pesquisadora será, inicialmente, vista por todas as professoras como uma estranha, porque ela não é professora da escola. O seu *status* será identificado como superior, porque ela é professora na universidade e este fato é suficiente para trazer à tona nossas diferenças e distâncias sociais. Mesmo quando a pesquisadora explicita que tem suas ligações anteriores com a escola de 1º grau e mostre que trabalhou durante anos como professora (como é o meu caso), ainda assim as diferenças atuais se sobrepõem às similaridades anteriores.

Algumas professoras desenvolvem uma atitude de aceitação que tem motivações diferentes: a) a pesquisadora é tratada com respeito, porque tem um *status* social conferido pela posição de classe social como professora universitária e pesquisadora; b) algumas professoras não se sentem ameaçadas com a alocação social da pesquisadora e desenvolvem uma atitude empática nos primeiros contatos. Outras professoras, no entanto, demonstram pouca aceitação em relação a pesquisadora por diferentes razões: a) a pesquisadora não é bem aceita porque tem uma posição de classe social diferente e entendida como socialmente superior; b) a pesquisadora representa uma ameaça às abordagens teóricas e às práticas desenvolvidas pelas professoras, na medida em que ela é vista como tendo maior acesso ao conhecimento e, portanto, mais experiência com o trabalho teórico; c) algumas professoras temem que a pesquisadora possa colocá-las em situação de descrédito ao questionar o trabalho que se está fazendo (embora isto esteja longe do objetivo da pesquisa); d) outras professoras rejeitam a presença da pesquisadora, justamente, porque ela está fazendo pesquisa e

necessariamente presente no ambiente escolar com o objetivo de registrar o que acontece; e) na acusação e/ou ressentimento, ora explícito ora não, de que a universidade está distante do que acontece na escola e de que suas pesquisadoras(es) têm pouco a oferecer, porque não oferecem caminhos concretos sobre o que fazer. Isso é manifesto através de inúmeras críticas que se mostram em diferentes situações: “*as chatas que tem uma palavra sobre tudo e para tudo*” [DC13:253-4; 27/11/96] e de um sentimento ambivalente que aceita e rejeita as pesquisadoras e/ou de que a relação com a universidade é necessária e importante, pois confere credibilidade ao que a escola faz, mas resistente devido a localização social das pesquisadoras e a desconfiança no que efetivamente a universidade pode oferecer.

O trabalho etnográfico encerra a permanência da pesquisadora em campo e o registro constante e estes fatos colocam muitas professoras em desconforto e outras em estado de alerta para os movimentos da pesquisadora no interior da escola. A presença da pesquisadora em campo, com um objetivo definido de coleta de dados através de observação, faz com que a atitude mais comum seja de ambivalência, ou seja, de aceitação e rejeição ao mesmo tempo em muitos momentos. Esse comportamento se expressa:

a) Na relação de desconfiança sobre o que a pesquisadora sabe e sobre o que ela poderá a vir a saber. Deste modo, várias professoras tentam exercer um controle sobre o acesso e a exposição da pesquisadora a diferentes situações que são imaginadas como colocando em risco o que se faz na escola ou o que se tenta mostrar que se faz. Há fatos que são colocados para longe da pesquisadora, nos quais a pesquisadora não é

convidada a participar sinalizando que sua presença interfere ou não é bem-vinda naquele momento. As justificativas mais comuns apresentadas a mim diziam respeito ao fato de que a minha presença inibia as ações da equipe administrativa, principalmente quando uma reunião estava programada para se chamar a atenção de uma ou outra professora ou de todas. Outras situações são abertamente colocadas dizendo à pesquisadora que ela não pode participar. A ambivalência, neste caso, se expressa no fato de que há tentativas de manipular a pesquisadora a favor do que se faz ou em situações estratégicas que dêem suporte a determinadas ações. De modo que a pesquisadora será convidada a participar ou avaliar tal situação como uma observadora externa imaginando-se que a sua distância (por não ser professora na escola e por não estar diretamente envolvida nos processos de planejamento e ação) permite uma avaliação acurada do que está se passando;

b) Numa atitude comum de algumas professoras que é não prestar atenção à pesquisadora nos lugares onde ela se encontra sinalizando rejeição pelo o que ela faz;

c) Noutras vezes, é demonstrar uma atenção especial com a finalidade de deixar a pesquisadora à vontade sinalizando que a escola é receptiva à pesquisa e se disporá a colaborar. Entretanto, essa atitude, também, pode indicar a tentativa de controlar o que se imagina que a pesquisadora irá registrar, ou melhor, se deseja que a pesquisadora registre que a escola a recebeu de braços abertos, o que é verdade em relação a várias professoras mas não para todas. Em outros momentos, a atitude amistosa está relacionada com a possibilidade de verificar o que a pesquisadora está registrando e pensando da escola; em outros, a tentativa é garantir que não se criticará isso ou aquilo

ou esta ou aquela pessoa em particular;

d) Também, em outra atitude de rejeição manifesta no questionamento de que a pesquisadora não esclareceu isso ou aquilo sobre o seu trabalho na escola e, portanto, a pessoa pode justificar a não aceitação de algumas ações da pesquisadora. Um exemplo disso ocorreu quando ao tentar marcar uma entrevista a professora lembrou que a pesquisadora anterior perguntava individualmente às professoras sobre a sua disponibilidade e vontade para dar entrevistas sugerindo que eu não havia feito isso e que, portanto, ela havia sido surpreendida e sentia-se coagida a participar. Neste momento a supervisora interveio para dizer que foi colocado em uma reunião geral que isso ocorreria e que se alguém não quisesse participar que se manifestasse sem constrangimentos. Após, na falta de argumento, a professora concordou: “*ah, bom!*”, porque mostrava duas coisas: 1) a professora esteve nessa reunião mas não prestou atenção ao que havia acontecido, daí que ela não se posicionou e não registrou na memória esse fato; 2) por ter ocorrido este esclarecimento público e como não houve manifestações em contrário na reunião nem depois dela, para qualquer pessoa, presumiu-se que houve aceitação. Contudo, eu havia deixado em aberto que independente disso qualquer das professoras poderia dizer que não se encontrava disponível para as entrevistas. Devido a situação que se colocou naquele momento, a professora aceitou, porque ficou constrangida em relação ao que foi dito anteriormente.

Há semelhanças e diferenças entre as escolas na forma de relação estabelecida com a pesquisadora dependendo da clareza com que nos posicionamos no interior da escola e com outros fatores, alguns mencionados anteriormente. Mostro brevemente o

contexto de cada escola, para efeitos de compreensão da minha inserção em cada uma delas, porque as condições gerais de cada escola estão detalhadas no próximo capítulo.

A Escola do Morro foi a primeira escola em que comecei o trabalho de campo e onde a minha permanência foi maior em dias (um ano). As professoras da Escola do Morro, como mostro adiante, tem um trabalho pedagógico que se pautou pela construção e caminhada particular da comunidade escolar. Elas têm em média entre dez e vinte anos de atuação no magistério com idade entre 30 e 40 anos. A escola havia sido objeto de pesquisa e as professoras haviam participado em processos de pesquisa e realizado uma pesquisa⁹⁵. Além disso a escola é objeto de interesse da parte de professoras e alunas de diferentes universidades devido a seus projetos, entendimentos e publicidade do seu trabalho.

A Escola da Vila é a aquela, como mostro adiante, que tem uma proposta político-pedagógico inovadora (ciclos de formação), um alto investimento por parte da SMEd/POA e é parte do projeto político do PT que enfatiza o investimento na educação das classes populares. As professoras são na sua maioria jovens entre 20 a 30 anos de idade e com uma experiência no magistério que varia entre cinco e quinze anos. A escola representa um modelo para as demais escolas em que se implantará os ciclos de formação e é objeto de curiosidade geral da comunidade universitária e o cartão de visitas da SMEd/POA para pesquisadores e visitantes do país e do exterior, o que faz com a escola seja movimentada com visitas e demandas para que se dê a

⁹⁵ Cf. Moojen (1997), que é o relatório de pesquisa desenvolvido com o Núcleo de Estudo, Pesquisa e

conhecer.

A Escola do Bairro com sua realidade precária, gerada pelo abandono da mantenedora, que, por sua vez, reflete o desinvestimento do Estado no governo do PMDB (gestão de 1995 a 1998) na educação, conduz os agentes educacionais a não se importar com a minha circulação no seu interior. As professoras tem em média de 30 a 45 anos de idade e experiência no magistério entre quinze e mais de vinte anos. A aceitação da pesquisadora na escola passa de uma atitude inicialmente indiferente para outra de desconforto: a presença da pesquisadora incomoda. À medida que o tempo vai passando e à medida que vou demandando estar aqui e ali, fazer entrevistas e observar aulas o clima inicial de aceitação passa para uma atitude defensiva e resistente que dificulta o meu acesso às pessoas ou dificulta a execução do que eu me propunha a fazer. Um exemplo claro disso foi quando entrevistei uma pessoa da escola que quis fazer a entrevista na secretaria. Esta sala tem um ambiente movimentado, barulhento e difícil para conduzir qualquer conversa e onde houve inúmeras interrupções e, para piorar a situação, o lugar sugerido foi ao lado do telefone que toca sem parar, devido a isso interrompemos várias vezes a conversa para que ela atendesse o telefone. Esses fatos demonstravam que a pessoa não estava disponível para o trabalho que eu propunha, embora tivesse aceito participar.

Nas duas escolas do município o contexto que apresentei disponibilizou as professoras para a presença da pesquisadora. A recepção, em ambas, foi aberta à

pesquisa com a ressalva sobre o que se espera e o que se exige da pesquisadora. A observação inicial sobre a expectativa da minha participação com o tempo foi se transformando em pressão crescente, em maior ou menor grau dependendo da escola e das tensões exercidas sobre as professoras no interior dos projetos pedagógicos e das cobranças da mantenedora. A primeira exigência é que a pesquisadora não fosse somente uma observadora mas que participasse em diferentes momentos do trabalho na escola dando alguma contribuição. Uma professora foi logo dizendo: *“nós gostamos que nos ajude e não que venha aqui só para coletar dados”* [DC58:74-6; 08/05/97]. A presença constante na escola levou à pressão crescente sobre mim em que a expectativa era para que eu trabalhasse em algumas frentes. Fui solicitada a realizar diferentes tarefas e a estar presente em diferentes situações. Fui demanda a:

a) Avaliar as avaliações das professoras sobre a escola, o que declinei preocupada com os efeitos do que isso poderia representar para as professoras. Elas poderiam vir a entender esta atitude como uma postura da pesquisadora que está constantemente avaliando o que é dito ou feito na escola;

b) Estar presente em reuniões com propósitos específicos e, por vezes, fora do ambiente escolar. Uma dessas reuniões era para ajudar a equipe diretiva na análise das tensões e embates em curso na escola. Também, declinei preocupada com o fato de que a minha presença em uma reunião longe das professoras e somente com a equipe diretiva pudesse ser entendida como a pesquisadora que leva e traz informações, que avalia as professoras para a equipe diretiva, que não é confiável porque circula em diferentes lugares e presencia diferentes situações que poderiam ser tornadas públicas e terminar

por tornar, ainda, mais tensas as relações entre umas e outras e, sobretudo, comigo;

c) Participar de reuniões partidárias que dão suporte ao grupo ou aos grupos que se opõem internamente aos entendimentos, às formas e às ações do partido político na gestão atual. Não compareci, por entender que isso colocaria em risco a própria credibilidade da pesquisa. A simples presença sinaliza que se está de acordo com as oposições e críticas levantadas por um grupo ou outro que se autodefine como oposição à situação (mesmo que nossas posições sejam diferentes);

d) Dar pareceres sobre a escola, as professoras, as famílias, as assessorias da SMEd, as(os) estudantes, os encaminhamentos da mantenedora, etc., a partir de minhas observações, mesmo que em situação informal – como é comum acontecer. Declinei. Isso poderia levar as pessoas a concluírem que realmente eu estava fazendo uma avaliação e não uma pesquisa. Além disso, coloca em risco a credibilidade da pesquisadora, porque na etapa de coleta de dados não há condições de se fazer qualquer devolução ou a análise pode estar comprometida com a situação de envolvimento pessoal da pesquisadora com todos os agentes educacionais, com o clima institucional que se põe nas escolas em função de decisões e ações políticas de cada partido que alteram o curso do trabalho pedagógico e das relações entre os agentes nas escolas. Ou seja, na etapa em que se está coletando dados não há uma visão nem um entendimento claro sobre os porquês de determinada situação, o que impossibilita qualquer análise acurada. Isso não significa assumir uma postura de neutralidade ou de omissão em relação ao que acontece à nossa volta mas, sim, de seriedade na condução da pesquisa, no respeito pelas decisões tomadas em diferentes lugares e por diferentes pessoas para

as quais não se tem clareza sobre a extensão de sua eficácia, de seus efeitos desejáveis e indesejáveis e de suas limitações. Isso aponta para a cautela em relação a qualquer crítica que se possa fazer neste momento que se tornam, na verdade, criticismos e que não são o propósito de qualquer pesquisa ou pesquisadora e, principalmente, atentar para os efeitos desastrosos que observações não maturadas podem ter para a continuidade da pesquisa.

Apesar de as muitas situações que evitei me envolver houveram outras tantas nas quais me envolvi e que apresentam potencialidades, riscos ou limitações para a pesquisadora. A participação colocou diferentes graus de envolvimento e diferentes graus de dificuldades dependendo de como aconteceram as interações entre todas as professoras e as expectativas do que eu poderia oferecer nos limites do que, concretamente, eu podia fazer, tendo presente a indisponibilidade de tempo para as atividades extras. O meu envolvimento se deu na medida de solicitações e na percepção de pressões onde estava colocada uma contrapartida para a resposta positiva da escola em aceitar a pesquisadora e a pesquisa, o trânsito nos diferentes setores, o acesso às pessoas, o acesso aos documentos mas, principalmente, a disponibilidade das pessoas que se concretiza num clima institucional (ANDRÉ, 1991) de aceitação para a continuidade da pesquisa. Ou seja, a minha avaliação para cada solicitação e situação estava na dependência de negociação constante equilibrando os riscos, os problemas, as limitações e os efeitos positivos para a pesquisa. Essas demandas envolveram:

a) A solicitação de indicar a literatura na área em que se faz pesquisa ou não que ajudassem a encaminhar algumas discussões entre as professoras, o que sempre fiz

quando fui solicitada em qualquer das escolas. Isso mostra que as professoras depositam confiança nas possíveis indicações de literatura, que elas lêem positivamente nossa presença e têm em conta nossa competência. Assim como, isso indica a leitura de nossas diferenças e distâncias sociais: uma professora universitária que tem credibilidade para indicar a melhor bibliografia, bem como, se tenta verificar a base de tendências teóricas e analíticas em que se assenta o olhar da pesquisadora;

b) Agrupar e organizar as avaliações que as professoras fizeram sobre o seu trabalho e sobre os setores da escola. Apesar de a negativa inicial a solicitação foi insistente e a minha atitude foi negociar os limites do que eu poderia fazer tendo presente o impacto e o significado disso para as professoras. Mesmo assim ocorreram problemas não antecipados que envolveram a mim por razões que não estavam claras naquele momento e que diziam respeito as tensões no interior da equipe diretiva. A falta de clareza sobre a composição de forças e dos problemas que se interpõem nas relações é um problema concreto quando se está na fase de coleta de dados e aponta, igualmente, para a cautela em atender as demandas;

c) Planejar com a equipe diretiva um instrumento de análise e coleta de dados, trimestralmente enviado às famílias juntamente com o dossiê das(os) estudantes. O que efetivamente fiz e isso permitiu que eu avaliasse os propósitos e o planejamento desse instrumento e compreendesse o seu significado, as suas potencialidades e limitações e estendesse tal compreensão para capturar e analisar os diferentes instrumentos e os seus objetivos no contexto da proposta pedagógica e das práticas em curso. Devido a minha participação, nesta reunião, registrei importantes fatos que se interpõem entre o

planejamento e sua execução, entre o que se deseja e entre o que efetivamente acontece. Também, a minha participação estreitou as relações com a equipe diretiva e facilitou o meu acesso e trânsito entre as professoras. Apesar de as condições favoráveis e apesar de o fato de que os resultados foram positivos para a pesquisa e apesar de a minha avaliação inicial, quando “*considerarei que o meu trabalho [de pesquisa] não excluía [a minha participação pontual, isto é,] podia ajudar na pesquisa com a comunidade e, deste modo, fazer o meu trabalho com menor pressão*” [DC51: 120-3; 02/04/97], é necessário dizer que há riscos de que os fatos não se encaminhem conforme nossa avaliação inicial e de que, neste contexto, surjam muitas desconfianças sobre a pesquisadora entendendo a sua participação (mesmo quando solicitada expressamente) como avaliativa ou como a tentativa de intervir nos processos da escola e nas decisões da equipe que lá está e conhece melhor o que se passou e o que se passa na escola.

Há, também, o risco de envolvimento constante e demandas crescentes para que a pesquisadora trabalhe para a escola, ajudando a equipe, e isso conduz a pesquisadora a desviar a atenção de seus objetivos e tarefas obstruindo a continuidade da pesquisa. Outro risco de envolvimento sem limites é a pesquisadora não conseguir discernir os fatos e registrá-los para a análise, na medida em que ela passa a fazer parte do processo. Isso não significa uma posição neutra ou a posição de uma observadora distante. De qualquer modo quando se está no interior das instituições a nossa presença física e o conhecimento do que estamos fazendo altera as relações entre os sujeitos, altera o contexto e altera a relação delas com a pesquisadora;

d) Preparar uma palestra sobre as questões de gênero e raça nos PCN e apresentá-la em uma reunião final de treinamento na escola. Desta participação pude observar que, apesar de falar sobre os pontos que eu havia desenvolvido na proposta de tese e sobre o foco central da minha pesquisa na escola, a participação, as indicações, as observações e as análises pontuais no interior das instituições não modificam a ação nem os entendimentos que se tem ou não sobre determinadas questões. Há interesse demonstrado em querer saber o que a pesquisadora está fazendo e, ao mesmo tempo, tenta-se antecipar possíveis interpretações que motivam a pesquisadora com o objetivo, explícito ou não, de regular as práticas e os discursos para que preencham uma possível análise, na expectativa de que os elementos aí demonstrados dêem a conhecer o lado positivo dos agentes e da instituição: seja tornando visível a preocupação, seja incluindo práticas e discursos que mostrem o que se está fazendo, seja apontando quem e o que está sendo feito ou foi feito na instituição em relação as questões que são objeto de preocupação da pesquisadora. Isso não regula somente os agentes nas instituições mas se busca influir na direção da análise na pesquisa. Mas a razão que explica os limitados efeitos das abordagens pontuais, feitas por qualquer pesquisadora, não está na dependência somente de conhecimento, interesse ou de vontade demonstrada pelos agentes, porque as condições gerais que se apresentam na instituição, regulada por inúmeros fatores, determinam o curso de ação e atenção para os seus agentes. Isto representa o principal aspecto que justifica o porquê das limitações da pesquisadora de vir a interferir no direcionamento do que se faz cotidianamente.

A minha presença constante nas escolas demonstrou que mesmo que haja trabalhos discutidos que envolvem as questões da pesquisa ou indicações sobre o que

fazer ou outras ações que nos obrigam a uma atitude imediata ou que nos obrigam a participação aqui e acolá, isso não altera o curso do que se faz e do que se pensa, mesmo que haja vontade para trabalhar com tais questões. O que fazemos ou discutimos pode ter alguma influência sobre algumas pessoas que estavam, anteriormente, sensibilizadas para tais questões e que já vinham desenvolvendo algum trabalho nessa direção, então, essas pessoas passam a dar maior atenção a esses aspectos. Mas o seu alcance é restrito, porque a agenda na escola se põe na medida de problematizações trazidas pelos aportes teóricos defendidos nas propostas político-pedagógicas, pelas ações desencadeadas a partir desses entendimentos, pelos projetos pedagógicos e pelos investimentos e condições concretos oferecidos para sua realização.

O envolvimento da pesquisadora nos processos da escola representa um problema, porque as demandas da escola e da pesquisa tem ritmos e objetivos diferentes. Isso é compreendido pelas pessoas que estão nas instituições, mas não é aceito por elas e este aspecto combinado com outros fatores, internos e externos à escola, leva à pressão constante sobre a participação da pesquisadora. Ao mesmo tempo, a participação da pesquisadora tem alcance limitado na intervenção dos processos em curso nas escolas, pelas razões que apresentei acima.

Em geral, o clima nas escolas foi muito bom para o desenvolvimento da pesquisa e contou com a ajuda de muitas professoras que procuraram materiais, foram disponíveis para dar entrevistas, esclareceram inúmeros aspectos sobre sua inserção no magistério e na escola, aceitaram que eu observasse as suas aulas, convidaram-me para

estar nas suas classes ou em outras atividades, sugeriram materiais, se interessaram pelo o que eu fazia, mostraram preocupação pelas questões da pesquisa, refletiram sobre a sua prática com base nos elementos que eu apresentava aqui e acolá. Outras professoras faziam questão de me mostrar o seu trabalho e as suas produções intelectuais. Não tenho dúvida sobre o fato de que a pesquisa se efetivou, porque contou com a colaboração e a confiança de muitas professoras. Entretanto, o clima institucional positivo está na dependência direta da clareza de nossos objetivos, de nossas posições e posicionamentos sobre o que pretendemos fazer e na visibilidade do que efetivamente fazemos.

Foi nesse clima de embates que construí a pesquisa registrando o contexto das escolas e as relações cotidianas no currículo olhando-os através das lentes de gênero e raça.

5 AS ESCOLAS E A COMUNIDADE ESCOLAR

Este capítulo se propõe a descrever e comparar o contexto da Escola do Morro, da Escola da Vila e da Escola do Bairro na perspectiva das propostas político-pedagógicas para a educação e as condições concretas oferecidas para a efetividade dos projetos pedagógicos. Para mostrar o espaço onde se movimenta a comunidade escolar e a análise na pesquisa, descrevo e comparo as diferenças entre o contexto de cada escola. Explico em detalhes: a) os recursos humanos e pedagógicos, a localização e a geografia interna de cada escola; b) as escolas e suas comunidades; c) a comparação entre os recursos humanos e pedagógicos nas escolas; d) a organização curricular e; e) a discussão sobre as condições nas três escolas. A análise que se refere aos recursos humanos e pedagógicos e sua condição de utilização no interior das escolas aparece em vários momentos ao longo da pesquisa.

5.1 A ESCOLA DO MORRO

5.1.1 Recursos humanos

A Escola do Morro tem trinta e cinco professoras(es) e nove funcionárias (dados de 1997). São trinta e duas professoras e três professores, os últimos atendem às disciplinas de Matemática, de Técnicas Agrícolas e de Educação Física. A maioria das

professoras tem formação de terceiro grau. Em geral, as professoras têm um regime de trabalho que varia de vinte a quarenta horas na escola, mas muitas delas têm funções docentes em outras escolas ou em outros níveis de ensino e ou em outras séries na mesma escola. O Serviço de Orientação Educacional contava com três orientadoras educacionais no início da pesquisa e duas no final da pesquisa, uma atendia o Currículo por Área e a outra o Currículo por Atividades. O Serviço de Supervisão Escolar contava com duas supervisoras, uma para a Currículo por Área e a outra para o Currículo por Atividades. Pela manhã funciona o Currículo por Área e a tarde o Currículo por Atividades, de modo que a supervisora e a orientadora trabalham juntas em cada turno.

Na biblioteca trabalha uma professora, na secretaria há uma professora com uma funcionária auxiliar. Além disso, a escola dispõem de nove funcionárias que se encarregam da limpeza das salas e da merenda escolar. Acrescento que a escola é conservada limpa e a merenda é de excelente qualidade, além de bem feita é variada. Servem-se lanches e almoço. Entretanto, em alguns registros de campo aparecem as professoras e as(os) estudantes reclamando da merenda, porque as funcionárias, por vezes, oferecem somente bolacha e leite ou suco e a exigência é para que a merenda seja variada, já que a SMEd oferece alimentos variados e de boa qualidade.

A divisão das funções docentes na escola é nítida, há as professoras que trabalham em sala de aula e há as professoras que trabalham nos setores. Sem dúvida, com muita ajuda de parte a parte, pois em muitos momentos as orientadoras e supervisoras propõem atendimentos diferenciados para as(os) alunas(os) com

dificuldades de aprendizagem que funcionaram no turno inverso. Entretanto, observo que esse atendimento não estava ocorrendo no ano de 1997, porque não havia disponibilidade de horário e não haviam professoras que pudessem assumir este encargo. Em muitas reuniões as professoras observam a falta desse atendimento e demandam que a equipe diretiva pense alternativas ou tome providências no sentido de oferecer um suporte à aprendizagem dos(as) estudantes. Também, neste período, ofereciam-se oficinas de sexualidade mas de forma pontual e irregular. Contudo, as orientadoras e supervisoras desenvolvem atividades diretamente com os(as) estudantes e atividades de observação em sala de aula com a finalidade de oferecer um suporte às professoras nas reuniões pedagógicas. Essas podem ser individuais com uma ou outra professora ou envolver uma área. Em média, as professoras na Escola do Morro estão na faixa etária entre trinta e quarenta anos de idade.

5.1.2 Prédio escolar: geografia interna⁹⁶ e recursos pedagógicos

A escola foi fundada como escola do município em 21 de maio de 1987. Antes de ser considerada como escola municipal, no mesmo prédio funcionava uma escola estadual - a Escola do Bairro - que funcionou neste local entre 1965 e 1985. Ainda, em 1985 a escola mudou-se para um novo prédio a menos de um quilômetro de distância da antiga localização. Nas falas das professoras a escola “*desceu o morro*”, mas o antigo prédio permaneceu no local e foi objeto de reivindicação da comunidade circunvizinha para que a escola continuasse a funcionar, quando então passou a ser mantida pela administração municipal.

A Escola do Morro está localizada no alto de um morro, é pequena se comparada com a Escola da Vila e com a Escola do Bairro, mas é considerada como estabelecimento grande pelo MEC⁹⁷, pois tinha 338 alunos(as) na matrícula final em 1996 e 343⁹⁸ em 1997.

O morro é pequeno e da escola é possível ver os limites do morro e toda a comunidade circunvizinha à escola. A escola se encontra prensada entre as casas e o terreno total da escola é pequeno quando comparado com o das duas outras escolas. O acesso à escola é asfaltado mas a rua é estreita e há calçadas, igualmente, estreitas em alguns pontos da rua. O fim da linha do ônibus é na frente da escola e como há pouco trânsito na rua que corta o morro ao meio⁹⁹, as crianças da comunidade brincam ali devido à falta de outro espaço para o lazer.

⁹⁶ No Anexo A encontra-se o croqui de cada escola e da salas de aula.

⁹⁷ Uma escola com mais de 150 alunos é considerada como estabelecimento de porte grande pelo MEC. (BRASIL, et al., 1995b, p.8).

⁹⁸ Cf. Boletim Informativo da Escola, 1997, no apêndice....

⁹⁹ Há ruas vicinais em péssimo estado que não permitem a passagem de carros, praticamente as ruas vicinais do morro são espaços que a própria comunidade estabeleceu como passagem e ligação de um lugar para outro. Numa das ruas vicinais é possível descer o morro em linha reta e chegar até a Escola do Bairro. Andando pelo interior do morro tem-se uma visão muito diferente daquela que é possível a partir de a rua principal e asfaltada. O núcleo do morro é composto por casas paupérrimas, pequenas e ali moram as pessoas mais pobres da comunidade. Na rua principal e asfaltada há casas simples, bonitas e bem conservadas e ali residem as pessoas com melhores condições financeiras. Além disso, na rua de cima (que é uma rua perpendicular a rua central do morro) há as casas de classe média, todas muito bonitas. Como se vê o morro tem uma geografia de classe social bem nítida, contudo a comunidade do morro convive em paz. Aparentemente não circulam drogas pelo morro ou pelo menos não do mesmo modo que ocorrem em outros morros de Porto Alegre. Assim como não tenho registro de que haja violências graves, como por exemplo: tiros à luz do dia, como foi o caso em uma outra escola (ainda no tempo em que eu procurava uma escola para a pesquisa) em que as professoras relataram que não era possível deixar as crianças brincarem no terreno aberto, na parte alta, porque vez por outra haviam tiros na comunidade. Entretanto, quando se fala sobre a comunidade do morro aqui estão excluídos os vizinhos de classe média que não se misturam com os pobres que se autodenominam “*a comunidade do morro*”. Apesar de ser uma comunidade pequena há duas lideranças com sedes distintas e em briga entre si pelo poder sobre a comunidade do morro. Em uma eleição para vereador uma associação trouxe um político do PDT e a outra trouxe um político do PMDB.

A escola dispõe de oito salas construídas em madeira. O terreno da escola é acidentado fazendo com que a escola esteja dividida em duas partes com seis blocos de construção: quatro que ficam na parte alta do terreno, onde os três primeiros blocos estão separados do quarto por uma cerca e dois blocos que ficam na parte baixa do terreno. Os terrenos de cima e de baixo estão ligados por uma escada que é mais vertical do que inclinada.

No primeiro bloco, logo que se entra na escola, há a sala das professoras que é pequena e dispõe de uma mesa central onde é possível trabalhar. A sala das professoras contém avisos, quadros com síntese das reuniões, horários, informações da SMEd, informações sobre cursos, etc. Apesar de a disponibilidade de informações, em uma reunião, algumas professoras endossaram a fala de outra professora que criticou o fato de que nem todas as informações estão disponíveis e houve uma cobrança direta à direção da escola para que socialize, de fato, todas as informações.

Ao lado da sala das professoras está o Laboratório de Ciências que é utilizado como sala de audiovisual e algumas vezes para as reuniões pedagógicas. Em seguida, há a cozinha e o refeitório, a cozinha é pequena mas equipada. Passando-se o refeitório há quatro banheiros, sendo um utilizado pelas professoras, outro pelas funcionárias e os outros dois divididos entre o banheiro das meninas e dos meninos. Antes de prosseguir gostaria de registrar que na Escola do Morro as(os) estudantes, vez por outra, têm aulas no refeitório e utilizam a cozinha para fazer alguma atividade que é orientada pelas professoras e pelas funcionárias. As(os) estudantes adoram essas atividades, principalmente as crianças. No bloco em frente encontra-se a biblioteca com um acervo

de 9208 títulos. A sala da biblioteca é pequena, aconchegante e organizada, há mesas circulares e um canto com carpete. A biblioteca é aberta à comunidade e desenvolve projetos de suporte para as professoras como a “*hora do conto*”. A professora responsável pela biblioteca estimula as(os) estudantes para que a freqüentem, no que a escola tem uma ótima resposta da comunidade escolar. No mesmo prédio há uma sala pequena onde funciona o Serviço de Orientação Educacional e outra sala onde funciona o Serviço de Supervisão Escolar. Adiante, tem-se a secretaria e uma pequena sala abriga a direção e a vice-direção da escola. No bloco seguinte há duas salas de aula.

No terreno de baixo encontram-se dois blocos com quatro salas de aula no primeiro e duas no segundo. As salas deste último bloco podem ser transformadas em um auditório ao se abrir a divisória entre elas e é onde, geralmente, ocorrem as palestras, os eventos e os treinamentos de qualificação. O terreno entre os dois blocos de cima é estreito e, praticamente, não há espaço para as crianças que, mesmo assim, brincam entre os dois prédios. Ao lado do segundo bloco na parte alta há um terreno maior onde é possível fazer Educação Física e na parte de baixo há uma quadra improvisada para os jogos de vôlei ou futebol. A quadra se encontra entre os dois prédios mas está na frente de um deles e sua proximidade das salas dificulta o andamento das atividades em aula, apesar de o esforço das professoras e do professor de Educação Física na condução organizada de suas aulas. O pátio da escola não é calçado e quando chove o pátio é barrento e em dias secos é poeirento. Não há espaço disponível para as crianças brincarem ou terem o recreio em dias de chuva. De modo, que em dias de chuva dispensa-se o recreio das crianças e abrevia-se o tempo na escola e todos(as) ficam liberados quinze minutos mais cedo.

As paredes da escola, entre as salas de aula, são divisórias finas que tornam possível ouvir o que está acontecendo na sala ao lado, também a iluminação e a ventilação não são muito boas, pois uma parede concentra as janelas e na parede oposta, no alto, há pequenas janelas. No verão as salas são quentes e no inverno são frias, contudo apresentam-se em bom estado de conservação mas, certamente, não são as melhores salas para se desenvolver o trabalho pedagógico. A escola dispõe de recursos pedagógicos¹⁰⁰ básicos para o trabalho em sala de aula, como tesouras, cola, lápis de cor, papéis, tintas, régua, etc., que se encontram disponíveis em cada sala de aula e aos cuidados de cada professora e são compartilhados entre as(os) estudantes nos grupos de trabalho. A disponibilidade de material pedagógico é importante para as crianças de classes populares devido à impossibilidade, da maioria, de comprar material didático, isso também relaxa a professora e dá-lhe autonomia para trabalhar e exigir produção dos(as) estudantes. Basicamente, o que é requerido dos(as) estudantes é o caderno, o lápis e a borracha, mesmo assim a escola dispõe de uma cota extra de cadernos, lápis e borrachas para os(as) alunos(as) que sempre esquecem ou que nunca têm seu material organizado, haja vista a constante exigência da parte das professoras.

O espaço físico das salas de aula é do tipo convencional, uma sala retangular, com um quadro disposto no que seria a parte frontal da sala¹⁰¹. Cada sala de aula comporta entre vinte e cinco e trinta alunos(as), mas em geral as turmas são de vinte a

¹⁰⁰Cf. diante o quadro com os recursos pedagógicos disponíveis na escola. Em agosto de 1998 numa breve visita à escola, ela já dispunha de três computadores localizados no Laboratório de Ciências que funcionava, também, como Laboratório de Informática.

¹⁰¹Como as salas de aula estão organizadas, na maior parte do tempo, em grupos não há propriamente uma frente na sala, porque a professora se desloca pela sala embora ela utilize o quadro para os

vinte e cinco estudantes no máximo. As paredes das salas contém os trabalhos dos(as) estudantes, mapas, conceitos, fotografias, recortes de jornal e as regras de convivência ou as “combinações da turma” (voltarei a este aspecto adiante na tese).

5.2 A ESCOLA DA VILA

5.2.1 Recursos humanos

A escola conta com setenta professoras e xx funcionárias(os). A maioria das professoras têm formação de 3^o grau. As(os) funcionárias(os), tanto na Escola do Morro como na Escola da Vila, em sua maioria, são terceirizados.

As professoras têm uma carga horária que varia entre vinte e quarenta horas semanais, sendo que a maioria trabalha em regime de vinte e quarenta horas na própria escola e exercem diferentes funções docentes. As funções docentes na escola, ou quem faz o que, embora estejam delimitadas no quadro funcional da SMEd não estão claramente delimitadas no interior da escola, porque todo mundo faz um pouco de tudo¹⁰². É claro que há funções delimitadas como de direção, supervisão, orientação, etc., mas também é necessário dizer que há um clima de disponibilidade entre muitas professoras da escola para trabalhar em todas as frentes: em aula, em comissões ou preparando materiais didáticos.

Olhando-se para o conjunto de professoras na escola percebe-se que a maioria é

exercícios.

¹⁰² Por exemplo, uma professora com um horário vago se ela não estiver fazendo planejamentos, ela se colocará à disposição para fazer algum trabalho com outra professora em qualquer turma [cf. ENT7;

jovem, em média a idade varia entre vinte e trinta anos. No diário de campo tenho o registro que mostra este aspecto de um ângulo diferente¹⁰³.

5.2.2 Prédio escolar: geografia interna e recursos pedagógicos

Esta escola foi criada em 06 de julho de 1993, mas começou a funcionar em 1995 e oficialmente, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação, a partir de 1996.

Quando se adentra a vila, uns cinquenta metros de distância da avenida principal na zona sul da cidade, avista-se primeiro um cemitério e adiante a escola, imponente e bonita, que se localiza em cima de um morro. A escola é o prédio mais bonito das imediações. A rua da escola não é calçada e as casas, nesta rua, são boas e cuidadas. O interior da vila é acidentado e tem casas de todos os tipos, desde as bem simples até as casas boas. No levantamento que as professoras fizeram constatou-se que a maioria das casas são próprias e têm de quatro a seis cômodos em alvenaria¹⁰⁴. Entre o cemitério e a quadra que fica de frente para o colégio há uma rua estreita sem calçamento e com casas muito pobres. A própria comunidade observa que há poucas ruas asfaltadas¹⁰⁵. A maior parte das(os) estudantes moram nas imediações e a escola comporta estudantes na sua maioria pobres mas, também, há alguns com melhores

11/07/97].

¹⁰³ Estou em uma reunião, com mais cinco professoras, que tem a finalidade de planejar a apresentação da escola no encontro regional. “*Na reunião há comentários sobre as professoras e supervisoras de outras escolas que são velhas e estão sempre muito pintadas*” [DC62:75-8; 15/05/97].

¹⁰⁴ Ellen Rybu. Conhecer para interagir com a comunidade escolar. Porto Alegre: Escola da Vila, 1996. Documento divulgado internamente na escola.

¹⁰⁵ Ellen Ruby, op. cit.

condições de vida.

A escola é grande, nova, toda em alvenaria e comporta mais de mil alunos. Em 1996 a escola tinha 535 alunos na matrícula final e 627 em 1997, pois a implantação dos ciclos de formação se deu gradativamente. As(os) estudantes estão divididos em ciclos, sendo que em 1997 no primeiro (I) ciclo haviam treze turmas, no segundo (II) ciclo dez e no terceiro (III) ciclo duas turmas. Cada turma tem um nome específico escolhido pelos próprios estudantes: há a turma dos “*Mamonas Assassinas - turma do I ciclo*” [DC54:480; 18/04/97], uma outra turma se autodenominou a “*Turma da Abelha - turma do II ciclo*” [DC68:8-9; 23/05/97]. Ainda registrei outros nomes que incluem: Cavaleiros da MC, Turma Radical, Turma Brasília Amarela, Anjos Rebeldes, Turma Utopia, Turma Camisa 12, Águia de Aço, Turma do Vespertino, etc. Todos(as) na escola (professoras, funcionárias(os) e alunos(as)) usam um crachá¹⁰⁶ de identificação com seu nome, a turma ou o nome com a função de cada professora na escola.

A arquitetura da escola foi idealizada dentro de uma concepção pedagógica¹⁰⁷ e de convivência¹⁰⁸ (MACADAR, 1992). De modo que a escola é composta de 4 blocos (A, B, C, D) dispostos em diagonal interligados por corredores abertos e externos, sendo três blocos de dois pavimentos e o quarto de três pavimentos. Dois blocos ficam

¹⁰⁶Inclusive a pesquisadora ganhou um crachá de identificação.

¹⁰⁷ A concepção pedagógica do projeto arquitetônico da escola encerra dezoito justificativas, entre as quais destaco: “a concepção de ensino-aprendizagem estrutura uma determinada organização do espaço físico da escola; (...) este projeto arquitetônico possibilita diversas modalidades de interação. Em nível de cada prédio, há uma estrutura aproximadora dos seus ocupantes, o que possibilita a interação em um grupo maior do que aqueles já reunidos em sala de aula”, etc. (MACADAR, 1992, p.7).

¹⁰⁸ Na apresentação do projeto arquitetônico para a escola construtivista, a escola é concebida “como lugar onde a criança é estimulada a ‘construir’ seu próprio conhecimento, deverá organizar seus espaços

na parte alta do terreno e os outros dois na parte baixa e todos estão voltados para a parte interna da escola. Os blocos internamente têm a forma de um hexágono, de modo que os corredores são circulares¹⁰⁹ e, devido à esta disposição, todos(as) se encontram nos corredores, não há como entrar no prédio e não passar em frente de todas as salas.

No primeiro bloco (bloco C), há três pavimentos, onde no primeiro pavimento funciona a parte administrativa. A secretaria localiza-se à esquerda de quem entra no bloco C com duas professoras, no lado oposto encontra-se a biblioteca que conta com o trabalho de três professoras. A biblioteca é espaçosa, bem iluminada, dispõe de mesas circulares, tem um acervo de 3900 volumes e 2800 títulos¹¹⁰, é aberta à comunidade e desenvolve inúmeros projetos culturais para a comunidade interna e externa à escola¹¹¹. Em um canto da biblioteca há um tapete e almofadas onde os(as) alunos(as) têm atividades específicas, como a *hora do conto*. Logo que se entra na biblioteca avista-se uma estante com as últimas aquisições. Como a biblioteca é espaçosa há lugar para fazer trabalhos com duas ou três turmas ao mesmo tempo, como foi o caso de uma apresentação da Agenda 21 com adolescentes de outras escolas do município, de outros

de tal forma que contribua, facilite e promova a constituição do grupo, desde a escala micro, na sala de aula, até a escala macro, na escola como um todo” (MACADAR, 1992, p.5).

¹⁰⁹ A intenção era “substituir circulações de corredores que induzem, obrigatoriamente, a “circular” ao invés de “se encontrar”, ou seja, substituir os tradicionais corredores, vias de “circulação dinâmica”, por espaços nos quais se circula, mas também se proporciona a oportunidade de que surjam outras formas de estabelecer contato entre os alunos de diferentes turmas, especialmente no *hall* do pavimento térreo de cada bloco” (MACADAR, 1992, p.9).

¹¹⁰ O registro e a classificação seguem a CDD (Código Decimal de Dewey), informa o projeto apresentado pelas professoras da biblioteca em 1997.

¹¹¹ Os projetos envolvem a Gibiteca que dispõe mais de 300 gibis; a Hemeroteca onde se organizam recortes de jornais, revistas por assunto, por caixas temáticas, revistas, etc.; o serviço de empréstimo domiciliar que contava com 490 inscritos; a associação de amigos da biblioteca que fazem doações. Há o projeto de incentivo à leitura; o rodacultura que faz a promoção de atividades culturais; as cestas literárias, que são cestas com diversos materiais à disposição para leitura fora do espaço da biblioteca; o

estados e um adolescente da Inglaterra que falaram para uma platéia em torno de sessenta alunos(as). A biblioteca estimula a freqüência dos(as) estudantes e é possível ver que eles e elas circulam, freqüentemente, nesse espaço.

No lado oposto, está a sala da direção e vice-direção que é grande e há espaço para reuniões como as do Conselho Escolar Participativo ou abriga as reuniões da equipe diretiva. Da sala da direção é possível avistar todo o pátio interno e os outros blocos, isso permite a diretora ter controle sobre quem circula pela escola e ter controle sobre o que acontece no pátio da escola. Em seguida, tem-se a sala das professoras, igualmente espaçosa, onde há uma subdivisão comportando uma sala e estudos que se utiliza para os Conselhos Participativos, para as reuniões e para o planejamento individual. Na sala das professoras há muita informação sobre tudo o que acontece ou acontecerá dentro e fora da escola. Nos quadros, divididos por setores, há todo o tipo de informação, solicitação, prazos, anúncios de livros, conferências, endereços eletrônicos, etc. Freqüentemente, as informações são atualizadas, de modo que não se encontra por lá anúncios de coisas passadas. No segundo pavimento se encontra a sala do vídeo equipada com televisão e videocassete, a sala é espaçosa e especialmente preparada para ser um audiovisual: há cortinas pretas e um tapete grande, almofadas e algumas cadeiras. No lado esquerdo desta sala, há a sala do Grêmio Estudantil onde se desenvolve o projeto da rádio e os(as) alunos(as) colocam música nas horas de entrada, saída e de recreio e fazem anúncios e chamamentos no recreio ou nas festas. No lado

direito, encontra-se a sala do Serviço de Supervisão Escolar e Serviço de Orientação Educacional que ocupam o mesmo espaço físico, onde trabalham duas orientadoras e duas supervisoras que se envolvem com todas as atividades de planejamento, coordenação e encaminhamento das reuniões com as professoras e com as(os) estudantes, mas que dividem o trabalho daquelas que se dedicam em atender o I ciclo ou o II e III ciclos. Os três ciclos funcionam nos dois turnos. É difícil ver no trabalho das orientadoras e das supervisoras, exatamente, onde há a divisão de tarefas, porque elas trabalham em equipe, no entanto nos Conselhos Participativos há uma divisão mais nítida, já que a orientadora e a supervisora a ou b estão mais envolvidas com o I ciclo ou com o II e III ciclos.

Em seguida, há uma pequena sala onde trabalha uma professora - o audiovisual - que entre outras atividades é responsável pela confecção, classificação e catalogação de materiais audiovisuais e auxilia as professoras na organização do processo pedagógico subsidiando-as na escolha e utilização do material audiovisual. Após, há uma espaçosa sala com quinze computadores - a MEDIATECA - que fica a cargo de uma professora, por turno, responsável pelo planejamento de atividades neste espaço informatizado. A MEDIATECA é para onde se deslocam as turmas para o trabalho específico (para maiores detalhes e análise sobre a MEDIATECA ver no capítulo 6 a seção sobre o espaço informatizado). No mesmo andar, no lado oposto, há um grande auditório onde acontecem não somente atividades com os(as) estudantes, mas, também, é o lugar onde se realizam as reuniões gerais (“*o encontro mensal dos ciclos*”), os eventos e os treinamentos de qualificação das professoras. No andar térreo encontra-se uma sala onde funciona a ludoteca, há uma mesa de pingue-pongue e outros materiais

de Educação Física onde os(as) estudantes têm livre acesso. Em um canto da ludoteca funciona o projeto da sementeira, onde estudantes e professoras se encarregam do cultivo de mudas que são, posteriormente, distribuídas na comunidade.

No bloco A, oposto ao bloco C, está a cozinha e o refeitório, ambos espaçosos e equipados. A escola oferece café pela manhã, lanches e almoço. Do mesmo modo que na Escola do Morro, as refeições são variadas e caprichadas. Mas com muito mais ênfase as professoras da Escola da Vila entendem que a merenda escolar é parte do processo pedagógico e o objetivo é que as(os) estudantes sejam educados sobre saúde na compreensão da necessidade de uma alimentação balanceada e saudável. As professoras, também, entendem que é necessário educar as famílias sobre saúde e alimentação. Os banheiros, também, localizados no bloco A, são equipados e utilizados por ambas: funcionárias(os) e professoras e mais um banheiro dividido entre o banheiro das meninas e dos meninos, inclusive há banheiros equipados com chuveiros e sempre estão limpos e guarnecidos com material de higiene. No mesmo prédio, no andar superior há a sala de teatro, grande e com diferentes materiais de trabalho: cortinas, panos, roupas, maquilagem, etc., atendida por professoras com formação em teatro. É um dos espaços preferidos dos(as) estudantes. No mesmo andar, há as salas do Laboratório de Aprendizagem, uma sala para cada ciclo. Cada sala é disposta para o trabalho em pequenos grupos ou o trabalho individual e dispõe de todo o material necessário: lápis, folhas, tintas, pincéis, tesouras, cola, etc., além do material didático pronto, elaborado e confeccionado pelas professoras para atender diferentes dificuldades de aprendizagem. Há uma professora responsável pelo Laboratório de Aprendizagem em cada ciclo que recebe ajuda da professora itinerante. Também,

outras professoras, que não são do Laboratório, vez por outra aparecem para ajudar na condução do trabalho ou ajudam na elaboração de materiais pedagógicos. O Laboratório de Aprendizagem, também, é um espaço que os(as) estudantes apreciam, embora todos(as) saibam que se destina para quem tem dificuldades de aprendizagem e embora alguns alunos(as) na primeira indicação não gostem¹¹², assim que eles ou elas começam a frequentar o Laboratório de Aprendizagem e descobrem que é um espaço diferenciado, onde a professora dirige o trabalho para o atendimento individual, eles e elas resistem em sair¹¹³.

No bloco B funcionam quatro salas de aula do II e III ciclos e há quatro espaços distintos que são o Laboratório de Ciências, a sala de Artes Plásticas, a sala de Integração e Recursos (SIR) e a sala do Centro de Línguas. Como eu havia dito a disposição no interior dos blocos é em hexágono e ao lado de cada porta de sala de aula há, no corredor, um banco que é usado pelos(as) alunos(as), mas, também, serve para outro propósito: caso um aluno ou aluna esteja fora de controle em sala de aula ele ou ela será convidado pela professora a ir descansar no banco¹¹⁴.

¹¹²Em uma reunião no Laboratório de Aprendizagem uma professora relata que “eles verbalizam que querem ficar na sala de aula para não vir ao laboratório, alguns tem essa imagem negativa do laboratório porque quem vem ao Laboratório é porque tem algum problema. Depois que se conquista eles gostam, porque é um espaço diferenciado, tem uma atenção especial que desperta a atenção e a vontade dos outros. Há troca afetiva” [DC74: 118-126; 10/06/97].

¹¹³Alguns alunos(as) chegam a manipular o seu comportamento na tentativa de influenciar a avaliação da professora e permanecer no laboratório. Na reunião do Conselho a professora itinerante do Laboratório de Aprendizagem comenta sobre um menino e o que ele faz para tentar manipular a sua permanência no Laboratório: “*ele é esperto e inteligente, ele regrediu ao saber que vai trocar de professora, ele é um avião, ele pediu [para ficar] no Lab*”; a [professora] tem um vínculo forte com ele, ele pediu para ir para o Lab., mas deixar ele ir para o Lab. só porque ele quer? Ah, se ele quer a gente vai fazer? Essas perdas ele tem que passar” [DC85: 60-3; 71-6; 15/07/97].

¹¹⁴É exatamente deste modo que me foi relatado, o(a) aluno(a) é convidado a ir descansar lá no banco. Em todo o tempo que permaneci na escola não presenciei uma cena como a que descrevi, somente ouvi

O pátio da escola é grande, todo calçado e tem bancos circulares em alguns pontos. As professoras avaliam que faltam árvores e jardins para que o pátio fosse mais bonito e agradável. Sem dúvida, aqui houve um equívoco da parte dos planejadores que pensaram um pátio anti-ecológico. As árvores e as plantas não somente tornariam o pátio agradável como seriam parte da educação que envolve o cultivo e o cuidado cotidiano e seria mais um recurso que auxiliaria a estender a prática pedagógica em ecologia para fora da sala de aula. Entretanto, o pátio tem uma área coberta entre os blocos B e D, o que permite às crianças ter um espaço para brincar mesmo em dias de chuva. As professoras entendem que o recreio não pode ser dispensado, porque é parte do trabalho pedagógico e não há na escola dias em que todos(as) fiquem dispensados, porque não houve possibilidade de oferecer o recreio ou outras atividades. A efetividade do objetivo pedagógico está aliado às condições dos recursos pedagógicos da escola, porque há espaços cobertos, há a ludoteca e o auditório que são grandes e em caso de necessidade são ocupados para a Educação Física ou para o recreio das crianças. No pátio há, ainda, atrás do bloco B, uma quadra preparada para os jogos de futebol e/ou vôlei.

Outro dado importante diz respeito a organização das atividades na escola e nas salas de aula e na ordenação do espaço físico. No Regimento Escolar (1996) consta que cada sala terá no máximo vinte e cinco alunos. O trabalho em sala de aula está organizado em pequenos grupos de quatro a cinco estudantes (voltarei a este aspecto

falar sobre isso e também ouvi falar que quando acontece os(as) alunos(as) detestam. No bloco D funciona as salas de aula do I e do II ciclos no primeiro andar e no andar térreo.

adiante). As(os) alunas(os) contam com atendimento de duas professoras: a professora referência, que é a professora que permanece todo o tempo com as(os) estudantes no I ciclo e a professora itinerante. O II e III ciclos funcionam de forma diferente porque há mais professoras que atendem as áreas, de modo que há uma professora coordenadora da turma, mas a turma também conta com uma professora itinerante. A última divide-se entre duas turmas no mesmo turno ou entre as turmas de progressão e representa um apoio na condução do processo pedagógico em sala de aula e no processo de avaliação.

As salas de aula são espaçosas e estão desenhadas em hexágono¹¹⁵, na qual duas paredes têm janelas amplas¹¹⁶, duas paredes com quadros grandes e baixos que visam permitir e estimular que as crianças utilizem o quadro no momento da aula¹¹⁷, o que de fato ocorre. Há no interior das salas de aula uma pequena sala (denominada *closet*¹¹⁸), somente acessível às professoras, que contém todo o material para o trabalho em aula, de modo que as professoras não precisem contar que as crianças tragam outros materiais além do caderno, lápis e borracha. Cada sala possui em um canto uma subdivisão, o que dá a forma de um hexágono irregular no interior da sala. Essa subdivisão é uma pequena parede que separa o espaço da sementeira¹¹⁹ (que também

¹¹⁵ “A forma hexagonal da sala de aula informaliza a posição dos bancos, que se transformam em planos de trabalho de pequenos grupos ou de grupos maiores, assim como de trabalho individual quando for necessária” (MACADAR, 1992, p.10)

¹¹⁶ No projeto arquitetônico previu-se que as salas de aula “localizadas nos quatro cantos do bloco, permite que cada uma tenha duas janelas e duas fachadas diferentes” (MACADAR, 1992, p.9).

¹¹⁷ “A existência de dois quadros negros, em paredes opostas, permite que este equipamento fique mais ao alcance dos alunos nos seus trabalhos de grupo, não se restringindo apenas ao uso do professor” (MACADAR, 1992, p.10).

¹¹⁸ “Junto às salas de aula foram projetadas áreas de “apoio direto”, para servirem de: depósito de materiais e trabalhos dos alunos e professores” (MACADAR, 1992, p.10).

¹¹⁹ Projetado para ser o “Canto da Natura” que previsa o funcionamento de “um viveiro de plantas e pequenos animais e insetos, estimulando o aluno a acompanhar de perto, no dia-a-dia, os progressos e

pode ser usado como espaço para a exposição dos trabalhos de aula) do restante da sala de aula. Nesta parede há um quadro em polietileno ou os trabalhos produzidos pelas(os) estudantes¹²⁰. Nas salas se encontram as regras de convivência (voltarei a este aspecto no capítulo 6 na seção sobre os princípios de convivência).

É parte do processo pedagógico a participação da comunidade escolar nas diferentes comissões. A Escola da Vila tem cinco comissões previstas no Regimento Escolar que se distribuem em: Comissão Social; Comissão Cultural; Comissão Esportiva; Comissão Ambiente, Saúde e Bem-Estar; Comissão de Comunicação. Cada comissão é integrada por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, assim que participam mães, pais, alunos e alunas, professoras e funcionários(as). Normalmente, têm-se de dez a quinze pessoas em cada comissão. As comissões representam um espaço de organização de atividades na escola, “*que dão conta das atividades ligadas ao complexo [temático]*” [DC51:71-2; 02/04/97]. Mais do que isso, as comissões representam um espaço de aprendizagem que, diferente das demandas de sala de aula e conforme o objetivo da proposta, contribui para a formação social e cidadã. As professoras compreendem e aplicam conscientemente esse princípio e objetivo pedagógico. Nas reuniões que participei observei que os segmentos têm voz ativa, tempo para se expressar seguidos de respeito e validação das propostas que são discutidas por todas(os).

5.3 A ESCOLA DO BAIRRO

transformações na vida animal e vegetal” (MACADAR, 1992, p.10).

5.3.1 Recursos humanos

Na Escola do Bairro o corpo docente é predominantemente feminino, como o é nas duas outras escolas. A escola conta com quarenta e quatro professoras e em 1997 havia apenas um professor que trabalhava na disciplina de Geografia, para atender um total de quarenta e oito turmas distribuídas entre as catorze turmas de Currículo por Atividades, as vinte e uma turmas de Currículo por Área, uma classe Especial e quatro turmas de Educação Pré-escolar. Em 1995 a escola tinha um corpo docente de sessenta e quatro professoras, dezesseis funcionárias e 1200 alunos(as). O corpo docente diminuiu consideravelmente desde 1995 até 1997 (de sessenta e quatro professoras para quarenta e quatro), reduziram-se as funcionárias de dezesseis para três assim como o número de estudantes passou para 917. Em abril de 1997, algumas turmas do Currículo por Área, ainda, não tinham uma professora de Português e estavam sem aula nesta disciplina desde o início de março. Foi somente a partir da segunda semana de maio que a escola recebeu uma professora contratada para a área Português¹²¹. Uma porcentagem expressiva de professoras têm formação de terceiro grau, entretanto a Escola do Bairro é a que apresenta mais professoras com formação apenas de 2º grau e próximas da aposentaria.

Também, em 1997, a escola dispunha de três funcionárias para a limpeza sendo que duas estavam em licença-saúde e duas funcionárias que trabalhavam na merenda

¹²⁰ No projeto previa-se que o quadro branco, localizado na parede que define o “Canto da natura”, estando em posição central e estratégica fosse utilizado para as projeções (MACADAR, 1992).

¹²¹ A professora contratada estava concluindo a graduação e feliz por ter um lugar onde poderia trabalhar como estagiária e aprender em serviço.

escolar¹²². Além disso, a escola contava com três adolescentes: uma moça e dois rapazes estagiários (estudantes de 2º grau) que atendiam o Laboratório de Informática e são pelas famílias através da Associação Comunitária da Escola do Bairro. O Currículo por Atividades funciona pela manhã com mais quatro turmas de Currículo por Área, uma Classe Especial e duas turmas de Educação Pré-escolar. A tarde funcionam as dezessete turmas de Currículo por Área e duas turmas de Educação Pré-escolar.

A escola, em 1997, não dispunha de supervisora nem de orientadora, mas tinha uma assistente social que se desdobrava em atender muitas frentes. Quando cheguei na escola pediram que eu falasse com ela se eu quisesse conhecer a escola.

Quanto a idade das professoras na escola trago o comentário de uma professora: *“nós aqui estamos quase todas velhas, temos na média de 40 a 50 anos [de idade] e muito tempo de magistério, quem irá nos substituir se ninguém mais quer ser professora?”* [DC xx,04/07/97].

5.3.2 Prédio escolar: geografia interna e recursos pedagógicos

A Escola dispõe de um prédio grande com uma capacidade para atender mais de mil alunos(as). São quatro blocos grandes interligados entre si, o que forma um pátio interno com uma quadra de vôlei e com espaço para brincadeiras. A escola é um quadrado, o corredor principal faz a volta na escola pelo lado interno. A escola é, praticamente, fechada em todos os lados. Da entrada principal e único acesso para a

¹²²As funcionárias na Escola Estadual pertencem ao quadro de funcionários do Estado.

comunidade escolar¹²³ abriga um *hall* de entrada onde à esquerda se encontra a secretaria, em anexo à secretaria há uma secretaria paralela: uma sala pequena onde trabalha uma professora (antiga supervisora da escola) que é responsável por toda a organização burocrática e informatizada da escola - “*sistema de gerenciamento da escola*” – ela, também, atende e organiza as matrículas dos(as) estudantes interessados no Laboratório de Informática. O seu trabalho nessa parte é voluntário, pelo fato de que ela acredita no projeto e ajuda a Associação Comunitária da Escola do Bairro a organizar as matrículas. Depois da secretaria há a sala das professoras que é onde estive a maior parte do tempo, bem como, é neste espaço que se conhece muito do que acontece na escola. Após, há uma sala pequena e ao que tudo indicava seria para o Grêmio Estudantil, mas que se encontrava em estado de abandono, ou vez por outra haviam estudantes por ali, vez por outra era utilizada pelas professoras fumantes e foi neste espaço, por se encontrar vago em muitos momentos, que eu realizei duas entrevistas. Após essa sala, há a sala da direção: uma sala boa que se localiza no fim do corredor, com exceção da primeira vez que falei com a diretora e estive nessa sala ela não é usada ou é pouco usada, em geral se se quer falar com a diretora é melhor ficar na sala das professoras ou ir para a secretaria. Em seguida, há a biblioteca em que a porta está de frente para o corredor, na verdade esta sala está no fundo do corredor. A biblioteca é muito boa, conta com um acervo de 5643 livros (fora os livros didáticos), é bonita, com mesas circulares, cadeiras estofadas, organizada, mas geralmente está fechada. A professora de Classe Especial trabalha na biblioteca a tarde (quatro tardes),

¹²³Há uma outra entrada que permite às professoras guardarem o carro no acesso ao lado e interno a

pela manhã a biblioteca funciona nas terças e quintas, porque uma professora da 3^a série conta com uma estagiária na sua classe, o que lhe permitia atender parcialmente a biblioteca. Saindo da biblioteca adentra-se um enorme ginásio para esportes que liga a parte frontal da escola com a parte oposta. No projeto da escola ao sair da biblioteca pega-se um pequeno corredor que dá acesso ao ginásio à esquerda, mas agora o acesso está fechado com uma porta feia, improvisada e um cadeado, segundo a diretora é para evitar roubos. Não há um corredor que separe o ginásio, de modo que se cruza todo o ginásio para se chegar até o outro corredor. Em frente ao ginásio, na sua parte central, há um acesso para a cozinha e o refeitório, ambos são enormes: a cozinha é equipada e se parece com uma cozinha industrial, o refeitório é amplo com grandes janelas para o pátio interno e com mesas que conjugam os bancos no mesmo conjunto. Apesar de equipados parecem abandonados, a cozinha é subutilizada e o refeitório tem móveis quebrados. Na escola serve-se apenas lanches e algumas professoras lembram, com saudade, do tempo em que a escola chegava a oferecer quinhentas refeições¹²⁴ na hora do almoço, como me diz uma professora: “*era lindo, tinha uma nutricionista e uma equipe com 10 cozinheiras*” [DC; 08/05/97]. Logo em seguida, há um conjunto de banheiros ocupados pelas professoras. Em muitos momentos quando se anda pela escola, principalmente nessa parte, e quando não há aulas de Educação Física a sensação que se tem é que se está em um lugar abandonado.

No corredor seguinte, há um prédio de dois andares com dezesseis salas de aula

escola.

¹²⁴ Isso foi na época - 1994 - em que a Escola do Bairro funcionou parcialmente como CIEP.

que fica entre dois conjuntos de banheiros, um de cada lado. As duas salas no final do corredor são destinadas à Educação Pré-escolar e dispõem de uma pracinha¹²⁵ que é utilizada somente pelas crianças da pré-escola.

Saindo do ginásio a primeira coisa que se vê é um bar¹²⁶ horroroso, malfeito, improvisado, que não constava no projeto original e foi construído num espaço que era um acesso a outra pracinha interna. Passando o bar tem-se salas de aula e no final deste corredor tem-se à frente dois corredores, um que passa em frente à sala de Música, a sala de Estudos Sociais, a sala de Matemática e a sala do Laboratório de Informática. Da janela dessas salas avista-se uma pracinha interna ou o que seria uma pracinha.

O Laboratório de Informática tem quatro computadores, comprados pelas famílias, e só funciona porque a Associação Comunitária da Escola do Bairro contrata três estagiários. Via de regra, duas professoras acompanham o trabalho do Laboratório de Informática: uma mais na parte burocrática de matrículas e a outra (que é a assistente social) ajuda as famílias a viabilizar o projeto. A direção da escola solicitou uma professora à Secretaria Estadual de Educação para atender o Laboratório de Informática e a Secretaria enviou, mas quando a professora chegou na escola a direção

¹²⁵ Os equipamentos da pracinha estão quebrados.

¹²⁶ Tanto a Escola do Morro como a Escola da Vila não há bar, se há algo incompatível com a escola são esses tais de bares que, geralmente, pertencem a algum pai que tem filhos na escola. Também, não se sabe como a direção negociou para que este pai tenha permissão para ter um bar dentro da escola e não outros. Só ouvi rumores sobre o tipo de encaminhamento excuso que foi feito aqui. No diário de campo registrei: “*em outra reunião do Conselho Escolar, um pai leva ao Conselho que o bar cobra muito caro, não dá troco. A direção assume uma postura estranha de defesa do bar, que ocupa o espaço da escola e, na verdade, é ilegal. O dono do bar é pai de um aluno. Houveram reclamações mas, mesmo assim, a diretora fez uma defesa contundente em prol do bar. O pai que reclamou pediu desculpas à diretora e que ele, como pai, estava apenas trazendo uma insatisfação. No final ficou tudo como está*” [DC; 30/04/97]. Além disso, considero grave o fato de que se privatiza um espaço público e as relações não

resolveu colocá-la em sala de aula.

No segundo corredor há cinco salas de aula. Entre os dois corredores e já no corredor frontal há a Classe Especial, o Laboratório de Ciências, a sala do Serviço Social e outras três salas menores, onde funcionou o Centro de Atendimento ao Educando (antigo CAE, agora CEAE) com um consultório equipado para atendimento odontológico, uma sala que foi a da psicóloga e outra que foi a do médico¹²⁷. Neste ponto se está de volta à entrada da escola. Dos(as) profissionais que atendiam ao Centro de Atendimento ao Educando permaneceu na escola somente a Assistente Social, que estava em vias de ser deslocada pela Secretaria Estadual de Educação porque a escola perdeu o CEAE.

O pátio interno da escola é grande e calçado¹²⁸. Atravessando a portaria em linha reta chega-se ao pátio que num canto, entre o refeitório e o corredor da frente, tem uma quadra de vôlei. Das janelas do corredor frontal é possível ver os estudantes, pois há janelas grandes que permitem a visualização do pátio interno, assim como, permitem a iluminação do corredor onde está a parte administrativa. Aliás, todos os corredores têm janelas grandes e são bem iluminados. Há bancos no lado de fora do refeitório e outros espalhados pelo pátio. É possível alcançar cada bloco da escola a partir do pátio, assim que do meio deste, em cruz, tem-se acesso aos diferentes prédios.

A escola é bonita mas está completamente suja, além de muita poeira, há

são somente viciadas como são clara e potencialmente viciadas.

¹²⁷ Atualmente (1999) o CEAE foi reativado.

¹²⁸ O aterramento e calçamento do pátio foi feito em 1995 num esforço da parte das professoras.

montes de lixo aqui e ali e papéis voando pelos corredores. Os banheiros, em geral, não funcionam, estão sujos e cheiram mal. Os bebedouros nos corredores estão enferrujados, velhos ou quebrados e não funcionam, apenas um ou outro funcionava. Há vidros quebrados em muitos pontos, há vazamento de água que corre nos banheiros ou em algum corredor ou nas escadas que dão acesso ao segundo andar.

No diário anotei: “A escola é enorme e muito suja, está abandonada. Encontro na saída a vice-diretora que, junto com algum aluno, passa pelas salas e recolhe o lixo, ‘porque senão a escola fica inabitável, estamos somente com uma funcionária e às vezes ela está doente’” [DC:26/06/97]. Outro dia estou assistindo uma aula quando entra a vice-diretora com um saco recolhendo o lixo [DC: 25/06/97]. As professoras da pré-escola colocaram o problema da limpeza para as famílias, de modo que as famílias pagam uma pessoa que vem uma vez por semana limpar as suas salas de aula. Há um esforço por parte da direção para manter a escola limpa: contrata-se algumas vezes alguma pessoa para desentupir o esgoto que está transbordando, para limpar o prédio, para restaurar isso e aquilo. Mas isso só acontece quando a escola tem dinheiro, que é repassado pela Secretaria Estadual de Educação a cada trimestre ou, o que é mais comum, quando a escola faz uma festa e consegue juntar um dinheiro para fazer qualquer coisa, pois tudo na escola está em estado de urgência.

Neste período, em que estive na escola, a Secretaria Estadual de Educação havia destinado algum dinheiro. “*Estou numa reunião do Conselho Escolar quando entra a vice-diretora para dizer que tem em caixa R\$ 2.700,00 e que isso não dá para nada: R\$ 600,00 foi para a limpar a caixa d’água, porque [ali] haviam encontrado uma*

pomba morta, R\$ 1.200,00 foi para trocar uma fiação elétrica sem contar que os esgotos estão entupidos”. [DC:12/06/97]. Atualmente a Secretaria Estadual de Educação não se responsabiliza pela parte de manutenção, simplesmente repassa uma minguada verba para a escola e as professoras ficam responsáveis pelos orçamentos, contratação e pagamento. Em uma entrevista a professora me diz que a escola tem que apresentar três orçamentos mas que ninguém quer trabalhar na escola (e para o Estado) porque os pagamentos são demorados [ENT9; 20/07/97]. A Secretaria Estadual de Educação faz o respasse de verbas a título de maior autonomia administrativa da escola, que como se isso é uma falácia. Se de um lado, a autonomia administrativa é importante e representa a descentralização do poder sobre o que fazer na escola, por outro lado, ela só é possível quando a mantenedora oferece condições reais. Não é o caso da Escola do Bairro que, literalmente, sobrevive a cada dia.

Em 1986, coincidentemente, eu havia realizado um trabalho nesta escola, que na época era pequena com quatro ou cinco pavilhões em madeira. A Escola do Bairro era a antiga Escola do Morro que funcionou no alto do morro desde de 9 de março de 1965 e tinha no primeiro ano de funcionamento somente até a 4^a série do 1^o grau. Como a escola foi crescendo, em 1985 construiu-se um novo prédio no interior de um loteamento, quando então a escola já oferecia o primeiro grau completo. A mudança foi no final de 1985 e a comunidade escolar encarregou-se de tudo, *“todo o material foi transportado em carros particulares, caminhonetes emprestadas, num caminhão da*

prefeitura e num caminhão alugado pelo pai de um dos alunos da escola”¹²⁹. A escola continuou crescendo e aos poucos ia-se construindo um pavilhão emergencial aqui e outro ali¹³⁰. Em 1992, após uma consulta a comunidade (que aconteceu em 1990) sobre o interesse em transformar a escola em CIEP¹³¹, começou-se a transformação quando a escola conviveu com os operários tentando dar cabo de uma obra, cinquenta e quatro professoras e cerca de seiscentos estudantes tentando fazer as aulas funcionarem. O histórico da escola registra que nesta fase “*o atendimento à comunidade foi muitíssimo prejudicado*”. As professoras que estavam na escola, nessa época, lembram desse período como um caos: barulho, um monte de gente circulando em todos os lugares e muito pó de cimento.

Na verdade a diretora, na época do governo do PDT, vislumbrou uma oportunidade de ter finalmente o seu sonho realizado: uma escola grande, bonita e em alvenaria. Como o governo do PDT estava à procura de um lugar onde construir o primeiro CIEP, apresentou-se um momento histórico que concentrou uma convergência de vontades, poder e interesses que, por diferentes, razões, tornaram realidade o CIEP. Esse momento conjugava um lugar apropriado (a zona sul da cidade, nobre e em expansão), uma diretora egocêntrica, um político no velho estilo caudilho, uma Secretária de Educação personalíssima e autoritária (esposa do governador) e um

¹²⁹ Dados buscados em documento interno à escola que apresenta um breve relato histórico.

¹³⁰ No histórico da escola (1996 – documento interno) consta que “em 1989 foi necessária a construção de um pavilhão emergencial com duas salas de aula. O mesmo se repetiu em 1990, com a construção de mais outro pavilhão com duas salas de aula”.

¹³¹ Segundo o Histórico da escola, a comunidade votou maciçamente a favor da transformação da escola em CIEP.

projeto populista. Todos esses ingredientes permitiram o CIEP¹³², que se propunha a oferecer turno integral às crianças de classe popular e mesmo que o governo não quisesse reconhecer, na prática, somente uma parte das crianças da comunidade eram atendidas, porque não havia espaço para todas.

A antiga diretora desta escola permaneceu no cargo durante vinte anos, de 1975 até 1995, e imprimiu uma marca pessoal que ficou na memória das professoras que conviveram com ela. Na entrevista uma professora retrata como eram as relações nesta época: *“Era a tal de 18 anos [na verdade 20 anos] que estava quase se aposentando na função, que era uma pessoa que até te permitia trabalhar, mas ela era muito autoritária e era ela quem ditava as coisas, quando a gente fechava com ela, tudo bem, mas quando a gente não fechava dava uns ataques nela e [ela] impunha a vontade dela”* [ENT7: 125-130; 11/07/97].

Em 1995 assume o governo do PMDB e destitui a diretora do cargo que, segundo algumas professoras, ela nunca mais teria se recuperado emocionalmente devido à sua destituição. A escola foi dirigida durante meses por uma *“Comissão Temporária Especial”*, precisamente a escola conviveu durante meses com uma intervenção. A fala de uma professora precisa o sentimento e o que aconteceu nesse momento: *“O [governador Antonio] Britto entrou no dia 3 e no dia 13 ele mandou uma junta de intervenção que acabou com tudo. Destituíram uma direção que estava há 19*

¹³²Segundo várias professoras da Escola do Bairro, na inauguração do CIEP, o governador e a secretária de educação desembarcaram de um helicóptero que pousou na pracinha ao lado do colégio, o que causou uma ventania e uma poeirada que pousou sobre todas as professoras especialmente vestidas para a ocasião.

anos [20 anos no cargo], ela se desestruturou e até hoje não se recuperou, proibiram de dar refeições e quase desmancharam o refeitório” [DC; 08/05/97], que só não foi desmanchado porque um decreto-lei do governo anterior proíbia que se tirasse qualquer coisa do CIEP.

Quando estive na escola em 1986, que fica na zona sul da cidade e distante do centro, a rua tinha uma ótima pavimentação e terminava na escola. Não haviam casas no entorno e a escola era uma construção solitária no meio de muito verde. Dez anos mais tarde, a escola se encontra no meio de um condomínio de classe média e ao lado da escola há uma pracinha agradável. A escola está separada da pracinha por uma tela que circunda toda a escola. Olhando-se a escola de fora ela é bonita, o prédio é imponente e fica-se com a impressão de que a escola atende a vizinhança, mas as(os) estudantes da escola moram em torno de um quilômetro longe, em um núcleo habitacional da Cooperativa de Habitação (COHAB) que começou a ser construído no início da década de 80. Inclusive, um anexo da escola funcionou (em 1984) dentro dos prédios em construção e as salas de aula eram no que seriam, mais tarde, os apartamentos. Uma das professoras entrevistada, que atualmente trabalha na Escola da Vila mas que já trabalhou na Escola do Bairro, lembra desse momento em que havia uma indecisão sobre se a escola seria do estado ou do município [ENT12; 24/07/97]. Esta professora pertencia ao quadro funcional do município mas estava cedida para o estado. Os desentendimentos políticos obrigaram a uma definição e ao retorno das professoras municipais à dependência administrativa a que, de fato, pertenciam.

O loteamento/condomínio é realmente bonito e bem conservado e os preços das

casas são elevados, os terrenos eram baratos há dez anos atrás, mas atualmente há pouquíssimos terrenos por ali e são caros. Todas as ruas do loteamento são bonitas, cuidadas, iluminadas, com jardins e coqueiros que dividem as ruas ao meio, as casas são ajardinadas e cercadas, uma ou outra é aberta para a rua, ou seja, o entorno da escola é de classe média e agradável. Como a escola se encontra no meio de um condomínio de classe e média e como a maioria das crianças da escola são pobres, oriundas do núcleo habitacional da COHAB, e passam cotidianamente pelas ruas e praça deste loteamento, há tensões entre os moradores do condomínio e a escola. Eu não havia percebido isso até que um dia a vice-diretora foi buscar uma lata de lixo na rua, porque o presidente da associação do condomínio reclamou que a lata de lixo se encontrava depois da linha na calçada que separa a escola da pracinha. A vice-diretora me explica que isso não é proposital, porque às vezes os próprios alunos vão passando pela rua e empurram a lata de lixo mais para lá, outras vezes o lixeiro joga a lata de lixo mais para o lado da pracinha. Mas não adianta explicar isso, a associação de moradores não tolera a escola e, principalmente, não é dito mas é visível, não há tolerância para com os(as) alunos(as) pobres que circulam todos os dias pelo condomínio, porque a sua escola está lá e já estava lá antes mesmo do condomínio. De modo, que há constantes rusgas, queixas, reclamações por pequenas coisas - da parte da associação de moradores - sobre o fato de que os(as) alunos(as) da escola não observam seu comportamento na convivência com a vizinhança de classe média. Isso envolve o fato da lata de lixo mas, também, envolve as acusações de que os(as) estudantes estragam o jardim da pracinha aqui e ali. Os detalhes nas reclamações são a parte visível da intolerância e das tensões entre a comunidade escolar, particularmente entre os

estudantes, as famílias pobres e a vizinhança de classe média.

5.4 RECURSOS HUMANOS E PEDAGÓGICOS

A quantidade e qualificação dos recursos humanos representa a possibilidade de a escola investir em melhor atendimento à comunidade escolar.

TABELA 5.4.1 Escolaridade das professoras - 1997

	Escola do Morro	Escola da Vila	Escola do Bairro
Professoras %			
- Mestrado	6	1	0
- Especialização	42	30	11
- Graduação	46	68	60
- Licenciatura Curta	0	0	11
- 2º grau	6	1	18
TOTAL	35	67	44

Tabela 5.4.2 Equipe administrativa e relação professora - alunos

	Escola do Morro	Escola da Vila	Escola do Bairro
Supervisoras	02	02	0
Orientadoras	02	02	0
Diretora e vices	02	02	03
Exercendo outra função	01	02	01
Matrícula final - alunos	318	627	917
Relação profa. x alunos	1 x 9	1 x 9	1 x 21
Relação regente de classe x alunos	1 x 11	1 x 11	1 x 23

A qualificação das professoras nas três escolas é apreciável. Quase a totalidade delas são graduadas e uma porcentagem significativa tem especialização. A Escola do Bairro é a que apresenta a maior número de professoras¹³³ que tem somente o 2º grau magistério, também é a escola onde se encontram as professoras com mais tempo no

¹³³ São 44 professoras mais uma Assistente Social. Das 45 professoras da escola, 4 têm contrato temporário, na estatística da Secretaria da Educação elas são contadas como regentes de classe na

magistério. As novas gerações de professoras em Porto Alegre são quase na sua totalidade graduadas. A diferença entre as escolas está na relação professora x estudante (aqui refere-se ao número total de professoras que trabalham na escola) e regente de classe x estudante (neste caso excluiu-se as professoras que estão exercendo outras funções docentes que não a de regência de classe). A Escola do Morro atende a uma comunidade pequena, daí a relação professora x estudante ser pequena. A proposta político-pedagógica na Escola da Vila para se efetivar exige um contingente maior de professoras. A Escola do Bairro, como se viu, convive com a falta crônica de professoras.

Os recursos pedagógicos caracterizam as escolas que as(os) estudantes frequentam e representam a infra-estrutura na possibilidade de expansão ou restrição do trabalho pedagógico. Abaixo apresenta-se uma síntese comparativa entre as três escolas da pesquisa. A relação de materiais, instalações equipamentos segue a tabela apresentada pelo INEP (BRASIL, et al., 1997b) com a indicação de sua existência e condições de uso distribuídas entre: Bom; Regular; Ruim; Não disponível. Solicitou-se às professoras que classificassem as condições de uso, onde boas condições não significa que haja um número suficiente de equipamentos para atender as necessidades. Entre parênteses encontra-se a quantidade quando a escola apresenta mais de um equipamento para o item. Os itens do 1 ao 17 segue a tabela do INEP, os demais itens são outros equipamentos disponíveis em cada escola.

QUADRO 5.4-1 Condições de uso dos recursos pedagógicos por escola – 1997			
	Escola do Morro	Escola da Vila	Escola do Bairro
1-Biblioteca	Bom	Bom	Bom
2-Laboratório de Ciências	Ruim	Bom	Bom ¹³⁴
3-Laboratório de Informática	Não disponível	Bom	Bom
4-Auditório	Não disponível	Bom	Não disponível
5-Quadra de Esportes	Ruim	Bom (3)	Bom (2 ¹³⁵)
6-Equipamento de Educação Física	Ruim	Bom	Bom
7-Sala de Professoras	Regular	Bom	Bom
8-Livros	Bom (9208 ¹³⁶)	Bom (3900)	Bom (5643)
9-Quadro negro	Regular	Bom	Bom
10-Televisão	Bom	Bom (2)	Bom (2)
11-Vídeocassete	Bom	Bom (2)	Bom
12-Retroprojektor	Não disponível	Bom	Bom (2)
13-Projetor de Slides	Não disponível	Não disponível	Bom
14-Mimeógrafo	Bom (3)	Bom (4)	Bom (7 ¹³⁷)
15-Máquinas de datilografia	Bom (2)	Bom (2)	Bom (2)
16-Computadores	Não disponível	Bom (17 ¹³⁸)	Bom (6 ¹³⁹)
17-Máquina para Fotocópias	Bom	Não disponível	Bom
18-Cozinha	Bom	Bom	Bom
19-Refeitório	Bom	Bom	Bom
20-Sala do Grêmio Estudantil	Não disponível	Bom ¹⁴⁰	Ruim
21-Quadro branco ou tela branca	Bom	Bom (10 quadros)	Bom
22-Sala de vídeo	Bom	Não disponível	Bom
23-Equipamento de som	Bom	Bom	Bom
24-Máquina Fotográfica	Bom	Bom	Bom

QUADRO 5.4-2 Outros recursos pedagógicos disponíveis na Escola da Vila	
25-Sala de Teatro	Bom – sala equipada com cortinas, panos, roupas e outros materiais especialmente preparada para aulas de teatro.
26-Sala de Artes Plásticas	Bom – equipada com diversos materiais destinadas a produção artística.
27-Centro de Línguas	Bom (3) – salas ambiente com materiais pedagógicos específicos, cada uma destinada a uma língua estrangeira (inglês, francês, espanhol)
28- Salas de Apoio	Bom (3) – duas dessas são destinadas para o Laboratório de Aprendizagem no primeiro e segundo ciclos e a terceira contém material de apoio para as professoras do terceiro ciclo, além de

¹³⁴ O laboratório não estava sendo usado.

¹³⁵ A escola dispõe de um ginásio de esportes.

¹³⁶ Este dado, segundo a professora da biblioteca, não corresponde à realidade, haja vista que há muitos livros extraviados ou não devolvidos que não estão computados no levantamento final.

¹³⁷ Dos quais três funcionam.

¹³⁸ Dos quais 15 estão no Laboratório de Informática e 2 na secretaria.

¹³⁹ Dos quais 4 estão no Laboratório de Informática e 2 na secretaria.

¹⁴⁰ Dispõe de mesa, armários e equipamento de som.

	funcionar como de sala de estudos para as professoras.
29-Sala de Estudos	Bom (2) - destinada para o trabalho das professoras.
30-Sala das funcionárias	Bom
31-Banheiro para deficientes físicos	Bom
32-Depósito	Bom – destinado para guardar os materiais didáticos da escola e, igualmente, cada sala de aula conta com um depósito (closet): uma pequena sala anexa à sala de aula que contém todo o material didático das turmas que trabalham naquela sala.
33-Ludoteca	Bom – sala ampla para recreação, com mesa de ping-pong e com outros jogos (dama, velha, cinco marias, etc.), também destinada para a Educação Física em dias de chuva.
34-Sala do Vídeo	Bom – preparada exclusivamente para a projeção de vídeos
35-Projetor de Opacos	Bom
36-Filmadora	Bom
37-Equipamento para Jardim de Infância	Bom

QUADRO 5.4-3 Outros recursos disponíveis na Escola do Bairro

25-Equipamento para Jardim de Infância	Bom	
26-Videoteca	Bom – seleção de vídeos disponíveis para o trabalho pedagógico	
27-Instrumentos musicais	Bom – mas não estavam em uso	
28-Salas Ambiente	Bom – são 4 salas diferenciadas (música, artes plástica, estudos sociais, matemática)	
29-Centro de Atendimento ao Educando (CEAE)	Gabinete odontológico	Bom - mas não estavam funcionando em 1997
	Gabinete médico	
	Gabinete psicológico	
	Gabinete psicopedagógico	
	Gabinete da assistente social	

A Escola da Vila é a escola com melhores condições de recursos pedagógicos, o que contribui para o trabalho pedagógico qualificado. A Escola do Bairro também tem bons equipamentos mas isso, por si só, não garante um trabalho pedagógico melhor porque, como se viu, há outros fatores que concorrem para excelência do trabalho nas escolas, principalmente a disponibilidade e qualificação de recursos humanos. A Escola do Morro embora não disponha dos mesmos recursos pedagógicos das outras duas escolas tem um trabalho pedagógico qualificado, mas a falta de condições impõe limitações àquele e tensiona as relações no interior da escola.

A estrutura curricular é importante para a realização de uma proposta político-pedagógica que se define como progressista e que declara sua opção pelas classes populares. Mas ela só se realiza à medida de condições concretas humanas e pedagógicas disponíveis na escola. Sem investimento na qualificação das professoras (aqui pressuponho igualmente salários decentes) e sem uma proposta que congregue os esforços de todas em torno de objetivos comuns, a escola fica à deriva. E mesmo com essa garantia, ainda assim, há problemas que se colocam e que estão além do que a escola pode fazer.

A escola é uma instituição entre outras e necessita do apoio e do trabalho dessas. Há casos que necessitam atendimentos especializados que não são oferecidos na escola nem poderiam, porque a atuação da escola é nos limites das possibilidades pedagógicas e da realização do ato educativo. O alunado que necessita de atendimento médico, psicológico, de atenção por parte do Conselho Tutelar não encontram resposta imediata e isso obriga a escola a conviver com problemas que se encontram fora do que é possível resolver. Uma professora apontou que quando se solicita um atendimento especializado fora da escola, isso demora, às vezes, um ano para acontecer, enquanto isso as professoras se viram como podem. Assim como, as professoras se deparam com situações que envolvem famílias muito pobres e crianças sem experiência pedagógica. Há crianças que não sabem nem onde começa o caderno, qual a direção em que se lê, que não dispõem de outros materiais informativos além daqueles que a escola oferece, que falam errado porque a família fala errado cotidianamente. Pode-se contra-argumentar que a função da escola é ensinar não importa as condições do alunado. É verdade, mas é necessário reconhecer que as possibilidades e as limitações de classe

social se colocam no trabalho pedagógico. Se uma professora numa escola privada de classe média não necessita ensinar a direção do caderno, a direção da leitura, não precisa corrigir a todo momento uma linguagem que persiste errada e se transfere errada para a produção textual¹⁴¹, então ela tem mais tempo para investir em outras aprendizagens¹⁴². A escola quando oferece condições reais para a aprendizagem e promoção do alunado de classes populares cumpre seu destino dentro dos limites de classe social e dentro dos limites estruturais de outras instituições que não conseguem atender as demandas sociais.

A importância dos recursos humanos e pedagógicos está na proporção do que é possível à escola fazer para atender a sua comunidade com qualificação. As diferenças vão além dos recursos humanos e pedagógicos e adentram a organização curricular.

5.5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Quanto a organização curricular que pauta as escolas há diferenças que brevemente esclareço com a finalidade de situar o contexto de organização curricular de cada uma. A descrição detalhada aparece ao longo da pesquisa e a análise comparativa entre o currículo por seriação e o currículo por ciclos de formação encontra-se no capítulo 7.

¹⁴¹E aqui tenho presente que todas as crianças constroem hipóteses de leitura e de número. Para Emília Ferreira e Ana Teberoski (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991) a classe social não tem nenhum significado para a aprendizagem. Entretanto, os fatores estruturais de classe social modificam a relação pedagógica. A despeito do que a escola possa oferecer, a classe social é um dos aspectos mais permanentes na vida dos sujeitos. Para a compreensão de tal afirmação veja (BAUDELLOT e ESTABLET, 1992).

¹⁴²Cf. as limitações que envolvem o uso de computadores na escola no capítulo 6 na seção sobre o espaço informatizado.

A Escola do Morro estava organizada por seriação e em processo de discussão para a adoção dos ciclos de formação. Em agosto de 1998, quando fiz uma breve visita à escola, ela já se encontrava organizada por ciclos de formação. Esse registro é importante devido ao fato de que a análise dos fatos ocorreu num momento de transição, no tempo de agosto de 1996 a julho de 1997. Em 1996 e principalmente em 1997 as professoras recebiam constantes visitas das assessoras da SMEd com o objetivo de convecê-las a adotar os ciclos de formação. Esse período de transição, entre a organização curricular por seriação para outra de ciclos de formação, caracterizava-se por um clima de insatisfação com a forma que a SMEd tentava garantir a adesão e com o projeto pedagógico da escola que não andava a contento (para maiores detalhes ver o capítulo 6). A Escola do Morro pautava o seu trabalho a partir de um projeto pedagógico construído internamente na escola.

A Escola da Vila, organizada por ciclos de formação, iniciou suas atividades em 1995 no interior de uma proposta político-pedagógica da Administração Popular em Porto Alegre. A escola foi criada para implantar a proposta dos ciclos de formação.

A Escola do Bairro, em 1997, trabalhava com a organização curricular por seriação e, apesar de dois anos da Administração do PMDB, a escola dispunha como proposta político-pedagógica o projeto organizado no governo anterior (do PDT) que defendia a implantação do CIEP. Foi a primeira escola construída em Porto Alegre com a finalidade de se implantar o CIEP, que, na verdade, nunca foi implantado como projeto devido à falta de recursos humanos e pedagógicos.

Na estrutura por seriação se tem uma diferente ordenação das disciplinas no

currículo com uma carga horária que se concentra nas disciplinas de Matemática e Português. Na estrutura por ciclos de formação o tempo para as diferentes áreas ou disciplinas está distribuído de forma equitativa, pois se entende que todas as áreas e disciplinas são importantes e têm peso equivalente na formação das estudantes¹⁴³.

A Escola do Morro e a Escola do Bairro estão organizadas na ênfase de diferentes disciplinas e/ou áreas, enquanto a Escola da Vila se organiza na transversalidade do complexo temático nas diferentes disciplinas e/ou áreas. Além da diferença na estrutura organizacional do currículo e nas suas ênfases, há as diferenças nas motivações e no contexto em que surgem os projetos pedagógicos em cada escola que abordarei adiante.

Embora nas descrições acima houvesse apontado quem são as crianças e as famílias das escolas, neste momento deter-me-ei em trazer outras informações que ajudam a caracterizar a comunidade para quem se destina essas escolas. Os dados, aqui, apresentados são provenientes dos relatórios de pesquisa em cada escola. Em uma delas a pesquisa foi conduzida com a orientação do Núcleo de Pesquisa e Assessoria em Educação Popular/ PGEdU/FACED/UFRGS. Na outra escola a pesquisa foi conduzida com o auxílio das assessorias da SMEd. Mesmo assim há problemas metodológicos que apresentam diferenças e imprecisões nas informações, mas estas ajudam a visualizar a comunidade das escolas.

5.6 AS ESCOLAS E SUAS COMUNIDADES

¹⁴³ Cf. a grade curricular de cada escola no Anexo B.

As comunidades nas três escolas são semelhantes. Elas estão representadas por famílias pequenas que, em geral, tem de dois a quatro filhos e praticamente os filhos e as filhas estudam na mesma escola. As crianças e adolescentes na escola são os filhos e as filhas de mães e pais que trabalham, como se pode ver nas tabelas abaixo. Construiu-se a classificação com base nos dados apresentados nos relatórios de pesquisa das Escolas do Morro (MOOJEN, 1997) e da Vila¹⁴⁴ e com base nas categorias ocupacionais por gênero organizadas por Neuma Aguiar (1994).

TABELA 5.6.1 Categorias ocupacionais por gênero nas duas escolas¹⁴⁵

	Homens %	Mulheres %
Não manual	18	9
Manual	64	7
Donas de casa		46
Empregadas domésticas		25
Desempregado	3	
Aposentado	1	1
Imprecisos	1	9
Sem informação	12	3
TOTAL	72	69

TABELA 5.6.2 Distribuição das ocupações por gênero nas duas escolas¹⁴⁶

	Homens %	Mulheres %
Administração e supervisão	4	4
Ocupações no setor formal tradicional	25	7
Ocupações no setor formal moderno	8	0
Ocupações no setor manual por conta própria	39	1
Ocupações no setor não manual por conta própria	5	3
Donas de casa	0	46
Empregadas domésticas	0	25
Desempregado	3	0
Aposentado	1	1
Imprecisos	2	9
Sem informação	12	3

¹⁴⁴ Os dados da Escola da Vila baseiam-se em documento interno à escola. Não disponho de informações sobre as ocupações de mães e pais da Escola do Bairro. O que tenho são observações pontuais e indicações, da parte das professoras, de que as famílias na escola são semelhantes às famílias nas duas outras escolas. A Escola do Bairro atende predominantemente as crianças oriundas do núcleo habitacional da COHAB, na sua maioria, pobres.

¹⁴⁵ Cf. a tabelas sobre categorias por gênero e escola no Anexo C.

¹⁴⁶ Cf. a tabela com a distribuição das categorias ocupacionais por gênero e escola no Anexo C.

TOTAL	72	69
-------	----	----

A maioria dos homens exercem ocupações manuais e uma porcentagem expressiva trabalha por conta própria. Eles são pedreiros, eletricitas, pintores, jardineiros, ferreiros, gesseiros, mecânicos, encanadores, serventes de pedreiros e carpinteiros. Eles são “os trabalhadores em situação dita de sobrevivência” (AGUIAR, 1994, p. 24). Os trabalhadores que exercem atividades com contrato formal de trabalho representam 25% do total. Eles são garçons, vendedores, motoristas, vigias, frentistas, cobradores e carregadores. Os homens que trabalham no setor formal moderno são digitador, eletrotécnico, operário, técnico de raio x, carteiro e um que declarou trabalhar na Avipal¹⁴⁷. Os poucos trabalhadores na categoria de supervisão e administração são funcionário público, gerente de loja e bancário.

As mulheres são na maioria donas de casa e uma porcentagem expressiva é empregada doméstica, que trabalha nos condomínios de classe média próximo das escolas. Aquelas que trabalham no setor formal tradicional são auxiliares de cozinha, atendentes de creche, zeladoras e costureiras auxiliares. E aquelas que trabalham na categoria de administração e supervisão são funcionária pública e secretárias.

Enquanto as ocupações masculinas distribuem-se em trinta e uma atividades diferentes as ocupações femininas encerram-se em nove atividades diferentes, excluindo-se as categorias de dona de casa e empregada doméstica.

¹⁴⁷ A Avipal é uma empresa moderna de avicultura e agropecuária.

Quanto ao tempo dispendido diariamente para o trabalho, o relatório da Escola da Vila escola registra que “a maioria das pessoas trabalha de cinco a sete dias na semana, manhã e tarde, e de oito a doze horas diariamente. Trabalham na família de uma a duas pessoas”¹⁴⁸.

Uma parte considerável das mães, segundo o levantamento das professoras nas duas escolas, trabalha somente em casa. Contudo, como o trabalho das mulheres e o trabalho informal não são socialmente bem definidos (UNITED NATIONS, 1995c), há imprecisão na coleta de dados. Na verdade, há desconhecimento de como proceder uma coleta de dados que reflita, particularmente, o trabalho das mulheres. Os relatórios de pesquisa nas duas escolas mostram, parcialmente, a realidade do trabalho das famílias de classe popular e refletem o desconhecimento do trabalho das mulheres, como decorrência da pouca compreensão das relações de gênero e de raça¹⁴⁹ que dão forma às condições de visibilidade e reconhecimento do trabalho de uns e outros. Fato que conduz não somente as professoras a registrarem a pouca diversidade das atividades das mães como, também, conduz muitas mulheres a não identificarem o que fazem como trabalho e, deste modo, a não relatarem as inúmeras atividades com as quais se envolvem cotidianamente e que, muitas vezes, não estão disponíveis a visibilidade pública (NACIONES UNIDAS, 1992; UNITED NATIONS, 1995c). Em outras palavras, as mulheres se envolvem em muitas atividades invisíveis devido a incompreensão que tem base nas posições de gênero que as mulheres ocupam na

¹⁴⁸ Ellen Rybu, 1996, op. cit.

¹⁴⁹ Nenhuma das escolas fez o levantamento das categorias ocupacionais com entrada de raça.

sociedade. Os homens mesmo trabalhando no setor manual por conta própria identificam o que fazem como trabalho, enquanto o trabalho de fazer doces e vendê-los, por exemplo, não é mencionado nas entrevistas como trabalho.

Não realizei levantamento de dados sobre o trabalho de mães e pais nas comunidades, porque isso não representa o principal objetivo da pesquisa, mesmo assim gostaria de observar que há muitas mães que, vez por outra, aparecem nas escolas vendendo alguma coisa. Dependendo de como a escola aceita ou regula essas vendas há diferenças na presença de mães nas escolas.

Na Escola do Bairro, cotidianamente, há mães vendendo no corredor (onde se localiza a parte administrativa e a sala das professoras) doces e salgados produzidos por elas. Na Escola da Vila as professoras decidiram que as vendas são permitidas em único dia de cada mês, onde as mães comparacem para pôr à venda além de comida e roupas, trabalhos em tricô e crochê. Na Escola do Morro há uma organização informal que regula as vendas e uma certa indisposição de algumas professoras¹⁵⁰ com as vendas, isso constrange a circulação de mães ou outros vendedores. Mesmo assim, há mães (representantes de algum produto) que comparecem regularmente na escola (uma vez por mês) para vender roupas ou calçados. Há muitas mães que vendem principalmente produtos da Avon, doces, roupas e calçados, no entanto, elas não se declaram na pesquisa, nas duas escolas, como trabalhadoras: produtoras e/ou

¹⁵⁰ Em uma reunião na escola do Morro algumas professoras manifestaram que não gostam de vendedoras na sala das professoras, porque a sala é para o trabalho e elas gostariam de ver proibidas tais vendas. Mas outras professoras se opuseram argumentando que elas não têm tempo para fazer compras e que a venda na escola era uma alternativa, de modo que as vendas foram mantidas.

vendedoras autônomas.

Nas duas escolas municipais o nível de escolaridade das famílias é semelhante e aqui entendo que, por extensão, o mesmo acontece na Escola do Bairro. A seguir apresento as tabelas que mostram o grau de escolaridade de mães e pais. Como não há precisão na coleta de dados, reconstruí a tabela abaixo a partir de as informações das pesquisas nas duas escolas municipais.

TABELA 5.6.3 Escolaridade por gênero nas duas escolas¹⁵¹

Escolaridade	Homens %	Mulheres %
de 0 a 4 anos	17	28
de 5 a 7 anos	30	43
8 anos	26	13
de 9 a 11 anos	7	9
12 anos	15	7
Sem informação	4	0
TOTAL	72	68

A maior parte de pais e mães nas duas escolas municipais tem entre cinco e oito anos de escolaridade. Contudo observa-se uma porcentagem significativa de pais e, principalmente, mães que tem pouca escolaridade (analfabetos ou analfabetos funcionais), bem como é significativa a porcentagem de pais com o segundo grau completo.

Na amostra coletada nas escolas não constam pais e mães com escolaridade de nível superior. Em um documento na Escola da Vila acrescentou-se que “*a maioria estudou somente até a 4ª série e o motivo pelo qual deixou a escola foi por necessidade*”

¹⁵¹ Cf. a tabela sobre escolaridade por gênero e escola no Anexo C.

de trabalhar”¹⁵².

Nas três escolas as comunidades são muito ativas. Isso está demonstrado no registro da luta da comunidade da Escola do Morro, no relatório de pesquisa.

Em março de 1986 organizou-se um outro abaixo-assinado: Crianças sem Escola (com mais assinaturas do que crianças sem escola, conforme lembra a Alzira). (..) Após anos de lutas e reivindicações, a ampliação do terreno, foi fruto da mobilização coletiva dos professores da escola, juntamente com a comunidade do Morro, ao se conseguir, finalmente, a desapropriação do terreno ao lado da escola, em 1994. A luta agora está (1995-96) na priorização da construção de um novo prédio para a escola, junto ao Orçamento Participativo, com mais salas para se poder atender a educação pré-escolar, com canchas, área coberta e ginásio para as aulas de Educação Física e outra atividades, uma grande churrasqueira para as festas da escola e sua comunidade, assim como uma sala de biblioteca adequada e um refeitório bem amplo. (MOOJEN, 1997, s. p.).

A Escola da Vila, também, é fruto de mobilização da comunidade que em 1994 apresentou a reivindicação no Orçamento Participativo.

Na Escola do Bairro a comunidade se mobilizou para ter uma nova escola em 1985. Em 1990 a comunidade apoia a direção para ter o CIEP. As famílias foram inteiramente responsáveis pela organização do Laboratório de Informática, juntaram o dinheiro necessário (através de festas, ação entre amigos, etc.) e compraram os computadores, além disso, as famílias são as responsáveis pela sua manutenção e funcionamento. Em um chamamento para uma reunião com as famílias (em outubro de 1996), onde o objetivo foi apresentar o projeto do Laboratório de Informática, a

¹⁵² Relatório de pesquisa da Escola da Vila, documento interno à escola.

comissão de pais, entusiasmada com os resultados da sua mobilização, diz: “*os grandes beneficiados desse esforço, sem dúvida nenhuma, serão os alunos, os nossos filhos, pois passarão a ter importante treinamento para a sua vida profissional, em todo o período escolar, isto é, do jardim à 8ª série*”. Esta comunidade, em agosto de 1996, apresentou um “*projeto de integração e motivação*” elaborado pelas famílias e, posteriormente, apresentado às professoras¹⁵³. As famílias, também, se mobilizaram para conversar com o Secretário Municipal de Transportes e apresentaram um projeto: “*Movimento de segurança na travessia da Juca Batista*” para conseguir a sinalização na avenida principal e um brigadiano que se responsabilizasse pelo trânsito e segurança das(os) estudantes. Mas devido aos inúmeros problemas que a escola enfrenta, a vontade das famílias em propor alternativas e buscar soluções encontra pouco eco entre as professoras e somente umas poucas professoras estavam envolvidas com as famílias (sobre as reações das professoras diante do projeto conferir pp.).

As descrições mostram as semelhanças entre as comunidades para qual cada escola se destina e mostram as diferenças de recursos humanos e pedagógicos em cada escola.

5.7 AS CONDIÇÕES NAS TRÊS ESCOLAS

A Escola do Bairro nasce na década de 60 no bojo da expansão da escolaridade

¹⁵³No projeto das famílias consta que “a proposta, pois, enseja no seu propósito buscar a integração do corpo docente com [os] pais e alunos dentro de um plano motivacional. Ela busca na sua trajetória encontrar instrumentos de satisfação pessoal dos integrantes e resultados financeiros para a cobertura dos encargos que tal processo requer” (Projeto, 1996, s.p., documento interno). No final deste documento lê-se “que Deus nos ilumine e colabore”.

proposta pela antiga ARENA, depois PDS, e no contexto da ditadura militar preocupada em dar uma face de democratização às suas ações. A Escola do Bairro é transformada em CIEP em 1992 quando o governo do Estado estava ocupado pelo PDT. O inacabado projeto do CIEP arquitetou o prédio, previu inicialmente os recursos humanos e pedagógicos (embora sem efetivá-los), mas sem definição político-filosófica sobre a pedagogia o projeto se esborrou. O projeto do CIEP não chegou a se concretizar e foi desfeito em 1995 quando assumiu o governo do PMDB, que não tinha proposta para a educação nem interesse por ela. Trinta anos de governos de diferentes partidos políticos na educação, no Rio Grande do Sul, colocaram a Escola do Bairro no limite de seu funcionamento. A comunidade escolar sobrevive a cada dia, produto do desinteresse e do desinvestimento que pautou nos últimos anos, particularmente, o governo do PMDB.

A Escola do Morro nasce da mobilização de uma pequena comunidade e começa a funcionar sob a administração municipal em 1987 quando, então, se encontrava no governo o PDT (de 1985 a 1988) e em 1989 chega a Administração Popular (PT, PC do B, PSB e PSTU). Com o processo de democratização desencadeado na Rede Municipal de Ensino, a escola constrói um caminho próprio e apresenta um novo projeto pedagógico, que pautou a qualificação das ações, dos discursos e as disposições de toda a comunidade escolar. A escola não alterou a estrutura da seriação mas conseguiu resultados sensíveis na promoção das(os) estudantes e no recuo do índice de evasão escolar (voltarei a este aspecto adiante).

A Escola do Monte, também, é parte de a mobilização da sua comunidade mas

reivindicada em outro contexto político, estabelecido pela Administração Popular, que previu a descentralização do poder e a democratização das relações. A escola nasce através do Orçamento Participativo.

Em termos de condições de recursos pedagógicos, de recursos humanos, de organização curricular e de projetos pedagógicos as diferenças entre as escolas são muitas e são grandes.

A Escola do Bairro, apesar de sua bonita aparência externa, apesar de oferecer um espaço físico muito bom e apesar do interesse e trabalho de várias professoras enfrenta uma série de problemas fundamentais que se interpõem na condução do processo pedagógico. A falta de recursos pedagógicos, o estado precário de manutenção da escola, a falta de professoras para assumir as aulas, o abandono da mantenedora que não atende a escola, os salários baixíssimos que o estado oferece se comparados com os níveis salariais que a administração municipal oferece, a desagregação das ações no interior da comunidade escolar e, mais, a ausência de uma proposta político-pedagógica, que é decorrência de todos esses fatores conjugados e não somente decorrência da falta de vontade das professoras, como às vezes se quer crer. Todos esses fatores colocam a escola no limite de sua capacidade de funcionamento e, portanto, a escola sobrevive a cada dia. A Escola do Bairro, nas condições em que está, não assume a responsabilidade pela vida das(os) estudantes. É um problema seríssimo se põe aqui, que é o risco de abreviar as oportunidades educacionais das(os) estudantes de classes populares tornando, ainda, mais profundas as diferenças de classe social. As duas últimas administrações que estiveram no

governo, PDT e PMDB respectivamente, com a proposta do CIEP o primeiro e sem proposta político-pedagógica o segundo desembocaram na desorientação geral da escola.

A Escola do Morro tem um número suficiente de professoras para atender a estrutura seriada, contudo faltam professoras que pudessem desenvolver estratégias pedagógicas de suporte ao trabalho em sala de aula. A escola dispõem de recursos pedagógicos suficientes para um trabalho básico mas insuficientes para atender com qualidade aos estudantes, bem como, insuficientes no suporte ao trabalho que as professoras desejam realizar. A Escola do Morro tem um projeto pedagógico discutido e elaborado pela comunidade escolar, mas principalmente discutido entre as professoras e estabelecido nas práticas cotidianas e nos princípios do que todas entendem por trabalho pedagógico e educação. As inovações e a busca de pautar as ações pedagógicas por uma construção teórico-prática qualificada se insere no contexto do movimento que a Rede Municipal de Educação vem fazendo desde 1989, na gestão da Administração Popular, como parte do processo de autonomia da escola e de democratização do ensino.

A Escola da Vila, também, é produto desse mesmo processo de democratização com a instituição de uma diferente organização curricular que defende no seu bojo uma educação voltada às classes populares. A Escola da Vila é a escola com melhores condições de recursos humanos e pedagógicos aliados a uma proposta político-pedagógica. Os recursos humanos e pedagógicos oferecem um suporte importante para todas as professoras. A disponibilidade de recursos humanos e pedagógicos aliados ao

investimento em formação continuada e a uma proposta político-pedagógica alteram o destino da escola. Este vai além de garantir o sucesso das(os) estudantes na escola, o que é muito importante, e se propõe a pensar a educação do seu ponto de vista social e humano na busca de imaginar e trabalhar para a transformação das condições sociais. No cotidiano as condições pedagógicas e humanas reposicionam o lugar da professora, no sentido de que ela não está sozinha no trabalho pedagógico em sala de aula como não está sozinha na avaliação dos(as) alunos(as). Compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem das(os) estudantes torna menos tensa as relações entre as professoras e torna menos tensa, individualmente, a professora, porque há um entendimento de que ela não é a única responsável pelo sucesso e, principalmente, ela não é a única responsável pela aprendizagem das(os) estudantes. O trabalho de suporte e, mais do que isso, o trabalho pedagógico, que não se encerra nos limites da sala de aula, só é possível na medida da disponibilidade de recursos pedagógicos e humanos. A mantenedora ao oferecer condições reais (ainda que não ideais, segundo as professoras) à escola que, por sua vez, tem condições de assumir seu destino, mostra que há disposição para um compromisso social com as crianças de classes populares.

O MEC constata que “é freqüente a coexistência de mecanismos de captação de recursos tais como campanhas, eventos e contribuições para a Associação de Pais e Mestres com os repasses da União, do Estado e do Município” (BRASIL, et al., 1997b). Como se viu nas três escolas há um esforço para captar recursos além daqueles que são repassados. Mas há diferenças importantes no montante entre o que o Município repassa e o que o Estado oferece.

Na Escola da Vila com o repasse ou a disponibilidade de recursos financeiros oferecidos pela SMEd é possível às professoras comprarem materiais pedagógicos, assim como é possível indicar a necessidade de verba (no plano trimestral) destinada às pessoas que farão os treinamentos ou palestras para a comunidade escolar. As escolas municipais recebem recursos pedagógicos e complementam-os com a compra de outro tanto de materiais com os recursos que a SMED repassa. Os recursos conseguidos através de eventos, embora importantes, representam uma parte menor no conjunto de necessidades da escola. Isso facilita o trabalho das professoras e as libera da pressão de ter que captar recursos para colocar a escola simplesmente a funcionar, como é o caso na Escola do Bairro. Assim que alguns eventos promovidos pelas escolas do Morro e da Vila adquirem um caráter pedagógico e não somente a intenção de captar recursos. As(os) estudantes participam do planejamento, da discussão e da execução de diferentes atividades para os eventos tendo em vista um objetivo pedagógico. Toda a comunidade escolar se envolve e prevê atividades para as crianças que não incluem dispêndio de dinheiro, considerando que muitas crianças e famílias de classes populares não dispõem de dinheiro para atividades de lazer. Inclusive a parceria das Escolas da Vila e do Morro com a Secretaria Municipal de Cultura tem permitido eventos interessantes para a comunidade, como parte do projeto educacional¹⁵⁴. Na Escola do Bairro as condições são diferentes e devido à precariedade da escola e às minguadas verbas repassadas pela Secretaria Estadual de Educação, as professoras concentram suas energias em promover eventos para manter a escola funcionando.

¹⁵⁴ Em junho de 1996 a parceria da SMEd e SMC trouxe para a escola o corpo de balé que fez uma

Para o MEC os dados sobre a captação de recursos pela escola “podem significar duas coisas: primeiramente, que os recursos de que a escola dispõe são insuficientes, precisando ser complementados e, por isso, as escolas buscam outras fontes de recursos [o óbvio]; em segundo lugar, que há uma tendência de fortalecimento, que passa a captar e gerir recursos financeiros de forma mais autônoma [o risível]” (BRASIL, et al., 1997b, *ibidem*). O que de fato isso significa? A proporção em que as professoras são obrigadas a concentrar suas energias na captação de recursos se encontra na proporção em maior ou em menor grau do investimento pedagógico possível de ser realizado por elas. O desinvestimento em educação pública, por sua vez, está na razão da proporção da irresponsabilidade do Estado para com a demanda da população que mais necessita dos investimentos e que apresenta menos recursos para captar recursos. Pois quem vai aos eventos que a escola promove são as próprias famílias dos estudantes: são elas que promovem, organizam e investem seus limitados recursos financeiros no que se chama de captar recursos. A irresponsabilidade do Estado para com a educação enfraquece a autonomia da escola e virá às costas às famílias de classes populares.

As condições humanas e os recursos pedagógicos representam uma dimensão importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois liberam as professoras para buscar aperfeiçoamento e para pôr em prática reformas, inovações no currículo e nos projetos pedagógicos. Os recursos pedagógicos não determinam, por si só, a qualidade do processo pedagógico mas são importantes para sua realização. Os

recursos humanos, por seu turno, são determinantes e são essenciais para a qualificação e geração de experiências educacionais inovadoras. Mas se efetivam, em parte, à medida de disponibilidade de recursos pedagógicos e, outra parte, devido à autonomia relativa dos agentes educacionais que independentemente das condições investem em auto-formação e em proposições pedagógicas não obstante as adversidades. As três escolas têm, no conjunto, um número expressivo de profissionais com formação de 3º grau e com larga experiência no magistério, mas o investimento em qualificação, os salários, as condições dos recursos pedagógicos diferenciam o trabalho em cada escola e colocam uma distância entre a possibilidade e a efetividade do que se faz, do que se pode fazer e do que se deseja fazer.

Na Escola do Bairro, como se viu, as condições dos recursos pedagógicos aliados aos baixos salários são o lado visível da política do Estado que desinvestiu na educação. As conseqüências são a desagregação das ações na comunidade escolar e a impossibilidade de se colocar qualquer projeto pedagógico que ultrapasse os limites de boa vontade individual de professoras e famílias. A escola dispõe de um Plano Global que fornece direções pedagógicas que, na verdade, funcionam como uma declaração de intenções com transposições pontuais no cotidiano escolar.

Nas duas escolas da Rede Municipal de Ensino há projetos pedagógicos diferentes que pertencem a momentos diferentes, embora sejam parte do mesmo processo de democratização instituído na RME: na Escola do Morro o projeto pedagógico nasceu na própria escola; na Escola da Vila o projeto pedagógico é decorrência da proposta político-pedagógica da Administração Popular.

No próximo capítulo apresento em detalhes os projetos pedagógicos de cada escola mostrando suas diferenças, similaridades, avanços, impasses e limitações.

6 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar, comparar e discutir os avanços, os compromissos, a efetivação, os impasses e as limitações dos projetos pedagógicos nas Escolas: do Bairro, do Morro e da Vila. Busca-se compreender os processos de ensino/aprendizagem no cotidiano escolar e localizar as questões de gênero, de raça e de classe social. Apresento e discuto: os projetos pedagógicos e sua efetivação em cada escola; as semelhanças e diferenças entre as escolas abrangendo a gestão democrática, a organização interna nas salas de aula, os princípios de convivência e o espaço informatizado; os princípios norteadores da proposta político-pedagógica e as questões de classe social, de gênero e de raça; os princípios compartilhados e as relações entre as assessorias da SMEd e as professoras quando se tem presente o contexto da Escola da Vila e da Escola do Morro. Quanto ao projeto pedagógico da Escola da Vila, serão apresentadas suas motivações e delimitações gerais, porque ele está desenvolvido em muitos momentos desta pesquisa e inclui a apresentação de diferentes aspectos na sua análise.

Antes de iniciar a apresentação e análise dos projetos pedagógicos convém esclarecer o que se entende por projeto pedagógico e processo pedagógico.

O projeto pedagógico compreende a antecipação, a elaboração e a organização

de ações e discursos que respondem às definições filosóficas e teórico-práticas da proposta político-pedagógica. Estes orientam o planejamento, a execução e a avaliação dos processos pedagógicos, particularmente a transposição didática, em sala de aula e na escola. O substrato de antecipação e de orientação filosófico-teórico-prático na proposta político-pedagógica e nos projetos pedagógicos representam, na verdade, o controle sobre os significados que potencialmente apresentam desordens e incoerências. Os significados são recontextualizados nos projetos pedagógicos em uma nova ordem e coerência¹⁵⁵.

O processo pedagógico ocorre quando uma ação responde a um dos elementos: planejamento, execução e avaliação do ensino-aprendizagem. O processo pedagógico só é processo sob o princípio recontextualizador do discurso pedagógico¹⁵⁶. Atualiza-se na transposição didática dos conhecimentos e abrange, em maior ou menor grau, todos os segmentos da comunidade escolar na sua inter-relação cotidiana. Considera-se que no cotidiano se interpõem situações e contingências que demandam ações que podem ou não estar previstas nos projetos pedagógicos. A prática pedagógica se constitui em processo que pode ou não ter presente uma proposta político-pedagógica e se põe em curso abrangendo os posicionamentos políticos, as posições de sujeito, as avaliações, o controle e a orientação das ações.

Cada uma das escolas tem seu projeto pedagógico que se efetiva na medida: a)

¹⁵⁵ Cf. Basil Bernstein (1996).

¹⁵⁶ “O dispositivo pedagógico fornece as regras distributivas que regulam a especialização diferenciada da consciência para os diferentes grupos. (...) Através de suas regras distributivas, o dispositivo pedagógico representa tanto o controle sobre o “impensável quanto o controle sobre aqueles que podem

das negociações que se estabelecem entre todos os agentes educacionais; b) das condições humanas e dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas ações de cada governo na dimensão do que é concretamente oferecido. Tais condições são parte da filosofia definida por cada partido em relação à educação mas se põem em curso na escola para além das boas intenções dos programas partidários. É no complexo contexto marcado pelas aspirações das professoras, das(os) estudantes e das famílias de classe popular e pelas condições dos recursos humanos e pedagógicos, viabilizada ou não pelas propostas político-pedagógicas, que ganham corpo os projetos pedagógicos.

6.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO BAIRRO

A descrição concentrar-se-á na dinâmica interna da escola, porque a escola tinha um documento - o “*Plano Global da Escola*” - que elenca princípios filosóficos e direções mas que não constituía as ações nem os discursos das professoras. O plano global da escola foi pensado no governo do PDT que tinha como meta construir e implantar os CIEPs. A proposta do CIEP se localiza numa ação de construir uma escola com uma estrutura que atendesse as(os) estudantes em turno integral. Apesar de terem sido pensados os recursos pedagógicos e humanos do CIEP e de ter sido a proposta parcialmente implantada em 1994, não havia nenhuma idéia claramente delineada nem discussões sobre o que significa aprendizagem neste contexto. Não havia um plano que pensasse o currículo de outra perspectiva. Na escola há referências às Jornadas

Pedagógicas que aconteceram nessa época¹⁵⁷ e que se inseriram como a oferta de formação continuada para as professoras. Entretanto, as próprias Jornadas Pedagógicas, não obstante a participação de pessoas qualificadas, abrangiam uma variedade de temas e de abordagens teórico-práticas distintas que não tornavam claro sua inserção numa proposta político-filosófica.

A memória das professoras recupera o que aconteceu nessa época do CIEP e traz os problemas com o Quadro Funcional por Escola (QPE), que deslocou e relocou muitas professoras nas escolas, fato que gerou imensas controvérsias, mal-estar e confusão em todas as escolas. Meses depois de sua implementação haviam professoras que não sabiam para onde deveriam ir e em que escola atuariam. A proposta do CIEP se constitui em outro contexto político, que previa oferecer turno integral às crianças de classes populares. Não tendo sido o PDT reeleito, a proposta do CIEP se desintegrou antes mesmo de sua conclusão. Como o PMDB, eleito em 1995, não tinha proposta político-pedagógica para a educação permaneceu na escola o plano global do CIEP, idealizado no governo do PDT.

O plano global de 1996 registra que *“cada setor da escola executará seu próprio planejamento, sob a coordenação da Direção da Escola e de acordo com os objetivos deste Plano Global”*¹⁵⁸. No plano global há princípios filosóficos elencados como objetivos gerais que tem a intenção de pautar as ações na escola. Os objetivos

¹⁵⁷As Jornadas Pedagógicas ainda aconteciam na escola, aos sábados, ou deveriam acontecer, pois nesse momento os encontros eram irregulares.

¹⁵⁸ Plano Global da Escola, 1996. Documento interno à escola.

são:

A Escola, em seu processo educativo, visa encaminhar o aluno no caminho da Democracia, da Autonomia e da Cidadania, através de: igualdade de oportunidades; vivência democrática dentro da Escola; amplo debate de idéias e confronto de opiniões; respeito a opinião da maioria e aos pontos de vista da minoria; participação ampliada no processo decisório; respeito a conservação, valorização e enriquecimento do acervo cultural e físico da Escola. [Anexos do diário de campo, 1997].

No cotidiano as professoras não trabalham com o plano global da escola e não há outro projeto pedagógico que pautasse qualquer ação coletiva. O plano global é uma declaração de intenções em que houve pouco envolvimento da comunidade escolar, presumindo que houve algum envolvimento. Com exceção da professora que procurou o plano nos armários da secretaria ninguém mais sabia dizer algo sobre este. Aliás, na busca do plano global da escola não o encontramos na primeira tentativa nem na segunda, o que obrigou a professora a fazer uma nova cópia a partir do disquete.

Uma professora na entrevista deixou claro que o trabalho na escola tem outro caminho: “Projeto pedagógico? Eu não recebi, a gente tem o nosso plano de curso que já está elaborado” [ENT9:622-3; 10/07/97]. Na escola as ações pedagógicas se direcionam a partir de conteúdos mínimos: “a gente tem os conteúdos mínimos que vêm da SEC (RIO GRANDE DO SUL e Secretaria de Educação,) e dentro daqueles conteúdos mínimos tu podes acrescentar e a gente fez” [ENT9:628-30; 10/07/97].

As professoras da Escola do Bairro tentam se organizar e trabalhar em conjunto de algum modo, mas as condições são adversas. O trabalho entre as professoras é, sobretudo, de ajuda uma a outra, pois não há quem encaminhe o trabalho pedagógico. Assim que outras professoras se encarregam de fazer alguma coisa. Essa situação é

clara no relato que a professora fez: *“Ela tenta fazer um trabalho que nos ajuda, quando a gente tem um problema muito sério com aluno, ela ajuda a encaminhar, [ela] procura amenizar mas como ela disse, ela não é supervisora, ela é assistente social. Agora supervisora [não tem], é uma falha, a gente tem necessidade de supervisão, faz falta”* [ENT9:544-49; 10/07/97]. A falta de alguém que ajudasse a encaminhar o trabalho na escola leva as professoras a se depararem com problemas que poderiam ser facilmente resolvidos como, por exemplo: *“[diz a professora:] a gente andou tendo problemas com a parte de ciências em que [os conteúdos] entravam em choque. [Conversando vimos que] nós estamos desenvolvendo isso, mas a 2ª série também e a 4ª série também; em ciências os conteúdos entraram em choque”* [ENT9:623-26; 10/07/97]. Isso é consequência direta da falta de reuniões pedagógicas: *“[reuniões?] não, reuniões de paralela? Não, as próprias reuniões de conselho a gente não tem mais”* [ENT9:556-7; 10/07/97]. Segundo a professora que entrevistei teria havido um problema com a Secretaria de Educação que limitou as reuniões na escola. A professora não precisou o que aconteceu mas ela colocou que:

Isso foi pressão, no início a SEC (Secretaria de Educação) deu essa abertura [para se ter reuniões] e eu acho que depois cortou, (..) porque reuniões de paralela tinha, as reuniões de conselho que são tão importantes [onde] a gente passa: olha este aluno está assim, aquele está assim, eu estou indo assim. Fez-se, eu acho, que uma ou duas [reuniões de conselho] e foi só, depois não deu mais. Parece que a SEC cortou, por problemas de carga horária, porque a carga horária do aluno ficaria prejudicada, por exemplo: dia de conselho eles não vinham [à escola]. E agora com este aumento de carga horária, de dias letivos, mais difícil vai ficar [para se ter reuniões]. [ENT9:571-85; 10/07/97].

Muitas professoras articulam algum trabalho conjunto nos intervalos entre uma e outra aula. É o que mostra a fala de uma professora: *“sem supervisão!?! Olha [a mim]*

parece o seguinte: que [o trabalho] vai mais pelas paralelas, nós, da 3ª série, trabalhamos muito junto” [ENT9:552-4; 10/07/97]. Mesmo assim, “*as nossas reuniões de paralela, sabe como é que acontecem? Correndo uma na porta da outra, aí escreve [alguma coisa e] dá para a outra ler*” [ENT9:567-9; 10/07/97]. Muito do trabalho na escola se organiza na atenção que uma colega dispensa à outra, porque “*as dificuldades que eu tinha, as gurias me socorriam*” [ENT9:605-6; 10/07/97].

Às vezes um grupo tem maior autonomia, até porque o trabalho acontece a parte na escola e praticamente sem interferência ou atenção dos setores. Assim que um ou outro grupo consegue se auto-organizar como é o caso das professoras que atendem a pré-escola: “*eu entrei com pré-escola, como professora de Jardim, na época a gente organizou [encontros, onde foi apresentado] tudo aquilo que eu não conhecia da parte da escola, eu sentei com as paralelas do Jardim e elas passaram todo o funcionamento do Jardim*” [ENT6:124-8;15/07/97]. Adiante a professora continua: “*às vezes a gente até meio brinca que o Jardim não é da Escola do Bairro, a gente se organiza*” [ENT6:137-8; 15/07/97]. Mas o que é mais comum é o trabalho solitário: “*sim, eu peguei os livros na biblioteca, pesquisei, fiz, arrumei, me organizei, não tinha quem me orientasse*” [ENT9:596-7; 15/07/97]; outra professora diz: “*eu estou me sentindo muito sozinha nisso aí, porque eu não tenho, eu não tenho quase subsídios para isso aí [para atender a Classe Especial], eu queria mais coisas*” [ENT11:311-15; 10/07/97]. Converso com a professora de uma 4ª série que atualmente faz a graduação em Biologia e a sua aula foi indicada como uma das melhores. A professora me diz: “*a professora x diz que sou novinha, guriazinha e é por isso que eu faço um trabalho com os alunos*” [DC; 27/06/97]. A professora junta e vende jornais e latas para garantir um passeio no

final do ano aos estudantes. Ela me diz: *“este ano nós vamos para as missões¹⁵⁹, não tenho apoio para nada nem para guardar os jornais, eu quase desisti mas fui para casa e pensei nas crianças e decidi continuar de qualquer jeito”* [DC; 27/06/97]. Ela também comenta que *“muitos pais não gostaram que as crianças juntassem jornais e latas e vieram dizer que eles não são lixeiros, mas como eles viram que tem um objetivo, que eles fazem um passeio legal e importante, hoje os próprios pais trazem jornais e latas”* [DC; 27/06/97].

As(os) estudantes percebem o que acontece na escola e estão atentos às professoras. Após a merenda, em que acompanhei a professora e as(os) alunas(os) da 4ª série, voltamos para a sala quando uma menina olha séria para o que estou anotando e diz: *“nós sabemos que a nossa professora é muito boa”* [DC; 27/06/97], sugerindo que eu deveria anotar isso. Do mesmo modo que o trabalho de muitas professoras é individual, o investimento em qualificação é buscado por cada uma: *“então, eu me viro, fiz algumas oficinas lá na PUC, as dificuldades que eu senti eu corri lá para a PUC e eu fiquei sabendo da oficina de problemas: como resolver problemas [de matemática]”* [ENT9:648-51; 15/07/97].

A Escola do Bairro tem uma particularidade na forma de sua organização interna. No Currículo por Área as professoras organizaram as salas como espaços dirigidos a uma disciplina específica, de modo que se tem a sala de História, a sala de Ciências, a sala de Matemática, a sala de Educação Artística, etc. Com essa

¹⁵⁹O passeio será na cidade de Santo Ângelo, que abriga o sítio arqueológico das missões, o objetivo da

organização, em salas especializadas, não são as professoras que se deslocam de sala em sala, ao final de cada período, mas sim os alunos. “Desde o tempo [da antiga diretora, 1995], no final foi assim, eu acho que foi escolha dos professores, cada um tem a sua sala e os alunos é que trocam” [ENT11: 450-52; 10/07/97], disse-me a professora. Adiante ela continua explicando essa organização “porque tem a sala de Educação Artística, que todo mundo vai para lá, tem a sala da E. e todos os [alunos no período] de História vão para a sala da E., a sala de Matemática, a da C., eu não sei com quem ela divide, porque são dois professores ou mais por sala. Tem a sala da S., tem a sala de não sei quem mais, é tudo assim, são os alunos que se mudam” [ENT11:462-70; 10/07/97]. E com isso ocorre um problema: “fica aquela bagunça, aquela gritaria nos corredores” [ENT11:470-1; 10/07/97], porque “aqui eles trocam de sala, não é o professor que troca, é o aluno, então eles passam na minha sala (..) batem, batem na porta e gritam” [ENT11:436-47; 10/07/97], enfatiza a professora.

A Escola do Bairro tem professoras competentes, que tentam fazer um trabalho sério, ao mesmo tempo há aquelas que se acomodaram ao clima da escola e tornam difícil o cotidiano para as outras. A escola enfrenta uma série de problemas que podem ser resumidos em quatro palavras - há falta de tudo: a) faltam recursos humanos e pedagógicos; b) falta uma proposta político-pedagógica; c) faltam reuniões pedagógicas para resolver, inclusive, os problemas elementares; d) falta treinamento que atentasse para a qualificação continuada das professoras; e) falta discussão sobre o currículo estruturado por seriação; f) faltam alternativas para o trabalho pedagógico em sala de

aula, que se pauta, em grande parte, mas não exclusivamente, a partir de conteúdos mínimos; g) faltam salários dignos; h) falta seriedade da parte de algumas pessoas na escola que se comportam mal e conduzem mal as já precárias condições da escola; i) falta uma organização interna que pudesse dar conta dos problemas que se põem na atual organização distribuídas em salas especializadas. Com todos esses problemas atuando e/ou ampliando os já existentes as relações e as ações no interior da comunidade escolar estão desagregadas. A professora da 4ª série me diz que *“muitas professoras estão indo embora da escola, quem pode e consegue está deixando a escola. Ela, há três anos atrás pediu para vir para esta escola e que a antiga diretora mexeu os pauzinhos e ela conseguiu, mas que hoje ela quer ir embora, acha que tudo está muito ruim”* [DC; 27/06/97]. Segundo várias professoras, em três anos a escola perdeu tudo, *“perdemos excelentes professoras, reeducadoras, perdemos a nutricionista, as auxiliares de limpeza, as merendeiras, têm duas hoje. O próprio paciente não se reconhece [referindo-se que a escola é o paciente]”* [DC27/06/97]. Outra professora comenta: *“aqui é o meu pé no chão e o meu pé no barro”* e resume o estado da escola: *“a escola está doente e os professores não são felizes, elas não se sentem felizes com o estado que está. A escola está muito mal, tenho medo de entrar neste sistema de pensamento doente”* [DC; 23/04/97].

6.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO MORRO

O projeto pedagógico da Escola do Morro foi se constituindo desde 1989 e ganhou forma em 1991. Como disse a supervisora, *“havia vontade e muitas idéias dispersas, faltava articulação”* [DC1:29; 16/08/96]. Esse projeto se inscreve numa

“política educacional em vigor na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (..), que almejava a diminuição significativa dos índices de repetência e evasão¹⁶⁰”. Essa preocupação é presente nos discursos na escola quando se reconhece o problema: a professora esclarece que “a questão colocada era: O que afasta o aluno da escola? A meta era 100% de aprovação e 0% de reprovação” [DC1:26-9; 16/08/96]. No relatório de pesquisa dá-se conta, em detalhes, dos encaminhamentos e das discussões na busca de um projeto pedagógico.

Sob a coordenação dos serviços pedagógicos - SSE e SOE - desencadeia-se, então, uma proposta pedagógica que busca compreender, valorizar e intervir de forma competente nas questões de aprendizagem e de permanência de todos os alunos na escola, num primeiro momento nas séries iniciais. Mudanças significativas nas práticas avaliativas - que privilegiam a leitura de interesses e necessidades dos alunos, bem como a investigação permanente das condições de cada aluno e de cada grupo e a valorização dos avanços obtidos - geram mudanças importantes no conjunto de práticas pedagógicas e didáticas, alterando as rotinas da escola, envolvendo e promovendo todos os indivíduos da comunidade escolar, agora já com o apoio da Direção eleita da escola. (MOOJEN, 1997, s.p.).

A proposta pedagógica da Escola do Morro, apresenta cinco princípios norteadores, que são: “Todos os alunos podem aprender; Todos os alunos devem permanecer na escola; Diferença não é deficiência; O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem; Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes” (TRINDADE e TITTON, 1996). Esses princípios, aparentemente simples, constituem o núcleo de uma série de ações, atitudes e busca coletiva em direção à criação de “alternativas pedagógicas cada vez mais consistentes e

¹⁶⁰ Maria Beatriz P. Titton. Sobre a proposta pedagógica da Escola do Morro. Relatos de Experiência: um espaço de autoria, p.6-8, 1995 (material de divulgação limitada).

*eficazes*¹⁶¹”.

Cada um desses princípios foi elaborado num processo de discussão dos problemas que estão presentes no cotidiano da escola. Além dos princípios elencados acima, a escola está atenta para a construção de relações democráticas enfocando o grupo quanto “as particularidades; os interesses e necessidades; os princípios de convivência; os avanços e desafios e as decisões coletivas” (TRINDADE e TITTON, 1996).

A preocupação com a gestão aparece na forma como a direção em 1994 encaminhou a discussão na escola, que envolveu uma consulta entre as professoras e as funcionárias sobre quais eram os aspectos que deveriam ser privilegiados. Da consulta elencou-se alguns pontos: “1) *justiça nas relações de trabalho - a questão do poder*; 2) *objetivos claros*; 3) *democratização das decisões*; 4) *o administrativo a serviço do pedagógico*; 5) *trabalho em equipe*¹⁶²”. O detalhamento das ações cotidianas para cada item foi realizado pela equipe diretiva, que partiram da consulta à comunidade escolar para montar um plano de trabalho (voltarei a este aspecto adiante).

Segundo o projeto pedagógico da Escola do Morro a avaliação é entendida como processo que tem como base para a sua direção o “*erro construtivo*”, que se realiza em dois momentos: “*as hipóteses e a investigação do professor para o “erro” do aluno, as hipóteses do aluno ao “errar” e as “intervenções didáticas*”. Com base

¹⁶¹ Maria Beatriz P. Titton, op. cit.

¹⁶² Sheila S. Moojen. Relato de experiência – gestão. Relatos de experiência: um espaço de autoria, p.138-141, 1995. (material de divulgação restrita).

no pressuposto do “erro construtivo” a avaliação prevê no conselho de classe a “*participação efetiva dos alunos e as decisões compartilhadas*”. A avaliação se desdobra entre a “*avaliação do aluno; a avaliação do(s) professore(s); a avaliação do processo ensino/aprendizagem e a avaliação da escola*”¹⁶³.

As professoras do Currículo por Atividades iniciaram o processo através de questões que envolviam a construção da língua escrita. Uma professora do Currículo por Atividades comenta que “*desde que a gente chegou, a gente tinha vontade de fazer as coisas, não de fazer coisas diferentes, mas fazer coisas que até então não estavam sendo feitas e o que estava sendo feito não nos agradava mais*” [ENT2:158-62; 18/06/97]. Mais tarde esse processo assume uma dimensão ampla que se estende a toda a comunidade escolar.

A experiência do projeto pedagógico possibilitou o desenvolvimento de experiências educacionais inovadoras como os “*Relatos de experiências - um espaço de autoria*”, iniciado em 1994 que previa a “*formação dos educadores*” através de “*reflexão das práticas; pressupostos teóricos; investigação permanente; planejamento coletivo; contratos de trabalho*”¹⁶⁴ e *avaliação como processo*” na busca de “*resignificação dos conteúdos tradicionais e das práticas escolares*”. Os principais objetivos dos relatos de experiência no projeto consistem em “*assumir-se como autor; socializar a experiência desenvolvida e buscar fundamentação teórica para o trabalho*

¹⁶³ Boletim da Escola (1996) documento interno à escola. Para uma abordagem compreensiva sobre a avaliação ver o capítulo 7.

¹⁶⁴ Nas falas das professoras, o contrato de trabalho buscar assegurar que os(as) estudantes se envolvam no processo de aprendizagem. Assim que a professora busca cada estudante e tenta assegurar que ela ou

relatado” (TRINDADE e TITTON, 1996). O desenvolvimento do projeto privilegiou:

a autonomia na seleção da experiência; a elaboração de texto próprio; o planejamento da dinâmica de apresentação; a preparação do relato com o SSE/Coordenação de Área de Estudo; a retomada dos relatos no CAT [Currículo por Atividades]; o privilégio de uma área do conhecimento; a busca de fundamentação teórica; - a preparação do relato com o SSE e a paralela de série (TRINDADE e TITTON, 1996).

Os resultados alcançados com os relatos de experiências incluíram “a superação das expectativas iniciais; a grande quantidade de textos; a constituição de autorias; os relatos externos e o primeiro número da revista “Relatos de Experiências - um espaço de autoria” (TRINDADE e TITTON, 1996). A primeira experiência de autoria contou com a seleção de vinte e quatro relatos. Antes de sua publicação, foram apresentados e discutidos entre as professoras na escola. Essa prática se apresenta como um dos indicadores que mostra o processo de pautar a prática pedagógica por um embasamento teórico, pela busca de articulação entre o vivido na sala de aula e no espaço da escola com uma reflexão e interpretação que se deseja qualificada.

O projeto pedagógico desenvolvido na escola da Escola do Morro apresenta elementos importantes, como a delimitação de princípios filosóficos, que dão unidade e direção às ações das professoras na escola e a experiência de autoria, reconhecida na produção intelectual das professoras e na conscientização da autoria pelas(os) estudantes para o que estão dizendo e propondo. Um exemplo de como se entende a autoria das(os) estudantes foi desenvolvido por uma das professoras da escola (1994-

5)¹⁶⁵. Um excerto deste trabalho mostra como a autoria é trabalhada em sala de aula:

Outro exemplo, em que os debates foram efervescentes mas por motivos sociais, foi por ocasião da semana do Dia das Mães. Ao iniciar a semana, segunda-feira, propus que nosso tema fosse sobre as mães. (..) Luciano, do fundo da sala sugere como frase magra¹⁶⁶: Tem mãe que não faz nada. A turma toda ficou em grande inquietação. Escrevi a frase sugerida e começamos a pensar sobre o possível desenvolvimento desta idéia. (..) iniciamos a frase gorda expressando a origem da idéia - O Luciano disse que tem mãe que não faz nada. Em seguida, Luciano protestou e disse que seu nome não deveria aparecer e que colocássemos outro nome. Respeitando o conflito que geraria a permanência de seu nome no quadro como autor da idéia, alteramos o nome, apesar de algumas crianças terem optado por conservar. Um forte teor sociológico contaminou a discussão. Discutimos sobre o trabalho doméstico, o trabalho fora de casa, a postura do homem frente a saída da mulher para o trabalho, os motivos que levam a mãe a fazer a opção de permanecer em casa ou sair para trabalhar. Também a discussão incluiu o fato de que as crianças pequenas, como minhas alunas e alunos, realizam tarefas domésticas e reconhecem a importância deste trabalho, bem como, a necessidade das mães de contribuírem com a renda familiar (TITO, 1996, p. 250).

O texto acima mostra o reconhecimento do que as(os) estudantes dizem cotidianamente e objetiva levá-los a assumir a responsabilidade pela autoria e pelas conseqüências do que dizem. O trabalho que a professora apresenta é o resultado de discussões desencadeadas em torno do projeto pedagógico da escola, que se atualiza na sua transposição didática no trabalho em sala de aula.

¹⁶⁵ O trabalho desta professora recebeu do MEC o “Prêmio de Incentivo a Educação Fundamental” (1996).

¹⁶⁶ A autora desenvolveu um trabalho com os(as) estudantes que se chamou “Frase magra/Frase gorda” e esclarece que “esta expressão, além de aproximar-se de uma expressão mais simbólica que facilita o diálogo com as crianças, ela expresa através de um aspecto físico, ou seja visual, o objetivo do trabalho: enriquecer a frase com mais dados, tornando-as *maior*. Assim, a partir de uma frase inicial, verbalizada, dentro de um contexto debatido, discutem-se possíveis informações que poderiam ser acrescentadas a essa frase que facilitariam a compreensão por parte do(a) leitor(a). E acima de tudo, levando a criança a analisar a realidade e estimulando-a a conhecer mais, criando textos e criando conhecimento”. (TITO,

As falas e as observações das professoras são pautadas pela preocupação com as(os) estudantes, com as famílias e com o trabalho pedagógico. As discussões teórico-práticas estão presentes em todas as reuniões e há um orgulho entre as professoras de pertencer a escola. Na entrevista uma professora diz: “*a nossa escola tem um caráter de muita investigação. A gente quando entra na sala de aula sabe que não vai seguir uma lista de conteúdos, o que já é uma coisa que faz com que a gente tente procurar mais as coisas*” [ENT2:5-9; 18/06/97]. O caráter de se fazer investigação na escola foi um processo que aos poucos foi ganhando a adesão das professoras. Uma professora conta que no início ela tinha resistências em relação as reuniões que não fossem especificamente de planejamento. Ela diz:

Eu tenho quase toda a minha carga horária dentro da sala de aula, então não sobra muito tempo para ti [planejar], a não ser as reuniões, essas coisas assim e às vezes eu não estou pensando, não estou trabalhando diretamente para a minha sala de aula, eu estou me embasando com outras coisas, estou aproveitando também, mas no início a gente tinha essa restrição, esse pé atrás: pô! Mas essa reunião assim, a gente podia estar fazendo uma outra coisa, então, até uma cobrança da paralela que a gente às vezes aproveita, não que a gente vá montar as coisas mas, as vezes, só um planejamento de paralelas já te dá idéias ou fios para ir para casa e pensar coisas diferentes. [ENT1: 345-60; 16/06/97].

A experiência de autoria se dá num contexto de estímulo por parte da SMEd e conta com o apoio e reconhecimento das colegas e da equipe diretiva na escola.

Com este apoio da direção, de nós sairmos para estudar, de nós fazermos esse tipo de reunião [de estudo], virmos aqui nos sábados para passarmos a manhã estudando, fazendo oficinas, trocando [idéias], pensando sobre o que se está fazendo, isso foi despertando no grupo de professores essa vontade de continuar investigando, de continuar fazendo e de ir fazendo diferente. [ENT2:215-23; 18/06/97]. Eu já entrei, eu digo,

na crise, eu já entrei na mudança, eu já entrei na época que puxaram o tapete e vão ver o que a gente vai fazer, então eu vejo nesse sentido, eu acho que muita coisa eu aprendi aqui, não só aqui na escola, mas com o movimento que a rede [RME] faz de tentar esclarecer, de tentar fazer com que o pessoal se informe, se atualize. [ENT1:8-17; 18/06/97].

O projeto pedagógico da escola, bem como seu processo de implantação e seus desdobramentos encontram-se no interior de discussões e de formação continuada promovidos pela SMEd desde 1989, quando assumiu a Administração Popular em Porto Alegre. As condições salariais, o investimento em recursos humanos e pedagógicos e a qualificação das professoras foram os principais elementos na geração de experiências educacionais inovadoras e na geração de disposição intelectual entre as professoras.

A preocupação com a promoção dos estudantes de classes populares se constituiu e se constitui como um dos focos de atenção da Administração Popular, sintetizada no convite de lançamento da nova proposta da “*Escola Cidadã-Aprendizagem para todos, que tem como meta, até o ano 2000, aprofundar a democratização do acesso ao conhecimento (..) em toda a Rede Municipal de Ensino e o Movimento de Ensino de Porto Alegre (MOVA) em toda a capital. A primeira proposta visa eliminar a repetência e a evasão escolar*” [DC26:85-93; 02/04/97]. A SMEd desencadeou uma série de análises e discussões desenvolvidas nos encontros de formação das professoras e junto às assessorias, mas principalmente desenvolvidas no processo da Constituinte Escolar que culminou na apresentação de uma proposta político-pedagógica: os ciclos de formação.

6.3 CICLOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA DA VILA

Esta abordagem busca sintetizar as motivações e as idéias da proposta político-pedagógica e da organização por ciclos de formação que são o substrato do projeto pedagógico da Escola da Vila. Há vários materiais editados que apresentam a proposta político-pedagógica da SMED (PORTO ALEGRE e Educação, 1995; PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a; PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996b; PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d.; SCHMITT, 1995a; SCHMITT, 1995b), de modo que a descrição será breve.

Ao ler os documentos publicados pela SMEd depreende-se que as motivações para a implantação de uma nova organização curricular tem como pressuposto que a seriação: a) representa uma estrutura curricular que tem historicamente servido como um mecanismo de exclusão das classes populares; b) por prever a reprovação conduz a escola a não assumir por inteiro a responsabilidade social pela promoção dos alunos culpando-os pelo seu insucesso; c) por não oferecer saídas à aprendizagem das(os) estudantes, além da recuperação terapêutica, constrange-os a aprender em um ano letivo; d) devido à sua estrutura em séries coloca lado a lado estudantes com grande diferença de idade que dificulta o processo pedagógico de ambos; d) por ser uma estrutura conservadora carrega vícios autoritários na ordenação do poder, tanto entre as professoras quanto entre elas e o restante da comunidade escolar¹⁶⁷; e) por essas razões a organização curricular por seriação traduz uma prática pedagógica de cunho liberal-conservadora. Partindo desses pressupostos a SMEd propôs uma série de debates sobre

o que constitui ou o que deveria constituir a Escola Cidadã, basicamente através de quatro eixos temáticos discutidos na “Constituinte Escolar: Gestão democrática, Currículo e Conhecimento, Avaliação e Princípios de Convivência” (PORTO ALEGRE e Educação, 1995, p. 5). Esses debates foram desdobrados em ações tais como:

a implementação e assessoria dadas aos Conselhos Escolares, a eleição de diretores pela comunidade escolar, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), a construção de uma política educacional para meninos e meninas de ruas, implementação de uma proposta político-pedagógica para os sujeitos portadores de necessidades educativas especiais, o Projeto de criação das Escolas Municipais Infantis, uma política de formação sistemática e permanente para os trabalhadores em educação voltada para os interesses das classes populares. (PORTO ALEGRE e Educação, 1995, p. 7).

No bojo dessas discussões e ações, a SMEd apresenta os ciclos de formação como uma proposta político-pedagógica que altera, quer se queira ou não, a relação entre os agentes educacionais e como uma estratégia de superação dos mecanismos de exclusão das classes populares (PORTO ALEGRE e Educação, 1995). Em que consiste os ciclos de formação na Escola da Vila?

Os ciclos de formação estão organizados em torno de dois princípios fundamentais: 1) os princípios filosóficos¹⁶⁷ e; 2) os princípios curriculares: estruturais, organizacionais e pedagógicos. A filosofia da “Escola Cidadã” declara a sua opção pelas classes populares discutidos na Constituinte Escolar. A proposta político-pedagógica propõe pautar sua prática “*baseada na tendência progressista*

¹⁶⁷ Cf. nota 195 como exemplo de como vícios autoritários se põem no cotidiano.

¹⁶⁸ Sobre os princípios filosóficos cf. o capítulo 6, seção 6.8 – os princípios compartilhados, p.263.

transformadora”¹⁶⁹. O segundo princípio (os princípios curriculares) se desdobra em vários elementos inter-relacionados, entre os quais destaco quatro interfaces:

a) A concepção e proposta de outra estrutura curricular que modifica a organização curricular de séries para ciclos de formação ou a “reorganização dos tempos e espaços na escola” [SMEd/PMPA, s.d. #21]. Os alunos são agrupados pela idade ou pela proximidade de idade no ano do ciclo e no interior do ciclo. Uma diferença importante é que a organização curricular por ciclos de formação aumentou não somente a carga horária em que as(os) estudantes estão envolvidos com a escola como, também, aumentou em um ano o tempo de escolarização, passando de oito anos no ensino regular para nove anos no ensino por ciclos de formação. Isso representa dois propósitos: um aumento quantitativo e um investimento qualitativo que é decorrência da reordenação interna do currículo conjugado com um intenso investimento em formação e qualificação das profissionais da RME, nos últimos dez anos. O esquema abaixo mostra como se encontram organizados os ciclos de formação¹⁷⁰.

Ciclos de Formação	Faixa de desenvolvimento	Idade correspondente	Agrupamento por ano do ciclo nas turmas
1º Ciclo	Criança	Dos 6 anos aos 8 anos e 11 meses	1o. ano do I ciclo: 6-7 2o. ano do I ciclo: 7-8 3o. ano do I ciclo: 8-9
2º Ciclo	Pré-adolescência	Dos 9 aos 11 anos e 11 meses	1o. ano do II ciclo: 9-10 2o. ano do II ciclo: 10-11 3o. ano do II ciclo: 11-12
3º Ciclo	Adolescência	Dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses	1o. ano do III ciclo: 12-13 2o. ano do III ciclo: 13-14 3o. ano do III ciclo: 14-15

¹⁶⁹ Regimento escolar (1996) documento interno à escola.

b) A reordenação e qualificação das diferentes áreas curriculares no interior dos ciclos que é distinta da ordenação por seriação. A base curricular está organizada de acordo com o ciclo e apresenta uma diferente distribuição do tempo para cada disciplina. Há uma distribuição eqüitativa do tempo¹⁷¹ entre as diferentes áreas e ou disciplinas no currículo na busca de contemplar a importância das áreas para a formação das(os) estudantes¹⁷².

O currículo consiste na “organização com dimensão globalizada” no 1º ciclo e a “organização com dimensão disciplinar” nos 2º e 3º ciclos, incluindo os “complementos curriculares” e o “apoio educativo” em cada ciclo. A “organização com dimensão globalizada ou interdisciplinar” forma o núcleo da carga horária letiva das(os) estudantes no currículo. Os “complementos curriculares” se desenvolvem como carga horária adicional (de 4 a 6 horas/aula dependendo se a(o) estudante frequenta o Laboratório de Aprendizagem e/ou o Centro de Línguas Estrangeiras, na qual as(os) estudantes trabalham no turno inverso em que se realiza a “organização com dimensão globalizada ou interdisciplinar”). Cada estudante permanece envolvido diretamente com a escola ou assistido por uma profissional no mínimo durante 20 e/ou 25 horas/aula semanais. A carga horária de um(a) estudante pode chegar a 30 horas/aula semanais ou mais dependendo se a(o) estudante estiver envolvido, além dos

¹⁷⁰ Para detalhamento da abrangência teórica em cada etapa do desenvolvimento cf. SMed/PMPA (1996a).

¹⁷¹ Cf. no Anexo B a organização curricular como disposto no Regimento Escolar.

¹⁷² Este dado, também, aparece nas entrevistas e em muitos momentos nos registros do diário de campo, quando as professoras reforçam que na escola não é somente as disciplinas de Matemática e Português que contam para aprendizagem mas, sim, todas as áreas.

complementos curriculares¹⁷³, com as comissões internas na escola ou em outras atividades de cunho cultural, como os projetos da biblioteca, da videoteca, as campanhas ecológicas, as atividades esportivas, as festas, etc.

O “Apoio Educativo” se divide em duas estruturas: a Sala de Integração e Recursos (SIR) e o Laboratório de Aprendizagem destinados aos alunos com necessidades educacionais específicas, o primeiro, e necessidades educacionais especiais, o segundo. Ambos “*têm dimensão formativa, lúdico-cultural, artística e tecnológica*”.

A escola conta, também, com as turmas de progressão. No regimento escolar consta que “organizar-se-ão **turmas de progressão**, em todos os ciclos, visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servirão para proceder a adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daquelas que não possuírem escolaridade nenhuma” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a, p. 48). O principal objetivo das turmas de progressão é acelerar a defasagem educacional das(os) estudantes entre o ano do ciclo e a idade correspondente, independentemente da razão dessa defasagem, permitindo a eles ou elas recuperarem os conhecimentos esperados no ciclo e ano do ciclo e continuarem os estudos com colegas de sua idade. A proposta das turmas de progressão visa aplacar um problema crônico no sistema de ensino que, por diferentes razões, faz com que as(os) estudantes se encontrem em defasagem série-idade. Este aspecto é apontado pelo

¹⁷³ São 20 horas/aula em sala de aula no 1º ciclo mais 4 ou 6 horas/aula nos complementos curriculares; e

MEC/INEP como um dos principais problemas no sistema escolar no Brasil (BRASIL, et al., 1997b). A previsão na proposta político-pedagógica é que a turma de progressão seja extinta à medida que as(os) estudantes vão se encaixando nos ciclos. Seria mantida excepcionalmente para atender aqueles estudantes que provêm do ensino regular com defasagem série-idade. Também, previa-se que cada estudante ficasse no máximo dois anos na turma de progressão. (Para a análise do funcionamento das turmas de progressão ver capítulo 7, seção 7.2 – a seriação versus os ciclos de formação – pp. 302-306).

c) A construção pedagógica em torno do complexo temático que busca garantir o trabalho em equipe e, através disto, contemplar a interdisciplinaridade entre as áreas e a transversalidade do complexo temático e dos sub-temas nas diferentes áreas. Embora haja divisão em áreas curriculares o trabalho se realiza na interdisciplinaridade entre as áreas e na transversalidade do complexo temático em todas as áreas (para uma discussão sobre o complexo temático ver a seção sobre o complexo temático no capítulo 7).

d) A gestão democrática que se caracteriza pela autonomia administrativa, didática e pedagógica, na qual a escola assume uma parte na responsabilidade social “ao dar a sua contribuição, eliminando as práticas autoritárias, desenvolvendo no seu interior uma cultura de participação, de decisões coletivas, de convivência com as diferenças” (PORTO ALEGRE e Educação, 1995, p. 13). O aspecto central da gestão democrática

é a participação dos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil na discussão, condução e intervenção do projeto educativo. Na proposta político-pedagógica da SMEd salienta-se a escola como lugar permanente de experiências e prática da democracia. A escola é entendida como espaço que busca garantir a realização do conhecimento na experiência de relações e práticas inclusivas, “produzindo exemplos concretos de ações democráticas que ultrapassem os muros, tenham extensão, profundidade e visibilidade” [PORTO ALEGRE, 1995 #3, p. 14.

6.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é uma das metas do processo de democratização da Rede Municipal de Ensino, que se encontra na proposta político-pedagógica da Administração Popular. Esta se caracteriza pela construção de relações democráticas na escola a começar de eleição direta para diretoras em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino e proposta de eleição da equipe administrativa na escola por ciclos de formação. Na Escola da Vila, a eleição não se restringe à diretora e à vice-diretora porque inclui, conjuntamente, a eleição das coordenadoras dos Serviços de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional. Prevê, ainda, a eleição anual de outras coordenações nos diferentes setores.

A Escola do Morro e a Escola do Bairro são semelhantes na escolha de diretoras e vices, enquanto a Escola da Vila elege a equipe diretiva. O princípio filosófico de escolha das equipes diretivas é o mesmo nas três escolas, todas trabalham com o Conselho Escolar nas deliberações mas a composição de forças é diferente. A ênfase na Escola da Vila e a formação continuada sobre relações democráticas envidaram

diferenças no conteúdo e na forma de aplicação do princípio de gestão democrática. Em cada escola devido à composição das equipes diretivas apresentam-se avanços e limitações na condução da proposta de gestão e no encaminhamento dos projetos pedagógicos.

Há exigências através de diferentes decretos-lei na década de 70 que definiram as condições para o exercício da orientação educacional. A função deve ser ocupada por alguém com formação específica na área (CHABASSUS, 1976; GRINSPUN, 1987), enquanto que o mesmo requisito não está colocado para as supervisoras. No entanto, é parte do consenso que a supervisão, também, seja assumida por alguém que tenha formação específica. Disso resulta que não são todas as professoras que estariam aptas a assumir uma dessas funções, embora haja um número expressivo de professoras formadas nessas duas especializações. Os recursos humanos na escola não se restringem à orientadora e à supervisora, porque há a biblioteca, a secretaria e no caso da Escola da Vila necessitam-se professoras que fiquem responsáveis pelo Laboratório de Aprendizagem, pela Mídiateca, pelo Audiovisual, etc. Mas a equipe que toma decisões mais amplas ou mais urgentes na escola restringe-se à diretora, à vice-diretora, às supervisoras e às orientadoras educacionais.

Na Escola do Morro uma parte da equipe diretiva se consolidou nas suas funções, pois se elege a diretora e a vice-diretora mas não as orientadoras ou as supervisoras¹⁷⁴. Essa divisão na eleição de uma parte da equipe diretiva cria

¹⁷⁴ No Regimento Escolar em vigor consta que “A Direção é constituída pelo diretor, vice-diretor,

animosidades, não somente entre as professoras, mas também no interior da equipe diretiva e há cobranças parte a parte em relação ao que se espera que cada uma faça.

Em uma reunião uma professora questiona: *“quando passou o papel para escolher se eu quero ser da biblioteca, da secretaria, eu não posso escolher, é preciso fazer tal pergunta [a professora está questionando o fato de que outras professoras podem assumir os cargos da equipe diretiva e não sempre as mesmas]”* [DC20:47-53; 12/12/96], outra professora responde: *“não se decidiu isso no regimento, como serão os setores? É por eleição?”* [DC20:54-56; 12/12/96]. Adiante outra professora diz *“mas pergunta se alguém quer estar aqui ou lá, no setor ou em aula”* [DC20:62-64; 12/12/96]. Em seguida, outra professora se encarrega de fazer com que o assunto tome outro rumo. Apesar de a disponibilidade de muitas e diferentes informações na escola, na reunião de avaliação geral uma professora diz:

estou furiosa, a correspondência [é encaminhada] para determinados setores e acho que certas correspondências são para os professores, alguns cursos são mais destinados para alguns professores ou áreas [ela quis dizer que há privilegiamentos], mas eu posso vir [a me interessar], tenho o direito de saber e pode me interessar, eu sou uma professora de Currículo por Atividades em desvio de função [atuando] como coordenadora de turno, não tenho acesso [às correspondências] e não estou podendo fazer [outros cursos] para me aperfeiçoar, eu não tive acesso, parece que tu não tens direito ao acesso. [DC20: 9-21; 12/12/96].

assessorados pelo Conselho Administrativo-pedagógico; À Direção compete dirigir a Escola através da tomada de decisões conjuntas” (Regimento Escolar, 1983, documento interno à escola). No Regimento Escolar elaborado pelas professoras mas não aprovado pelo Conselho Municipal de Educação consta: “A gestão da escola é desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, oportunizando a alternância no exercício da representatividade”. Adiante: “A equipe diretiva é composta pelo Diretor, Vice-diretor e pelos supervisores e orientadores em exercício nos serviços pedagógicos da escola” (Regimento Escolar, s.d., documento interno à escola). Não diz que os coordenadores dos setores serão eleitos somente indica-se aqueles que estão em exercício.

A reivindicação é para que haja eleição em todos os setores e não somente para a direção e a vice-direção. Mesmo que se reconheça a competência das colegas nas funções¹⁷⁵ e mesmo que a equipe diretiva paute suas ações pela discussão e apresentação de propostas, ficou claro que há tensões dentro da escola porque não há eleição para os setores. Uma das queixas é que as informações não estão amplamente disponibilizadas e com isso cria-se um clima que gera desconfianças e acusações. No interior da própria equipe diretiva, por vezes, as supervisoras e orientadoras, que trabalham há anos juntas, criticam ou não depositam confiança em algumas ações da diretora e da vice¹⁷⁶. A falta de unidade nos entendimentos e encaminhamentos da equipe diretiva é decorrência do fato de que a eleição está restrita a uma parte dela e o princípio de gestão democrática se cumpre em parte, mas não só a isso. As razões das tensões entre todas as professoras localizam-se, também, no questionamento que as assessorias estão trazendo à escola como parte do propósito de convencimento sobre a proposta dos ciclos de formação. O clima de incerteza acaba afetando as disposições entre as professoras.

Na Escola da Vila essas tensões estão aplacadas, porque a proposta político-

¹⁷⁵ Uma professora, numa reunião, elogia duas colegas que trabalham em diferentes setores na escola “eu tenho um elogio a uma pessoa que está fazendo um ótimo trabalho que é a S. que tem a assessoria da B. que também é apaixonada pelos livros” [DC20:93-96; 12/12/96].

¹⁷⁶ As tensões entre as supervisoras e orientadoras com a direção e vice direção aparecem deste modo: “sabe eu levanto a questão mas sozinha parece que estou criando caso e pentelhando, não dá, não é a minha função, tudo bem, só que eu não agüento ver os alunos sem atendimento no pátio e a professora que deveria estar lá fica na sala das professoras conversando, aí não dá. Eu falo para a vice ‘olha lá o que está acontecendo’ [ela responde:] ‘ah tá, pode deixar eu vou lá falar’ (ela chama a atenção da vice para ter uma atitude mais enérgica e que ela assuma sua função de ir chamar a atenção da professora)” [DC19:60-73; 11/12/96]. Adiante na reunião se diz: “acabar com as folgas [das professoras] não pode ser assumido só por nós dos setores, não se tem certeza sobre qual o posicionamento que será assumido, na direção anterior era mais direto, o que uma pensava aqui a outra referendava lá, apoiava, tinha-se certeza

pedagógica prevê que a gestão “será desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos” e, principalmente, porque se oportuniza “a alternância no exercício da representatividade” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996b). A cada três anos se elege toda a equipe diretiva¹⁷⁷ que, apresenta uma proposta de trabalho em conjunto, concorre às funções de direção, vice-direção, coordenadora do serviço de supervisão escolar e coordenadora do serviço de orientação escolar.

As professoras que exercem funções em outros setores na Escola da Vila, como é caso na coordenação da biblioteca, no Laboratório de Aprendizagem, na Mídioteca, no Audiovisual, na Assessoria de Programação Cultural (ASSPRO) e na substituição são eleitas anualmente com a apresentação de um plano de trabalho, que deve estar em sintonia com a proposta político-pedagógica. Essa organização permite a alternância das professoras em diferentes funções e cria um clima de envolvimento à medida em que todas podem concorrer aos cargos, e de desafio intelectual à medida em que é necessário pensar um plano de trabalho específico para o setor em que se deseja trabalhar. Há entendimentos diferentes entre muitas professoras na Escola da Vila que, devido a sua participação temporária nos setores, gera uma disponibilidade para estar em sala de aula, de modo que há professoras que ao passar pelos setores preferem estar

de tal atitude” [DC19: 82-90; 11/12/96].

¹⁷⁷ “A Equipe Diretiva, órgão colegiado, será responsável pela direção e coordenação do trabalho coletivo e tem como funções articular, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o pensar-fazer político-pedagógico-administrativo da comunidade escolar a partir das deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar, coconstituindo-se, por si só, num fórum permanente de discussão”. Adiante: “Os coordenadores do serviço de Orientação Pedagógica na Equipe Diretiva serão eleitos dentre os componentes deste serviço, pelos próprios pares”. (PORTO ALEGRE e Secretaria

em sala de aula. Em conversa com a diretora, ela colocava que a parte dela ela já fez e sabe que é possível fazer e ela gostaria que outras professoras assumissem a direção para conhecer os problemas cotidianos desse lugar. Convivendo na escola se percebe um clima de aceitação para com o trabalho da equipe diretiva, porque as informações estão disponibilizadas a todas e as posturas são trabalhadas no sentido de se assumir os posicionamentos e de discutí-los publicamente. Há um clima de confiança de que a exigência é igual para todas. Isso não elimina os pequenos descontentamentos pessoais aqui e ali, mas força a mudança de postura para muitas professoras, porque se estimula o debate dos problemas e, com isso, se aplacam muitas tensões como àquelas que se colocam na Escola do Morro.

Na Escola do Bairro o contexto e as contingências impõem outro clima de gestão¹⁷⁸. Depois da intervenção, com uma equipe temporária que dirigiu a escola durante alguns meses, ninguém estava disposta a assumir a direção. Com a intervenção o clima geral era de descontentamento. A equipe diretiva se resume à diretora e às vices que tentam levar adiante o funcionamento da escola. Sem supervisoras e orientadoras, para atender mais de 900 alunos e 44 professoras, o trabalho pedagógico não recebe a devida atenção. A antiga supervisora, que atualmente trabalha no gerenciamento administrativo, não deseja retornar à supervisão devido aos inúmeros problemas

Municipal de Educação, 1996a, p.38-9).

¹⁷⁸ No Regimento Escolar da Escola do Bairro não há menção sobre a eleição da direção, mas na prática foi através de eleição. Também há diferenças substantivas no modo como se entende a gestão e a escola. A diretora e as vices são as articuladoras de todo o processo na escola entendida como um “organismo aberto”. A equipe diretiva é “o “elemento”: responsável, norteador, integrador, guardião, representativo, promotor, disciplinador de um “organismo aberto, dinâmico e flexível às mudanças”. (Regimento Escolar, 1996, documento interno à escola).

internos mas principalmente porque ela cansou da má vontade e do desinteresse de muitas professoras. A Secretaria de Educação não tinha proposta político-pedagógica e menos ainda qualquer ação que repensasse as relações internas da perspectiva de gestão democrática. Praticamente a ação da diretora e das vices limitava-se a buscar professoras que estavam faltando para assumir as aulas e levantar fundos para resolver os problemas imediatos com a conservação da escola. Não poucas professoras desejavam simplesmente que a direção não as perturbasse com demandas extras além do trabalho em sala de aula. O clima geral era desanimador e as relações estavam permeadas por vícios autoritários¹⁷⁹.

Outra semelhança nas duas escolas municipais e diferenças em relação a escola estadual encontram-se na forma de organização interna das salas de aulas e no princípio que a rege.

6.5 A ORGANIZAÇÃO NAS SALAS DE AULA

As(os) estudantes da Escola do Morro e da Escola da Vila trabalham cotidianamente em pequenos grupos em sala de aula, enquanto que as crianças e adolescentes na Escola do Bairro, via de regra, trabalham enfileirados e o trabalho em grupo é pontual. Os grupos de trabalho nas duas escolas municipais são compostos de quatro a cinco estudantes cada. O trabalho em pequenos grupos é parte dos projetos pedagógicos nas duas escolas municipais e parte da filosofia das propostas

¹⁷⁹ Cf. nota 195 que exemplifica o que são vícios autoritários.

construtivista¹⁸⁰ e da Escola Cidadã. Encontram-se tanto grupos mistos com meninas e meninos trabalhando juntos como grupos em que há somente meninos ou somente meninas. Embora haja grupos somente com crianças brancas não há grupos somente com crianças pretas¹⁸¹. Os grupos tentam se organizar com base em alguma afinidade, há os grupos das crianças mais tímidas, há o grupo das “*crentes*”¹⁸², há o grupo de meninos que são amigos fora da escola, etc. De tempos em tempos os grupos se alteram por solicitação das(os) estudantes ou por solicitação da professora. Às vezes a professora solicita que um aluno ou aluna vá para outro grupo, porque a conversa está demais; às vezes, como foi o caso em uma sala de aula, um aluno foi colocado no grupo das “*crentes*” como uma forma de fazer com que ele trabalhasse o que, segundo as professoras, mostrou resultados positivos.

A despeito do que se possa pensar sobre a dificuldade de se conduzir a aula organizada deste modo, o que observei é que em alguns momentos isso ocorre, mas a aula transcorre bem com as(os) estudantes conversando, rindo, brincando e trabalhando

¹⁸⁰ Na proposta construtivista há o detalhamento sobre o significado do trabalho em grupo. Nesta lê-se que: “no espaço de sala de aula, o trabalho em pequenos grupos em cada turma de alunos substitui a aula em filas, todos olhando a nuca do colega da frente e tendo como foco o professor e o quadro negro; a organização em pequenos grupos está vinculada à importância da interação social para a aprendizagem; há um papel relevante na pertinência ao maior número de grupos diferenciados na sua composição; a constituição de pequenos grupos em aula representa uma oportunidade de diversificação de experiências sociais, pelo caráter de aprofundamento dos laços que os pequenos grupos propiciam; é também necessário ampliar as oportunidades de contato com outros estudantes, assim como com adultos (professores, pais, estagiários) no próprio ambiente da aula: (...) a interação social é tributária da alternância de vivência em pequenos e grandes grupos” (MACADAR, 1992., p.7).

¹⁸¹ Aqui refiro-me a crianças pretas porque as escolas das periferias concentram crianças pretas e pardas. Embora as(os) estudantes reconheçam diferenças de cor, elas parecem não atribuir o conceito de negro às crianças pardas. Ou seja, as crianças aplicam nas suas observações o mesmo procedimento classificatório que localiza as pessoas como brancas ou negras dependendo de sua proximidade em direção à branquitude ou à negritude. Somente as crianças pretas são identificadas como negras, algumas crianças pardas se auto-definem como não brancas mas não como negras.

¹⁸² Uma professora esclarece que é o grupo de meninas que freqüentam a mesma igreja e usam saias e

ao mesmo tempo. As aulas são relativamente silenciosas e as professoras indicam que as(os) estudantes, gradualmente, aprendem a trabalhar deste modo e se adaptam a esta organização, principalmente as(os) estudantes novos oriundos de escolas com um sistema diferente. O trabalho transcorre normalmente com um nível de ruído confortável para a produção pedagógica. A proposta de se trabalhar em pequenos grupos se coloca na primeira gestão da SMEd em 1989. Uma professora, da Escola da Vila, em entrevista lembra que no início ela tinha dificuldades de trabalhar com crianças e adolescentes sempre dispostos em grupos, pois se estava acostumada com a sala de aula organizada em fileiras. A professora diz:

Quando eu estava lá, na outra escola, nós, também, tentamos mudar, a gente trabalhava em U, nós começamos no último bimestre, porque esse trabalho individual a gente achava que não estava mais respondendo. No primeiro ano de trabalho em grupo [com uma 4ª série] foi muito difícil, porque eles não estavam acostumados, porque desde a 1ª série eles vinham [naquele] trabalho individual, não foi fácil. Esse trabalho começou em março e no final de agosto que eles começaram a se adaptar. [ENT12:354-64; 24/07/97].

O início não foi fácil para as professoras nem para as(os) estudantes que tiveram de aprender a lidar com um novo ambiente que impõe uma nova dinâmica nas relações entre as(os) estudantes e entre elas(es) e as professoras. Atualmente, essa organização está consolidada e entendida como um elemento que promove a aprendizagem entre as crianças e adolescentes na escola. A professora observa: “*eu acho que funciona bem, porque às vezes tu vêes que um aluno tem um pouco de dificuldade, tu colocas ele com outros alunos, tu vêes que esses alunos ajudam o colega que tem alguma dificuldade, eu acho que isso é bem produtivo e isso eu tenho notado aqui*” [ENT12: 367-71;

24/07/97].

Mesmo dispostos em grupos as(os) estudantes realizam tarefas individuais, apesar de sempre contarem com a ajuda dos colegas. Também, a professora poderá solicitar em alguns momentos que eles desfaçam os grupos e trabalhem sozinhos, a justificativa para isso se assenta na perspectiva de avaliar individualmente cada estudante. Alguns momentos da aula são para as explicações gerais mas, por vezes, como os alunos estão conversando, a professora se desloca de grupo em grupo para explicar ou ter certeza que eles e elas entenderam a tarefa. O que é mais comum é que a professora vá de grupo em grupo e de a explicação lá mesmo.

A disposição em grupo obriga a professora a circular entre os grupos, praticamente todo o tempo da aula. O trabalho em grupo é um pressuposto dos projetos pedagógicos de ambas as escolas, mas está melhor definido na Escola do Morro. No projeto pedagógico entende-se que “*o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem*” e trabalha-se com grupos desde 1992. Ao serem questionadas pelas famílias sobre o que significa os “*grupos áulicos*”¹⁸³, uma professora escreve que “*foi preciso esclarecer os pais que a importância do trabalho em grupo consiste no valor da interação que se estabelece e nas trocas que acontecem, qualificando a aprendizagem, e que os resultados obtidos favorecem e não prejudicam a avaliação de seus filhos*”¹⁸⁴.

Na Escola da Vila não encontrei detalhamentos no projeto pedagógico sobre a

¹⁸³Esta denominação é específica à Escola do Morro, que define os grupos de trabalho em aula como “*grupos áulicos*”, embora áulico significa simplesmente o que se refere ou pertence à aula [Aurélio, 1998 #325]

organização da sala de aula tal como existe na Escola do Morro. Entretanto o entendimento sobre o trabalho em grupo é presente na organização das salas de aula. As professoras nas duas escolas, são unânimes em dizer que as(os) estudantes aprendem com esta disposição, tanto em termos de conteúdos como em termos de relações pessoa a pessoa e as aprendizagens de si que decorrem deste encontro. Isso está refletido em um princípio amplo sobre o currículo no Congresso Constituinte que se pauta pela acolhida da diversidade e o questionamento do “seu próprio modo de ser” no confronto com as diferenças (PORTO ALEGRE e Educação, 1995).

A organização em pequenos grupos e a troca das(os) estudantes nos grupos, por eleição ou por determinação da professora facilita a interlocução entre eles e elas. A intervenção da professora na organização dos grupos é permeada de queixas por parte das(os) estudantes que não querem sentar perto de fulano ou beltrano. Mas as professoras forçam uma organização diferente na qual as(os) estudantes aprendem a lidar com outros aspectos que não se limitam a gostar ou não de fulano ou beltrano, que podem envolver esse componente nas suas escolhas em função das disposições de gênero e de raça.

As alunas e os alunos, organizados em grupos, discutem uma série de questões pessoais juntamente com as discussões sobre o trabalho em pauta. Em grupo alguns alunas(os) estão mais concentrados no trabalho e terminam antes dos demais enquanto outros(as) estão sempre atrasados. A seguir destaco um excerto do diário de campo que

¹⁸⁴ Maria Beatriz. P. Tilton, op. cit.

mostra o que as(os) estudantes conversam.

Estou assistindo uma aula de Formação Pessoal e Social na Escola da Vila e no grupo no qual estou há a Rita com treze anos, o William com onze anos, o Tiago com doze e a Luana com nove anos (todos são brancos). A aula é sobre a família e o que acontece na família. No grupo corre paralelo outros assuntos:

A professora pede que eles(as) escrevam “o que acontece na família de vocês”. Uma menina diz: “na minha casa eles brigam” e outra menina diz: “na minha [casa], eles brigam e no outro dia estão se beijando”. O William conversa com a Rita sobre o primeiro dia que ele andou a cavalo e que quase caiu. Os outros respondem: “eu já andei, eu senti medo”, a Rita diz: “te lembra aquela vez que tinha pônei aqui no colégio e eu disse vamos, vamos e ele passou a correr”, “você não tirou foto?” [pergunta o William] “eu queria andar sozinha, a minha mãe nem sabe que eu andei de cavalo, ela tem medo”. A Luana me pergunta: “é para entregar?” Digo que não sei e ela vai perguntar para a professora e volta [dizendo:] “é para colocar no dossiê”. A professora está dizendo: atrás, na folha, vocês irão desenhar um lugar que vocês gostariam de ir e quem vocês gostariam de levar da família. [A Rita está conversando comigo e diz em francês] “nous avon deux professeurs” [referindo-se a professora referência e a professora itinerante e continua], “a professora de ciências é tri legal, nós vamos para a biblioteca”. [A professora pergunta:] O que vocês assistem e não podem falar? “Quando os pais estão brigando”, diz uma menina; a Rita no grupo comenta: “briga dos pais é normal”. Todos, agora, estão copiando o que a professora escreveu no quadro, há silencio [e no grupo a Luana e a Rita comentam comigo] “a gente nunca termina junto, então uns vão pegar um livro e ler, se falta pouco para bater dá para sair para o pátio, pode fazer outra coisa”. [DC68: passim; 23/05/97].

Além de discussões como as que mostrei no excerto acima, há inúmeras situações em as(os) estudantes discutem se o que está sendo feito está certo ou errado. É bem verdade, que nas interações em grupo as(os) alunas(os), também, se agridem com palavras chamando-se de burro: “oh seu burro, não sabe fazer nada”, outras vezes eles chamam a si próprios de burro: “eu sou um burro”, em outro momento um menino

que chamou a colega de burra que nada respondeu.

Na Escola do Morro “*em grupo os alunos(as) conversam e trabalham, na minha mesa [em uma turma de 3ª série do Currículo por Atividades] um ajuda o outro, [olham o trabalho dos outros e dizem:] - “isso tá errado; - não, não tá; - tá, a prof. disse que é pra fazer assim, oh [e mostra o caderno]”* [DC41:91-2; 11/06/98]. Do mesmo modo em que há situações difíceis para as próprias crianças como àquelas que relato no capítulo sobre as questões de raça no cotidiano (ver o capítulo 9).

É interessante observar nos grupos a forma como eles prestam atenção entre si, uns olham para o(a) outro(a) enquanto falam, outros(as) estão de cabeça baixa trabalhando mas totalmente atentos ao que está sendo falado e repentinamente respondem alguma coisa. O maior problema entre eles e elas ocorrem quando uma criança é, claramente, rejeitada porque cheira mal. Outros problemas sérios envolvem crianças que, por diferentes razões na família ou no contexto onde vivem, aprenderam uma forma de relação com o mundo que é rejeitada pelos demais. Esses são os casos que envolvem as crianças que “*se humilham para ficar perto dos outros*”, observa a professora .

O que acontece nos grupos vai além do que a professora está abordando, há uma aprendizagem que escapa ao próprio planejamento. Nas duas escolas e nas concepções das professoras é entendido que isso acontece e deve acontecer, mas não se sabe exatamente como acontece e o que acontece. Os elementos que presenciei, enquanto estive nos grupos, mostram que as crianças discutem problemas importantes do cotidiano, das relações pessoais e a troca entre eles e elas mostra lugares diferentes e

situações semelhantes. Há uma aprendizagem que acontece nos grupos que é complexa, porque envolve os componentes psicológicos na resolução e na compreensão de seus problemas privados, mas, também, apresenta componentes sociológicos no confronto com o outro e com sua situação, onde as(os) estudantes aprendem sobre si e sobre o mundo (GOFFMAN, 1959).

Os componentes nas relações entre as crianças, adolescentes e as professoras são complexos e estão além do que a proposta pedagógica propõe. Esses componentes envolvem a forma de vida das(os) estudantes na estruturação social (GIDDENS, 1994), sua posição de classe social, a cultura nesta classe social (HOGGART, 1977) e os posicionamentos de gênero e de raça que se manifestam por inteiro e dão forma ao cotidiano das relações. Mesmo sabendo que muitos elementos se organizam fora da escola, há intervenções necessárias que o trabalho pedagógico pode e deve realizar ao criar oportunidades para que as(os) estudantes se confrontem e discutam entre outras questões aquelas sexistas e racistas. A forma de manifestação dessas relações no cotidiano ocorre em todos os lugares da escola. Nos grupos há os elementos que envolvem: as crianças que contam piadas racistas e aquelas que as ouvem; as meninas crentes e que são alvo de observações e comentários por parte de todas(os) e elas, por vezes, são usadas estrategicamente para melhorar o rendimento de outros alunos, particularmente no controle dos meninos bagunceiros; os inúmeros apelidos que eles e elas colocam sobre uns e outros que, também, incluem chamar a si e ou assediar os(as) outras chamando-os(as) de burro ou burra; as crianças que não recebem a devida atenção e cuidado das famílias e vêm para a escola cheirando mal e por isso são objeto de repulsa da parte dos(as) colegas.

Uma sala de aula onde as(os) estudantes estão distribuídos em pequenos grupos altera a condução do processo pedagógico e modifica a relação entre as professoras e os(as) estudantes e entre eles e elas. Do mesmo modo, que o espaço físico da sala de aula¹⁸⁵ e sua organização interna, distribuída em grupos, modificam a relação delas e deles com a aprendizagem. Busca-se regular as relações ou neutralizar seus efeitos negativos através dos princípios de convivência¹⁸⁶ que representam uma outra vertente da proposta político-pedagógica. A intenção dos princípios de convivência é construir relações que se deseja democráticas. Cada escola aplica de modo diverso tais princípios.

6.6 OS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

Na Escola da Vila os princípios de convivência fazem parte da proposta político-pedagógica da SMEd e são discutidas como parte integrante do currículo e da formação de todos os segmentos da escola. No Congresso Constituinte os princípios de convivência são, sobretudo, uma declaração de intenções na busca de pautar as relações sociais em parâmetros de equidade. Nos princípios de convivência está previsto a “sanção por reciprocidade”, que visa buscar a aplicação de uma medida educativa à altura do fato ocorrido na escola. O artigo 81 do Congresso Constituinte coloca que a escola deve ter presente “*um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão, eliminando medidas punitivas, autoritárias, substituindo-as por medidas educativas, como a sanção por reciprocidade, buscando o respeito, a cidadania e não*

¹⁸⁵ Para maiores detalhes da arquitetura da escola e das salas de aula, bem como os pressupostos

o medo”. Mas os princípios, em si, não garantem que as relações ocorram de forma equitativa apesar de o esforço na sua compreensão e na sua transposição para o contexto da escola e da sala de aula. Contudo, tais princípios são importantes como paradigmas que entrevêm o respeito às diferenças. Na proposta nomeia-se a atenção para as diferenças de raça e de classe social mas não para as de gênero¹⁸⁷.

No cotidiano da escola e da sala de aula, as regras de convivência parecem se referir muito mais ao comportamento esperado dos(as) estudantes. Mas elas assumem um caráter mais amplo, pois sua discussão e elaboração acontecem em diferentes momentos na escola e não somente na sala de aula entre as professoras e as(os) estudantes. Elas são elaboradas e discutidas tanto nas salas de aula como em reuniões gerais com as(os) estudantes, com as famílias e com outras pessoas que vêm à escola discutir pontos de vista diferentes. Um dos problemas, que recorrentemente aparece na discussão sobre os princípios de convivência na escola, refere-se as situações de violência, principalmente entre os meninos.

Devido às orientações diferentes e conflitantes entre as instituições (SMEd, Promotoria da Justiça, Conselho Tutelar, a Brigada Militar, etc.) sobre o que fazer com os perpetradores, as professoras da Escola da Vila tentavam delimitar até onde a escola pode trabalhar e o que é da competência jurídica ou se coloca em outras esferas sociais.

subjacentes a esta arquitetura cf. Macadar (1992).

¹⁸⁶ Cf. em apêndice a lista dos princípios de convivência.

¹⁸⁷ Nos princípios de convivência lê-se: “72. Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, racial, cultural e econômica; 75. Os princípios que norteiam esta construção coletiva devem levar em conta: as diferentes visões de mundo, *homem*, sociedade, conhecimento,

Quando as professoras levam o problema para a SMEd, por vezes, recebem como resposta que elas estão tentando excluir este ou aquele aluno da escola. Mas isso não é verdade, a preocupação das professoras estava em não deixar os fatos saírem do controle tentando ver o que era possível se fazer na escola. Há um problema fundamental que se traduz em como uma sociedade lida com os perpetradores. Não é o objetivo desta tese abordar este problema, que adentra a área jurídica e as definições e indefinições sociais sobre a violência e sobre o que fazer com os perpetradores. Apenas chamo atenção para os aspectos que se referem as limitações e contradições sociais que ecoam na escola e nos princípios de convivência. Para o propósito desta pesquisa o que importa é abordar o ponto de vista pedagógico e o que a escola faz cotidianamente, entretanto não é possível desconhecer que as ações pedagógicas se dão dentro de um contexto social.

Com as famílias a questão é igualmente complexa, pois o que as famílias entendem como comportamentos esperados de seus filhos e filhas é diferente do que as professoras entendem. Não são exatamente orientações diferentes mas formas de lidar com o que acontece que tem presente lugares e situações diferentes e, portanto, orientações diferentes. Enquanto as professoras pensam em termos de ações que atinjam o conjunto das(os) estudantes, as famílias têm em mente a educação de seus filhos e filhas de forma individual. Há pontos de conflito que aparecem entre a orientação das famílias e das professoras.

Uma reunião com as famílias na Escola da Vila foi convocada com o objetivo de abordar o roubo de merenda na escola e a violência entre as(os) estudantes. A discussão é longa mas é importante, porque nela há todos os elementos que mostram que enquanto as professoras definem as situações sob um paradigma, muitas famílias apresentam outro e as duas partes entram em choque. As professoras olham para as questões tendo em mente um ambiente que lida com as diferenças em conjunto, porque há mais de 350 estudantes por turno e as regras de convivência são pensadas para todos. As famílias, por seu turno, pensam da perspectiva de seus filhos e filhas e têm presente as necessidades individuais, avaliando do ponto de vista de como eles interagem entre si e o que esperam de ambos. A perspectiva da família é mais individualizada pela sua própria situação de envolvimento no contexto intrafamiliar.

Na escola tem ocorrido roubo de merenda envolvendo, principalmente, as crianças. Algumas crianças intimidam outras para que elas dêem a sua merenda, por causa disso há brigas na hora do recreio. As professoras tentam demover as famílias de enviar as crianças com merenda, porque isso evitaria as brigas e as delações. Algo aparentemente simples de resolver mas não houve consenso sobre qual seria a melhor atitude, porque há outros elementos em jogo que são capturados pela observação de uma das professoras: *“Após a reunião uma professora comenta comigo que muitas famílias pensam que a merenda existe porque é para atender as crianças carentes e elas se sentem ofendidas em ser consideradas pobres. Daí resulta que algumas famílias insistem em mandar os filhos com salgadinhos e coca-cola sinalizando que elas dispõem de dinheiro para oferecer coisas diferenciadas para os(as) filhos(as)”*.

A reunião inicia com a professora trazendo o problema de roubo de merenda. A situação envolve as crianças pequenas entre cinco e nove anos de idade. As professoras durante toda a reunião argumentam que a escola oferece uma merenda boa e salientam que a merenda não é por que as famílias não tem condições mas, sim, porque a merenda é parte da educação na escola.

Profa. - furto de merenda ocorre e foi várias vezes e estamos querendo ver quais são as soluções, a escola não funciona sozinha, funciona com vocês, algumas orientações básicas.

Pai - questiona se isso é furto.

Profa. - tudo o que eu tomo que não é meu eu estou cometendo um delito, é furto. Esta atitude está gerando violência entre os alunos. Qual é a orientação da família.

Profa. A - Estamos tentando identificar quem fez, é justo? É assim que nós estamos questionando, é justo?

Há diferenças entre a forma como as professoras definem a situação e a forma como as famílias e as próprias crianças a entendem. As crianças, segundo as professoras, referem isso como brincadeira de “lutinha, de ninja”. O questionamento do pai implica que, em principio, ele não considera o que acontece entre crianças como furto e que “furto” é uma palavra com conotação forte para definir o que acontece entre crianças. Não é somente este pai que entende deste modo, mas outros que se sentem desconfortáveis com a terminologia jurídica. As professoras delimitam o que é furto com base se é justo ou não o que as crianças, em muitos momentos, entendem apenas como uma brincadeira “de ninja”.

[Adiante] Mãe: - Não deve fazer isso, eu ensino esta regra, eu dou o caminho e o outro não consegue e daí? Eu insisti [com o filho]: por que você não leva merenda? E ele disse que um menino [o] intimidou. O direito [do outro] acaba quando começa o meu.

Profa.A - Nenhuma criança é para trazer merenda.

Mãe: - É impossível, daí ele não aprende que não deve pegar.

Profa. - É difícil controlar, [então] nenhum traz.

Mãe: - Não trazer não é a solução, mas [a solução] é essa pressão de que isso é errado, essa conversa, essa educação, eu quero que ela [a filha] entenda que se alguém pedir e se tu achas que tens condições de dar, dá, nunca tomaram merenda dela.

A mãe argumenta da perspectiva do que ela faz, de como ela educa e ao mesmo tempo ela deixa claro que outras famílias não estão educando do mesmo modo. A mãe reconhece o problema mas ela não está convencida da solução proposta pela escola e ela não acha justo que o filho não possa trazer a merenda. Mais do que isso, o que a mãe traz tem a ver com uma forma de entendimento disseminada no cotidiano que é “*o meu direito termina onde começa o do outro*”. Ao construir a argumentação acima a mãe chega em um ponto que as professoras consideram importante e diz respeito a responsabilidade da família na educação das crianças. Entretanto, a mãe coloca que são as professoras que devem fazer isso.

Mãe: Um pão todo mundo tem, mas se traz uma bolacha recheada no meio de trezentos, não dá, os meus não mexem.

Mãe: A minha filha diz que todo mundo pede, até pai já pediu, nunca tiraram mas fazem muita pressão em cima, me espantou a agressividade das crianças aqui na escola.

Ao mesmo tempo que há diferenças entre como as famílias e as professoras tentam encaminhar as soluções, as mães reconhecem que há um problema que envolve não somente entre as crianças, mas há adultos que pedem merenda ou fazem pressão em cima das crianças. A discussão entre as famílias e as professoras prossegue:

[Adiante] Mãe: - Os grandes com os pequenos, esse é o maior problema: os grandes com os pequenos, eu não acho tão grave entre os pequenos mas com os grandes!?

Profa. - Se nós não trabalharmos os pequenos de hoje eles serão os

grandes de amanhã que tomarão a merenda, não dá para achar que para alguns servem [as regras] e para outros não, então o princípio é um só para todos.

Profa. A - O problema é maior com os pequenos, os roubos, as brigas, tomar algo dos outros ocorre não entre os grandes mas, sim, entre os pequenos, crianças de 5 e 6 anos, isso é brincadeira de ninja [eles dizem], eu disse que não é não, eles fazem brincadeira de lutinha mas machuca os outros, o que não foi combinado não pode fazer.

[Adiante] Mãe: - Eu não quero que a minha filha fique egoísta.

Profa. - Como trabalhar? Nós, também, não queremos pessoas egoístas mas nós não podemos fazer a parte da família.

Muitas famílias acreditam que se o problema se passa entre as crianças então isso não é sério e se entende como uma brincadeira entre crianças. As professoras entendem diferente, porque não é possível ter diferentes atitudes sobre a mesma questão ser criança não altera o princípio de que todos devem viver sob regras compartilhadas.

[Adiante] Mãe: -Eeu digo para a minha filha não provocar ninguém, mas se ela for agredida, ela tem que revidar até para não passar por covarde.

Profa. A: - Eu não acredito nisso, [porque deste modo] há um aumento geográfico de alunos batendo em alunos até formar gangues, ele pode ter a agilidade de chamar alguém.

O que a mãe coloca é o que muitas famílias pensam e outras mães e pais presentes na reunião manifestaram sua aprovação com o que a mãe havia colocado sobre a atitude de revidar em caso de agressão. Se a mãe não aceita esse comportamento para a sua filha, que poderá vir a ser chamada de covarde e isso é entendido como um comportamento medroso e passivo, o que não esperar dos pais que estimulam os filhos a serem agressivos? Para os meninos é, ainda, menos aceito que eles tenham uma atitude que não seja a de revidar a agressão à altura e há inúmeras situações que demonstram isso. As professoras estão tentando convencer as famílias

que este comportamento não pode ser estimulado, porque isso torna a violência crescente e incontrolável dentro e fora da escola.

No final da reunião a professora faz um comentário sobre qual tem sido a atitude na escola em caso de desrespeito as regras. Ela diz: *“um aluno atirou a caneca dentro do lixo. [Então ele teve que] lavar 20 canecas, nós chamamos [isso de] sanção por reciprocidade. Uma mãe ao meu lado comenta [baixinho]: ele não é obrigado a fazer isso”*.

Tanto aqui como em toda a reunião o conflito vai além do entendimento de posturas. Há uma posição que não é aberta publicamente mas que tem a ver em como as famílias percebem as professoras e subjacente a isso um conflito de classe social, de gênero e de poder. A percepção é de que as professoras têm uma posição de classe social diferente da maioria das famílias e devido a sua localização de classe média tem um grau de escolaridade maior e, portanto, uma linguagem muito mais elaborada. Mais do que isso, as professoras têm posturas que são produto de sua posição classe social em conflito com as posturas das famílias de classe popular.

Outro aspecto das relações diz respeito ao fato de que as professoras dispõem de poder para aplicar sanções aos estudantes (como a sanção por reciprocidade) fato que irrita muitas famílias que não gostam de pensar que seus filhos e filhas recebem ordens diretamente das professoras. Muitos pais e mães não aceitam confortavelmente o fato de que os seus filhos recebem ordens de outras mulheres. O lugar de poder e autoridade

das professoras na escola e na sala de aula, também não é bem aceito pelos próprios meninos, inclusive os bem jovens¹⁸⁸. O conflito é de como as famílias ao perceberem que as professoras ocupam uma posição de poder na escola levam a sério ou não as avaliações e indicações delas.

A despeito de que a escola atende famílias de classes populares, há diferenças entre elas. Encontram-se lado a lado famílias pobres e famílias com um padrão muito próximo ao padrão de consumo de classe média que podem oferecer lanches variados (não quer dizer os melhores). Caminhando pela escola é possível ver crianças bem vestidas ao lado de crianças que estão pobremente vestidas. Na escola encontram-se crianças que usam um tênis bonito, um vestido novo para uma festa ou podem combinar as roupas e o sapato: uma pequena bolsa, um vestido, fita no cabelo, assim como há meninos que usam sapato, calça e colete. Também, há crianças que, embora a família não tenha condições financeiras, se apresentam na escola sempre bem cuidadas¹⁸⁹. A merenda juntamente com as roupas servem para demarcar a posição de classe social. A merenda, na verdade, funciona como um jogo de status e o roubo é o lado visível da acentuada competição entre os alunos. A escola tenta neutralizar as diferenças procurando inibir as diferenças de classe social.

¹⁸⁸ Cf. capítulo 8, seção 8.2.1 – as disposições sexistas.

¹⁸⁹ Este é o caso de uma família com cinco filhos(as) na escola, filhos de ex-pequenos agricultores que vieram do interior para Porto Alegre com a finalidade de oferecer uma escola melhor para os seus filhos e filhas. Como as crianças vinham muito limpas e arrumadas e a família sempre atende tudo o que as professoras solicitam pensava-se que a família tinha condições melhores do que na verdade tinha. As professoras ficaram impressionadas com a pobreza da família que não tinha, praticamente, nada dentro de casa, afora o essencial para não dormir no chão e um fogão. Andar bem arrumado também é um sinal distintivo de classe social: é-se pobre mas não qualquer pobre.

O que relatei acima mostra que as relações entre as professoras, as famílias e as(os) estudantes, para além das boas intenções dos princípios de convivência, são permeadas pelas diferentes leituras, contradições e desencontros quando as famílias querem tornar visível o seu status de classe social através de merenda e roupas diferenciadas enquanto a escola tenta neutralizar essas diferenças; de gênero e poder quando as professoras tentam demover as famílias de mandar seus filhos com merenda mas não encontram resposta.

Na Escola do Morro as regras de convivência estão dirigidas para “*as combinações da turma*” onde, individualmente, cada professora com os(as) estudantes estabelece as regras que devem ser observadas por todos(as). As crianças e adolescentes cobram entre si a observação de tais regras. Embora não faça parte da proposta pedagógica da escola, as regras ou “*as combinações da turma*” estavam sendo discutidas nas reuniões como uma possibilidade de serem ampliadas e trabalhadas para além do contexto da sala de aula.

Em várias reuniões a discussão é trazida em torno do conceito de disciplina¹⁹⁰. Fez-se reuniões exclusivas utilizando o livro sobre disciplina de Vasconcellos (1994). Em uma das reuniões, após a solicitação de leitura dividida em capítulos para ser lida entre cada grupo de professoras, a apresentação se inicia e logo há varias críticas na forma como o autor aborda a questão da disciplina. Uma professora diz: “*que não gosta do Vasconcellos - que ela já assistiu três vezes [as suas palestras] - e as piadas são*

¹⁹⁰ Cf. em apêndice as anotações do diário de campo: DC32; 23/04/97 - DC45; 25/06/97 - DC46;

sempre as mesmas. Nós aqui caminhamos, conseguimos, aprendemos e fomos construindo e não nos localizamos nestes extremos” [DC46:55-60; 02/07/97]. A professora está criticando a classificação do autor que hierarquiza as posturas das professoras em: *“liberais, autoritárias, conformadas, comprometidas, bem-resolvidas, conscientes, acusadoras, desesperadas, em vias de desistir”* [DC46:31-4; 02/07/97]. O que a professora mostra é que no cotidiano a forma como se resolve cada situação é feita de impasses e muitos problemas se apresentam entre as intenções, as ações e os efeitos dessas. Como disse a professora não há uma solução mágica, porque *“a gente vai mesclando, num dia a gente faz que não vê, no outro dia a gente faz a interpretação, noutro faz a intervenção”* [DC46:60-3; 02/07/97], sem contar as inúmeras situações em que uma professora observa que *“às vezes não se sabe lidar com esta violência cotidiana e que requer uma intervenção nossa imediata”* [DC44: 147-9; 21/06/97].

Um dos problemas crônicos apontado pelas professoras é a indisciplina dos alunos. A ênfase na indisciplina, também, é decorrência de outros problemas presentes na escola (este aspecto está desenvolvido adiante). Em um documento elaborado pelas professoras se solicita uma *“ação conjunta para as regras e regras iguais para o Currículo por Atividades”* [DC33:146-7; 30/04/97] e se expõe problemas sobre o que fazer em situações de indisciplina e de violência: *“professores com conflito: dou ocorrência ou não? Suspendo ou não? Adianta a suspensão?”*: [DC33:149-151; 30/04/97]. As tensões são grandes neste documento e as indicações não oferecem

alternativas, pois o documento termina com as professoras exigindo da direção que “*resolva os problemas de indisciplina, alunos não querem [fazer] nada*” [DC33: 172-3; 30/04/97].

Na época da pesquisa de campo os princípios de convivência estavam sendo discutidos em termos de regras e disciplina. A construção dos princípios estava em processo de elaboração e, portanto, não estabelecido no contexto do projeto pedagógico¹⁹¹. As regras de convivência estavam, pontualmente, assumidas nas salas de aula e se podia encontrá-las em outros lugares na escola. Nas falas de uma professora em reunião de Conselho de Classe, onde estavam presentes algumas mães, alunas e professora de uma faculdade, foi dito: “*aqui na escola nós temos regras, não se atrasar, não ficar nos corredores*” [DC39:101-3; 21/05/97]. Na parede de um setor da escola lia-se:

- *Todos os alunos deverão ter o seu material individual (lápiz, borracha, caneta, cadernos, livros);*

- *não poderão dizer palavrão nem ofender colegas e professores;*

- *deverão realizar todas as atividades propostas pelos professores;*

- *deverão estar em dia com os cadernos de todas as matérias;*

- *deverão permanecer trabalhando nos lugares determinados.*

Regras para as 5a. Séries:

- *Ter o material adequado para cada aula;*

- *saber ouvir;*

- *para com os palavrões, implicâncias e desaforos na escola;*

- *ter os cadernos completos;*

¹⁹¹Embora no projeto pedagógico da Escola do Morro se nomeie os princípios de convivência (Boletim Informativo da Escola, 1996, 1997, em apêndice).

- *trabalhar em aula fazendo todas as tarefas solicitadas;*
- *qualquer regra não cumprida acarretará na vinda do responsável;*
- *as datas marcadas para as provas e entrega dos trabalhos deverão ser respeitadas - caso o aluno falte nestes dias deverá ter a justificativa do responsável. [DC43:62-87; 19/06/97].*

Mas as regras estão mesmo é nas salas de aula. Uma professora, na reunião mencionada acima, diz que *“cada grupo tem as suas regras”* [DC39:104; 21/05/97] com as *“combinações da turma”* visíveis em cada sala. Em algumas salas as combinações são mais gerais como: *“[As] nossas regras: 1) de respeito: ao ouvir; falar e agir com as pessoas; 2) de cuidado: com [os] trabalhos e materiais, com a sala, a escola e a natureza”* [DC48:6-11; 14/07/97]. Em outras salas há regras mais específicas como aquelas que estão listados acima.

No contexto das *“combinações da turma”*, cada sala contém um pequeno espaço com fichas que sinalizam se um(a) estudante saiu para ir ao banheiro ou para tomar água. As professoras entendem que as *“combinações dão um norte como, por exemplo, registrar no papel que fui ao banheiro, [fui] tomar água”* [DC46: 83-5; 02/07/97]. Os alunos usam *“fichinhas”*, de modo, que eles *“não precisam pedir à professora para ir ao banheiro ou tomar água”* [DC39:120-1; 21/05/97]. Como diz uma professora *“esses detalhes são importantes, eles se auto-organizam”* [DC46: 88-90; 02/07/97]. As(os) estudantes dispuseram as regras *“do jeito deles”* e cobram entre si a sua observância: *“oh, cara demorou no banheiro!”* [DC46:95-6; 02/07/97]. Realmente, os(as) estudantes se organizam sem que haja necessidade da interferência constante da professora. Em geral, no registro das observações em aula, são os meninos que mais tiram proveito dessa organização, pois são eles que mais saem para tomar água e para ir ao banheiro.

Outro lugar importante para as observações sobre a exequibilidade do projeto pedagógico são os Laboratórios de Informática.

6.7 O ESPAÇO INFORMATIZADO

A Escola do Morro, na época da pesquisa, não dispunha de Laboratório de Informática. Quanto as condições do Laboratório de Informática na Escola do Bairro elas foram descritas no capítulo 5. Por dispor de apenas 4 computadores para 917 estudantes (na proporção de 1 para 230 alunos) as vagas estão na dependência de disponibilidade daqueles e na dependência de disponibilidade dos estagiários: um atendia pela manhã e a outra atendia a tarde. As matrículas são buscadas individualmente pelos estudantes. Em geral, trabalham dois estudantes em cada computador por um período de 45 minutos. As limitações no uso dos computadores na Escola do Bairro são semelhantes aquelas que descrevo para a Escola da Vila.

A MEDIATECA é o espaço informatizado na Escola da Vila que contava, em 1997¹⁹², com 15 computadores disponíveis para um contingente de 627 estudantes (na proporção de 1 para 41 estudantes). Para o trabalho com a MEDIATECA a professora é eleita anualmente e, para tanto, ela apresenta um projeto pedagógico. No projeto pedagógica da MEDIATECA, para 1997, lê-se na introdução a busca de localizar onde se insere no contexto social o trabalho na MEDIATECA: *“trata-se de verificar em que medida se pode esperar o desenvolvimento de novas formas de pensamento e de sociabilidade no mundo das telecomunicações e da informática e, também, de identificar as formas*

como o capitalismo mundial acaba marcando pontos na promoção de um novo tipo de ordem social e de ordem do inconsciente”¹⁹³. Nos objetivos gerais elenca-se:

Desenvolver no aluno sua capacidade de atenção, concentração, raciocínio lógico e criatividade; Evitar que, na Escola e no currículo, a informática se torne uma ciência a parte; Utilizar o computador para criar espaços transdisciplinares e para definir uma rede de relações e de significações entre as diferentes disciplinas escolares; Explorar o computador como “objeto de conhecimento” e não mero instrumento eletrônico.

Os alunos tem em média uma aula de quarenta e cinco minutos por semana na MEDIATECA; o 1º e o 3º ciclos com um período semanal no turno da aula e o 2º ciclo com um período semanal no turno inverso, como complemento curricular. Todas(os) as(os) estudantes gostam de trabalhar nos computadores e ficam ansiosos para estar lá, pois uns correm para dentro da sala antes mesmo que a professora tenha tido tempo de preparar os computadores e há outros(as) que ao terminar a aula não deixam os computadores e é necessário a intervenção da professora para que o(a) aluno(a) volte para a sua sala ou vá para o recreio.

A MEDIATECA é equipada, mas o número de computadores é insuficiente para atender bem as(os) estudantes. Além disso, nem todos os computadores são 486 e nem todos tem CD-ROM, bem como não havia disponível o acesso a Internet, embora no plano pedagógico conste a importância da “conectividade, em que o computador pode se comunicar com outros computadores (..) possibilitando que se transformem em comunicadores pessoais”. Bem, na escola esta função não está disponível, pois não há

¹⁹²De acordo com a matrícula final (Relatório da SMEd, 1998).

¹⁹³Todas as referências ao trabalho da MEDIATECA se encontram no Projeto da MEDIATECA, 1997, em

nenhum computador conectado à rede e não há linhas telefônicas disponíveis para isso.

Um ponto fundamental no trabalho com os computadores é o conhecimento e o planejamento pedagógico a partir de a disponibilidade de diferentes programas. Os programas disponíveis na escola são poucos. Haviam disponíveis jogos como: cartas de baralho, jogo da velha, há o *paintbrush* para desenho e pintura, há mais alguns programas de desenho e pintura. Além de não se dispor de variedade de programas educativos, muitos deles têm limitações. Os programas disponíveis na escola servem como um meio de interação entre a criança e o computador, mas são limitados na possibilidade de oferecer algo para além do que se faz melhor e com mais criatividade com o lápis e o papel. A falta de programas didáticos interessantes e criativos leva alguns alunos(as) a reclamarem que já trabalharam com este ou aquele programa e demandam algo diferente.

Na MEDIATECA a distribuição dos(as) estudantes, também, apresenta limitações, pois cada três, às vezes quatro, alunos(as) ocupam o mesmo computador, o que faz com que alguns alunos(as) dominem por mais tempo o trabalho com o mouse. Isso conduz alguns alunos(as) a se desinteressarem em trabalhar já que eles e elas têm que disputarem quem manipulará o mouse e encaminhará a atividade proposta. Outros(as) alunos(as) se desentendem e brigam, porque um ou outro ficou mais tempo fazendo alguma atividade ou jogando. Em geral, os grupos se dividem espontaneamente entre um grupo de meninas aqui e outro de meninos lá. As crianças tímidas, igualmente

meninos e meninas, costumam ser preteridas na utilização do computador pelos que são mais assertivos, o que faz com que elas sejam mais espectadoras do que participantes na atividade. Nos grupos mistos os meninos tendem a dominar a atividade deixando poucas chances às meninas.

Não obstante o interesse das professoras no trabalho com computadores, a sua formação não incluiu desenvolvimento específico na abordagem pedagógica do trabalho com programas. As professoras desenvolvem seu conhecimento a partir de um interesse particular com a experiência adquirida em casa, algo desenvolvido como lazer. Não observei investimento específico da parte da SMed com o objetivo de ampliar o entendimento e a abordagem pedagógica no uso de computadores.

A responsabilidade não é somente da SMed mas, também, da universidade. E há fatos concretos que demonstram que nós não temos uma infra-estrutura material, de funcionários e de professoras qualificadas para atender a esta demanda¹⁹⁴. Os mesmos problemas que as professoras enfrentam na escola enfrenta-se na faculdade de educação¹⁹⁵. Dispõe-se de pouquíssimos programas e o que há é conseguido pelas(os) próprias(os) professoras(es) da faculdade ou pelos(as) estudantes que desenvolvem pequenos trabalhos e criam páginas interativas ou conseguem algum programa, pois não há dinheiro para o investimento em programas e treinamentos. A Faculdade de

¹⁹⁴A FACED/UFRGS dispõe de 15 computadores e um professor responsável pelo Laboratório de Informática (Lies) que, apesar de seu interesse, também dispõe de conhecimentos desenvolvidos na base de um interesse pessoal mas não formal. As duas outras pessoas que atendiam o Lies, também, tinham conhecimentos limitados e qualquer problema técnico não se consegue resolver imediatamente, devido à falta de qualificação.

¹⁹⁵Na disciplina de Didática (com a qual trabalho) as turmas, em geral, contam com mais de 30 ou 40

Educação conta com um programa de pós-graduação em computação¹⁹⁶, mas o investimento não pode esperar pelos resultados deste, que se destina mais à investigação e à pesquisa do que ao treinamento das alunas no curso de Pedagogia e das(os) estudantes nos cursos de Licenciatura. Sem programas pedagógicos não há muito o que fazer com os computadores. Há disponível o acesso a rede, mas também não há treinamento desenvolvido pela Faculdade de Educação em como trabalhar com a rede do ponto de vista do currículo nem em como lidar, selecionar ou avaliar os diferentes *sites* e as informações disponíveis na rede, que também necessitam de programas específicos de navegação e de organização das informações.

Como se pode ver, trabalhar com um ambiente informatizado nas escolas vai além de colocar computadores em todas as escolas. Com a indisponibilidade de equipamentos, de programas educativos de qualidade e a falta de treinamento, o trabalho pedagógico fica restrito. Do modo como estão as condições, o trabalho fica parecendo uma brincadeira que é gostosa para as(os) estudantes mas que está distante de conseguir diminuir a lacuna que há entre as crianças e adolescentes de classes populares e de classe média.

Apresentam-se condições para as crianças de classes populares que são diferentes das crianças nas escolas particulares e de classe média que, em grande parte, dispõe de computador em casa. Praticamente, todas as crianças e adolescentes têm pelo

alunos. Para trabalhar umas poucas vezes com os programas é necessário dividir a turma em duas ou três.
¹⁹⁶ Em atividade desde 1996 e que recentemente lançou sua primeira publicação de artigos (INFORMÁTICA na Educação: teoria e prática, 1998).

menos um computador em casa e há crianças que passam horas navegando pela rede. Para se tirar proveito da rede é necessário ler em inglês, no que muitas crianças de classe média já tem experiência. A Escola da Vila, com um Centro de Línguas Estrangeiras aberto à comunidade e contando com professoras experientes, proporciona uma chance às crianças e adolescentes de se instrumentalizarem, também, para o uso da rede. Entretanto, as crianças de classe popular, devido às suas condições econômicas, não dispõem de computadores em casa e, portanto, elas têm menos experiência na expansão de suas possibilidades de aprendizagem. Há esforço na escola em proporcionar uma educação de qualidade para as crianças de classes populares, mas não há como ultrapassar diferenças de classe que se põem socialmente, anteriores a escola.

Cada escola tem um projeto pedagógico que apresenta avanços e impasses no seu cotidiano. As escolas do Morro e da Vila se encontram dentro do processo de democratização que permitiu o surgimento de experiências educacionais inovadoras. Ambas as escolas constituem os esforços da SMEd para qualificar o currículo e os processos pedagógicos. Em cada uma delas se estabelecem relações entre as professoras e as assessoras da SMEd que são decorrência de contradições no processo de democratização, que estimulou a experiência de outras abordagens educacionais e ao mesmo tempo apresenta uma nova proposta político- pedagógica para a Rede Municipal de Ensino. A SMEd deseja implantar os ciclos de formação em todas as escolas do município. Entre essas há duas situações distintas: a) a maioria, semelhante a Escola do Morro, tem uma estrutura organizacional em torno da seriação com avanços, reformas e experiências educacionais inovadoras na proposta pedagógica e; b) uma minoria organizada como a Escola da Vila, que sintetiza na prática o experimento das

aspirações da SMEd sobre como deve ser a escola defendida por sua proposta política. Nas duas escolas, a SMEd tenta assegurar os princípios filosóficos que a guiam na forma de organização curricular e na proposta pedagógica. E uma das principais estratégias foi sua discussão na Constituinte Escolar.

6.8 OS PRINCÍPIOS COMPARTILHADOS: CLASSE SOCIAL, RAÇA E GÊNERO

Apresento uma síntese das idéias que constituem a proposta político-pedagógica da SMEd para a RME onde, independente da organização curricular das escolas¹⁹⁷, todas têm os mesmos princípios construídos ao longo de dez anos da Administração Popular que: formam a filosofia sob a qual se movimentam as escolas; são parte das estratégias político-pedagógicas da secretaria; fornecem conteúdo às ações e relações entre a SMEd e as escolas da RME. O objetivo, neste momento, é registrar os princípios discutidos na Constituinte Escolar que se deseja norteadores das ações de cada professora e do trabalho coletivo nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Esses princípios compartilhados propõem-se a privilegiar uma escola para as classes populares com preocupação e inclusão pontual de gênero e de raça.

O princípio de ação política da SMEd estabelece a "Aprendizagem para todos", desdobrando-o em três pressupostos que deverão nortear o trabalho nas escolas: a) a democratização do acesso ao ensino. Este desdobramento compreende a ampliação do número de vagas no ensino fundamental buscando superar os mecanismos burocráticos

¹⁹⁷No momento em que eu realizava a pesquisa entre 1996 e 1997 a RME/POA trabalhava com duas organizações curriculares, de um lado as escolas organizadas por ciclos de formação e de outro lado as escolas regulares organizadas em torno da seriação.

de exclusão de crianças e adolescentes de classes populares; b) a democratização da gestão e; c) a democratização do conhecimento. Os dois últimos desdobramentos pautam-se pela construção de concepções e práticas que concretizem, mais do que o acesso e a permanência das(os) estudantes na escola, uma educação de qualidade para as classes populares.

O princípio de "Aprendizagem para todos" e seus desdobramentos dão forma e conteúdo ao projeto da "Escola Cidadã". O pressuposto que orienta o princípio e seus desdobramentos encontra-se, declaradamente, na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Dirige-se pela concepção de que as relações que envolvem todos os segmentos da comunidade escolar, as orientações curriculares e os processos pedagógicos devem se efetivar em relações dialógicas e democráticas.

A "Escola Cidadã" compreende a dinâmica da escola como espaço vivo e privilegiado onde acontece a ação educativa pensada e construída coletivamente que:

garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno; b) seja gratuita, laica e pluralista; c) voltada para o trabalho com as classes populares uma vez que estas tem sido, historicamente, excluídas dos bens produzidos pela sociedade como um todo; d) propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar; e) viabilize a descentralização do poder, no que se refere as definições do seu projeto de escola, tanto na relação governo/escola como descentralização das responsabilidades da busca de soluções; f) contribua, através de objetivos estratégicos e articulada com outras organizações da comunidade, para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia; g) oportunize acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática; h) que tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da

realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate da cidadania; i) que busque superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito a diferença e a pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural. (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a, p. 35).

Estes princípios unificam muitas ações nas escolas do município, não somente como uma declaração de intenções, que se fosse somente isso teria pouco valor. O fato de que há investimento em formação e qualificação das professoras torna os princípios visíveis, porque esses circulam nos discursos e na busca de pautar as ações. Há um senso comum em torno desses princípios nas concepções das professoras que alteram as abordagens pedagógicas cotidianas com atenção para as questões de classe social, mas não alteram as relações cotidianas quando se olha para as dinâmicas de gênero e raça.

O Congresso Constituinte, realizado pela Secretaria Municipal de Educação envolveu toda a comunidade escolar durante o ano de 1994 e 1995, deliberou a construção de diretrizes básicas para a Escola Cidadã e mobilizou as pessoas envolvidas com a educação municipal em Porto Alegre. Objeto de discussão e de disputa, o congresso constituinte gerou cem princípios “*político-pedagógico-administrativos*” que pretendem ser norteadores de ações nas escolas do município. Destaquei entre os cem princípios aqueles que tratam direta ou indiretamente das questões de raça e de gênero. Apresento os princípios 37 e 39 que estão locados no contexto do Currículo e o 74 e 77, locados no contexto sobre os Princípios de Convivência.

37. Um currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas

diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveite o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser .

39. O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar.

74. Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, racial, cultural e econômica. A liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições se fundamenta no respeito às diferenças, buscando a superação de todo tipo de discriminação (raça, sexo, credo, classe social).

79. As regras devem contemplar: liberdade de expressão, flexibilidade, não cristalização, respeito às diferenças e ao bem comum, compreensão, tolerância e solidariedade, qualificando as relações através da responsabilidade, honestidade às críticas, solidariedade, transparência e diálogo.

O Congresso Constituinte contemplou a classe social, nomeando as classes populares no currículo e as questões de gênero e de raça em princípios que acolhem a diversidade e as diferenças, tornado mais claro nos Princípios de Convivência. O debate gerado na Constituinte Escolar tornou possível a constituição de um grupo preocupado com as desigualdades de raça. Esse clima permitiu que as preocupações com a diversidade e as diferenças fossem materializados pontualmente nos princípios e discutidos no 1º Seminário sobre “A cultura negra na escola cidadã” em maio de 1996. O seminário surge a partir de demandas que estavam sendo precariamente atendidas desde de 1990¹⁹⁸. Algumas professoras desde então vinham realizando experiências em sala de aula sobre as questões de raça devido a considerarem que há problemas na auto-

¹⁹⁸ Conforme a informação de um assessor da SMEd.

estima das crianças negras. Esta foi a principal justificativa apontada por elas. Algumas experiências sobre a questão de raça na escola foram apresentadas em mesa específica sobre “Identidade Étnica e Multiculturalismo - a cultura negra na Escola Cidadã”. A questão de gênero contou com outra mesa que propôs a temática “Sexualidade e Questões de Gênero”.

Viu-se as preocupações das professoras pelas iniciativas que foram apresentadas nos seminários e a demonstração, ainda que incipiente, de sensibilidade para tais questões. Mas o substrato da filosofia da “Escola Cidadã” é sua atenção, elaboração e discussão de uma proposta político pedagógica que atenda as classes populares e que seja atenta para os efeitos de classe social que advém da exclusão social na reprovação e evasão escolar. Subjacente a isso está um projeto de formação das classes populares com vistas a participação democrática. Gênero e raça nesse contexto aparecem como subsidiários da questão de classe social. Predomina nos encaminhamentos que são dados pela SMEd a idéia de que ao se atacar os problemas de classe social os demais resolvem-se por si próprios, porque esses seriam antes de tudo efeitos daquele.

A operacionalização sobre as diferenças na forma de organização curricular é prioritariamente para a idade do aluno, ou seja, *“conhecer o processo de desenvolvimento do aluno e as características de cada faixa etária, optando por uma linha teórica ou mais, que sustentará o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno”* (princípio 36). Nos princípios da Constituinte Escolar, também, nomeia-se a atenção para as crianças com necessidades educacionais especiais. Secundariamente as diferenças se referem às questões de gênero e de raça. É necessário ler nas entrelinhas

para ver uma preocupação com essas questões, que estão elencadas em princípios gerais de respeito às diferenças. Devido a pouca atenção às questões de gênero e de raça na discussão do Congresso Constituinte e na formação continuada das professoras, tais questões não são contempladas nos projetos pedagógicos das Escolas da Vila e do Morro e, menos ainda, no da Escola do Bairro. Nomear tais questões em princípios sem o entendimento de sua história e de sua dinâmica social, pouco acrescenta em termos de se compreender as desigualdades e as discriminações a partir dessas diferenças.

Nas duas escolas municipais e nos seus projetos pedagógicos a atenção é para as questões de classe social, que encontram uma resposta positiva a nível de promoção das(os) estudantes. Os efeitos dos projetos pedagógicos, da vontade dos partidos políticos e os investimentos concretos são visíveis nos diferentes índices de aprovação, reprovação e evasão escolar em cada escola e no conjunto da Rede Escolar Municipal e Estadual.

Escola	Matric. Inicial	Matric. Total	Evasão %	Matric. Final	Reprovação %	Aprovação %
Bairro**	952	1019	3,24	903	20,16	79,84
Morro*	363	384	5,21	338	7,69	92,31
Vila*	499	535	0,00	512	0,00	100,00
RME*	31623	33928	5,03	30532	20,46	79,54
RE**	961878	1015813	7,15	871568	18,94	81,06

Fonte: *EPIE/ Assessoria de Planejamento (ASSEPLA) /Secretaria Municipal de Educação (SMEd), 1997; ** Divisão de Informática (DINF)/ Departamento de Planejamento (DEPLAN)/ Secretaria de Educação (SE), 1999.

A Escola do Bairro é o espelho do desinvestimento em educação dos sucessivos partidos políticos, à frente do governo estadual, e reproduz o quadro comum da maior parte das escolas estaduais no Rio Grande do Sul. A Escola do Morro, com sua

organização curricular seriada e um projeto pedagógico articulado no seu interior, apresenta resultados sensivelmente melhores, se comparados com os anos anteriores e com as escolas da RME¹⁹⁹, ainda que encontre limitações na própria estrutura organizacional por seriação (voltarei a este aspecto no capítulo 7). As taxas de evasão são mais altas na Escola do Morro (municipal) do que na Escola do Bairro (estadual). As taxas de reprovação da Rede Estadual quando comparadas com a da Rede Municipal são melhores, mas não em termos absolutos. Enquanto a Rede Municipal atende todas as escolas da periferia de Porto Alegre e onde estão localizadas as pessoas mais pobres, a Rede Estadual atende tanto a clientela de classe média quanto a clientela de classes populares.

A Escola da Vila e a proposta político-pedagógica dos ciclos de formação tem 100% de aprovação, pois esta é automática. Resta saber se este índice tem correspondência com a qualificação desejada das(os) estudantes (para uma análise comparativa sobre a promoção nas escolas ver capítulo 7).

O desejo da atual administração na SMEd é fazer com que todas as escolas municipais adotem os ciclos de formação estimulados pela proposta e pelos resultados na Escola da Vila. Mas entre o desejo da SMEd, as condições concretas nas escolas e a adesão a proposta há uma distância difícil de preencher, haja vista os embates na Escola do Morro (ver adiante a seção 6.9 – convergências e divergências).

¹⁹⁹ A Escola do Morro em 1988 contava com uma taxa de aprovação de 73.20%; 1989-75%; 1990-74,40%; 1991-88,74%; 1992-91,61%; 1993-86,42%; 1994-82,06%; 1995-87,54%; 1996-92.31% e 1997-83.02%. Enquanto a RME apresentava em 1988 71.60%; em 1996 com 79.54% e em 1997 com 85.5% (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1997).

Os princípios discutidos na Constituinte Escolar estão presentes em maior ou menor grau nas concepções das professoras nas duas escolas da municipalidade. Esses princípios são constantemente lembrados e fazem parte do discurso cotidiano das professoras. Servem como parâmetro para avaliar se as ações cotidianas respeitam tal e tal princípio. Por mais difícil que possa parecer sua transposição há um esforço em tê-los presente, de analisar e de avaliar o trabalho na escola. Isso só é possível devido ao processo de formação continuada e, portanto, de discussão atualizada que vem sendo investido pela SMEd ao longo da última década. Fundamentalmente, as discussões propostas pela SMEd giram em torno do questionamento sobre a escola que temos e a escola que queremos [SMED/PMPA, 1995 #3].

Além de espaços formais para a qualificação das professoras que se realiza nos seminários nacional e internacional e nos encontros regionais²⁰⁰, o processo se dá nas próprias escolas através de reuniões entre as professoras e as reuniões com as assessorias da SMEd. Muitas reuniões e treinamentos são planejadas pelas próprias

²⁰⁰ O Seminário Nacional ocorre uma vez por ano, geralmente em março. O Seminário Internacional ocorre, igualmente, uma vez por ano, geralmente, em julho e os Seminários Regionais ocorrem duas ou três vezes por ano, geralmente um por semestre. O Seminário Nacional reúne pesquisadoras do Brasil e as professoras das escolas. É dividido em apresentações temáticas com trabalhos teórico-práticos e discussões em grupo. O Seminário Internacional reúne pesquisadoras(es) nacionais e internacionais, é um grande foro de idéias, onde geralmente a SMEd traz convidados que desenvolvam dimensões da sua proposta político-pedagógica. Os Seminários Regionais são encontros divididos por região em Porto Alegre, cada região concentra um conjunto de escolas e o seminário poderá contar com mais de 200 professoras dependendo das escolas envolvidas. Nesses seminários estão presentes somente as professoras das escolas que apresentam e discutem as experiências inovadoras que aplicam em aula ou o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. O trabalho nas regionais é interessante pelo aspecto teórico-prático, é um momento que estimula e valoriza as produções intelectuais e o trabalho cotidiano das professoras. Diferentes abordagens nos diferentes seminários têm estimulado o desenvolvimento de experiências educacionais inovadoras, bem como constituem-se em foros de atualização, discussão, troca de idéias e envidam um clima de disposição intelectual que estimula as professoras a registrarem e pensarem sobre o seu trabalho cotidiano. A formação continuada é um processo de muitos anos de investimento para que se estabeleça uma filosofia norteadora e para que se perceba alterações na forma de pensar,

professoras que têm autonomia de buscar outras pessoas e a SMEd oferece suporte financeiro para isso, que deve ser buscado e planejado pela equipe diretiva.

Mas os princípios coletivamente discutidos na Constituinte Escolar²⁰¹ representam um passo na intenção de construir uma educação de qualidade. Outra parte diz respeito a como a SMEd tenta assegurar que esses princípios estejam nas escolas. E uma das mais importantes ações foi justamente a busca de uma alternativa para a organização curricular seriada a ser substituída pelos ciclos de formação e o processo de convencimento desencadeado pela SMEd. Sobre os ciclos de formação ver o capítulo 7, pois nesta seção a discussão se limita a explicitar os embates no processo de convencimento e adesão a proposta entre as assessorias da SMEd e as professoras nas duas escolas municipais.

As assessorias da SMEd representam e atuam como uma interface de comunicação entre a administração da secretaria de educação e os segmentos da comunidade escolar, em especial com as professoras. São as assessorias que garantem ou tentam garantir que as propostas político-pedagógicas da SMEd estejam presentes nas escolas. As informações que as assessoras coletam sobre o que pensam as professoras, o que fazem no seu cotidiano, como elas dipõem o trabalho pedagógico em

nos discursos e práticas cotidianas.

²⁰¹ Há críticas por parte das professoras da Escola do Morro quanto ao processo da Constituinte Escolar. Em geral, o que se coloca é que não houve uma ampla discussão tal como apregoada pela SMEd. Há, também, divergências sobre o que é participação efetiva e algumas professoras nas duas escolas lembram que o processo foi desencadeado e conduzido corretamente e se alguém não participou foi porque não teria buscado isso. Mas a principal crítica de outras professoras é que não houve de fato discussão com as famílias que, praticamente, estavam ausentes do processo. Em outras palavras, não se teria criado mecanismos que assegurassem, de fato, a representatividade das vozes das famílias e dos(as) estudantes.

sala de aula, possibilitam à SMEd criticar e intervir nas práticas, nos discursos e propor novas estratégias²⁰². Tais críticas e intervenções são pontos de controvérsia, pois o entendimento teórico-prático se dá a partir de lugares diferentes: a) as assessoras estão fora da sala de aula e, portanto, distantes dos problemas cotidianos; b) as professoras convivem com inúmeros problemas cotidianos e, muitas vezes, suas decisões baseiam-se em questões práticas. Há incontáveis situações²⁰³ que demandam atitudes imediatas e nem sempre bem locadas no momento. Mas tais atitudes não são indiferentes às professoras que constantemente avaliam suas posições, suas escolhas e suas decisões

²⁰² Um exemplo de crítica e busca de intervenção é na discussão sobre os princípios de convivência onde a SMEd apontou que: “as regras de convivência elaboradas nas escolas, muitas vezes, refletem autoritarismo quando definem deveres e obrigações apenas para os alunos. Exemplo disto são os cartazes com as “combinações da turma”, onde basicamente encontramos listado somente aquilo que os alunos NÃO podem fazer. Estes cartazes geralmente são feitos em situações “emergenciais”, quando o professor se encontra com dificuldades em relação ao “domínio” da turma. Na realidade, neste procedimento está subjacente uma idéia de sala de aula estática, rígida, formadora de cidadãos passivos. É importante nos questionarmos sobre o quanto este tipo de estruturação relativa às interações estabelecidas na sala de aula e na escola como um todo reforçam a divisão de classes existente na sociedade, visto que incentiva os alunos a não questionarem os critérios que definem estas regras e a não desobedecerem as mesmas” (PORTO ALEGRE e Educação, 1995, p.19-20). A presença das assessorias nas escolas permitiu que se coletasse este dado sobre como se fazem, no cotidiano, as regras de convivência e a partir disso construir uma crítica e uma proposta.

²⁰³ Às vezes alunas e alunos brigam em aula, agarram-se, gritam, às vezes uns e outras saem correndo porta a fora no meio de uma aula, às vezes um aluno ou aluna ameaça a professora com pedras, entre eles e elas há muita crítica, chamam-se de “burro” a toda hora, às vezes uma aluna não quer entrar na aula, outras vezes uns se jogam no chão, outros não respeitam minimamente algumas combinações. Há famílias que abandonam os filhos e filhas, pois nunca atendem a qualquer solicitação da escola, há outras famílias que, por diferentes razões, não ajudam os(as) filhas e, deste modo, deixam toda a tarefa de educação para as professoras. Às vezes, uma atividade carinhosamente pensada não sai como planejada. Há casos em que visivelmente as crianças e adolescentes necessitariam um atendimento individual para encaminhar a sua aprendizagem e tal atendimento não está disponível na escola, outros(as) necessitariam de atendimento médico, psicológico e leva-se meses ou até um ano para se conseguir que o aluno ou a aluna sejam atendidos(as). Enfim, o ambiente da escola e da sala de aula é cheio de pequenos e grandes problemas cotidianos que obrigam as professoras a tomar atitudes imediatas. Por exemplo: uma professora relata na reunião que ela chaveou a porta da sala para evitar que uma menina fosse embora, a menina reagiu se jogando no chão e gritando; “*ela está batendo em mim*”, levou um tempo até que a menina se acalmasse e retornasse para a sua atividade [cf. DC46; 02/07/97]. À primeira vista, certas atitudes parecem autoritárias mas na falta de alternativas é o que se faz e muitas vezes se consegue um resultado imediato que permite ao grupo, em sala de aula, ao menos continuar o seu trabalho. Isso não tem a intenção de isentar a responsabilidade das professoras mas simplesmente mostrar que as críticas, às vezes, são duras em vista de um contexto adverso para o trabalho pedagógico.

nos contatos informais entre os seus pares e nas reuniões pedagógicas na escola.

Na verdade, os lugares onde estão posicionados os sujeitos engendram entendimentos diferentes e, por vezes, conflitantes. Entre as assessorias e as professoras há uma busca de diálogo que, geralmente, é difícil e marcada por desencontros. Muitas das discussões são pontuadas de problemas, atritos, desacordos e contradições entre o que a SMEd propõe e o que as professoras fazem ou entendem que deva ser feito. No entanto, o clima geral é marcado pelo privilégio de discutir o currículo assumindo e contestando posições, mesmo que isso seja estressante em muitos momentos.

Digo que é privilégio, porque isso está colocado nas duas escolas do município, mas o mesmo não se pode dizer sobre a Escola do Bairro. Como se viu, não há condições na Escola do Bairro para que as professoras se envolvam em discussões sobre o currículo, sobre os planejamentos e sobre o processo pedagógico. Não obstante o interesse pessoal de muitas professoras, o trabalho delas é, em geral, solitário e encontra limitado apoio. A estrutura organizacional, os baixíssimos salários bem como a falta de recursos humanos e pedagógicos impedem o trabalho coletivo, impedem a disponibilização para a discussão teórico-prática e impedem a organização e funcionamento geral da escola. As energias das professoras se concentram numa luta cotidiana pela própria sobrevivência pessoal e para manter a escola simplesmente funcionando. Olhando-se para o conjunto da escola as relações entre as professoras e entre os outros segmentos da escola estão desagregadas²⁰⁴, como consequência do

²⁰⁴ Dois exemplos ilustram o significado de relações desagregadas e vícios autoritários: ao preparar a

abandono do governo do Estado em relação a educação. As professoras, os(as) estudantes e as famílias viram-se como podem cotidianamente, mas encontram limitações de toda ordem para levar adiante qualquer tentativa de melhorar a escola. Mesmo com o interesse, o esforço e as ações desencadeadas por um grupo de famílias com vistas a oferecer algo melhor para seus filhos e filhas, os efeitos daí decorrentes são mínimos e as ações do corpo docente são pontuais, literalmente “apaga incêndio”.

Mas como eu disse anteriormente, as relações entre as professoras e as assessorias da SMEd são difíceis, porque estão permeadas de embates, rejeições e contradições em alguns momentos, e de conquistas e acordos parte a parte em outros. Resgatar esse contexto ajuda a entender o porquê das contradições, haja vista o esforço e o interesse de todas em construir algo qualificado na educação. É o que passo a discutir.

festa junina uma das professoras está envolvida arrumando e organizando pequenos presentes que fariam parte de uma “pescaria”. Após o recreio a professora deveria estar em sala de aula mas ela continuou a fazer este trabalho, a diretora para evitar atritos pegou os livros e foi para aula da professora. Mais tarde, em entrevista, ela comenta comigo que se sente constrangida de ficar mandando as professoras fazerem isso e aquilo, que ela espera que cada uma saiba o que deve ser feito e, também, porque ela viu que a professora estava ocupada. Mas é necessário compreender que nesta relação está pressuposta uma troca de favores porque havia intenções, não decalradas pela diretora, de continuar na direção. Em geral, a diretora assume uma postura de defender e proteger tudo o que as professoras fazem - esteja certo ou errado - o que assegura a algumas professoras a não ser incomodadas ou cobradas. Com todas as condições ruins que se apresentam na escola algumas professoras barganham o seu tempo e não se dispõem para o atendimentos das(os) estudantes. Elas se ocupam com outras tarefas que são importantes mas não substituem o atendimento aos estudantes. Uma outra situação foi o fato de um grupo de famílias muito ativo - ajudados por uma professora - que, por conta própria, fizeram um planejamento pedagógico para a escola e apresentaram o seu plano numa reunião com todas as professoras. Em conversa com a professora que ajudou a encaminhar o processo ela conta que a reunião foi muito difícil. Ela me mostra fotografias desse encontro onde uma mãe explica o projeto de “*motivação e integração*”. A fotografia tirada da platéia, onde estão as professoras, mostra, claramente, o descontentamento da maioria com o que está se passando. A maioria está de cara amarrada e a professora me informa que o grupo criticou muito essa reunião, porque as famílias estavam tentando impor um projeto pedagógico a elas sem ter conhecimento do que seja isso. Esses fatos são ilustrativos de como a falta de condições gera relações viciadas e ações desagregadas. Dizer que isso é culpa somente das professoras ou da diretora é passar ao

6.9 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

As relações das professoras da escola com as assessorias da SMEd não são fáceis mas são necessárias. As assessorias representam um suporte importante para o andamento da escola, para a troca de informações e para o encaminhamento da proposta político-pedagógico da SMEd.

6.9.1 Na Escola da Vila

No caso da Escola da Vila as relações entre as professoras e as assessoras acontecem de forma menos tensa para as assessoras e mais trabalhosa para as professoras se compararmos com as relações que se estabeleceram na Escola do Morro. A assessoria da SMEd fazia visitas regulares à escola para acompanhar o trabalho de implantação da proposta curricular por ciclos de formação e seguir sua implementação. A Escola da Vila funcionou como um laboratório onde as assessorias estavam presentes muito mais para aprender do que para compartilhar idéias, sugestões e encaminhamentos. Havia muitos momentos de trocas mas a própria assessoria, de certo modo, deixou para as professoras realizarem o trabalho mais difícil: o de pensar e de pôr em prática um projeto novo. O Secretário de Educação em uma apresentação pública [DC31; 22/04/97] (em 12/11/96, cf data no diário) expressou a necessidade de formar a assessoria para a implantação e orientação da proposta dos ciclos de formação na rede de ensino municipal. Isso significa que quando a Escola da Vila foi fundada em 1995 haviam poucas assessoras preparadas para ajudar a encaminhar a proposta.

largo da responsabilidade do governo do Estado que abandonou a educação. As condições deterioradas

Algumas pessoas-chave da SMEd ajudaram as professoras da Escola da Vila através de discussão do projeto e na elaboração da primeira pesquisa na comunidade, mas a maior parte do trabalho ficou mesmo com as professoras que tiveram de usar sua criatividade e imaginar a concretude do trabalho cotidiano na escola.

Há alguns fatores que podem ser apontados que justificam o porquê as professoras andaram sozinhas na maior parte do tempo. O primeiro fator tem a ver com o fato de que todas as professoras da Escola da Vila escolheram e foram escolhidas para a implantação e encaminhamento da proposta pedagógica que se tornaria a principal meta e bandeira política do governo da Administração Popular para a educação. Do mesmo modo, o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) recomendava que a professora para esta escola fosse “criteriosamente escolhida”²⁰⁵. Necessitava-se de uma pessoa disposta a abraçar uma proposta político-pedagógica que abrangia uma reestruturação curricular. Este foi um fator que, certamente, predisps as professoras da escola a se engajarem na discussão e execução da proposta dos ciclos de formação. Também, isso contribuiu para que as professoras se sentissem desafiadas e valorizadas ao aceitarem e serem aceitas como uma professora criteriosamente selecionada para a implantação da proposta. Sobretudo havia, entre as professoras, “*vontade de construir uma nova proposta*” [DC59:56-57; 12/05/97]. A disposição de todas as professoras fez com que elas fossem tolerantes com uma assessoria ainda não preparada para ajudá-las. Outro fator, é que as professoras da Escola da Vila são, na sua

geram relações deterioradas.

²⁰⁵O parecer do CEE consta a indicação: “selecionar criteriosamente o corpo docente e demais

maioria, mais jovens do que as professoras da Escola do Morro, portanto, elas têm menos experiência no magistério, bem como menos traquejo ao lidar com as assessorias da SMEd. As professoras da Escola da Vila são mais tolerantes com as lacunas, as indecisões, a falta de clareza e, não raras vezes, o despreparo teórico-prático e o despreparo para atuar junto às professoras que algumas assessorias mostram nas reuniões. Além disso, todas as professoras na Escola da Vila se sentiam no dever de buscar por si os caminhos para a concretização do proposta no cotidiano. Se de um lado, isso disponibilizou as professoras para ser criativas, pesquisadoras, arquitetas e implementadoras de uma proposta nova, assumida como uma responsabilidade pessoal com o grupo e com a proposta político-pedagógica, por outro lado, isso desobrigou as assessorias da SMEd a ter de responder e contribuir de forma efetiva nesse processo.

De certo modo, as professoras queriam mostrar à SMEd que elas sabiam fazer, elas queriam ser reconhecidas pela sua competência na implementação de uma proposta pioneira no Rio Grande do Sul. Se isso é positivo, ao mesmo tempo tornou o processo, em muitos momentos, desgastante pelas intermináveis horas de envolvimento dispendidas por todas as professoras, especialmente, um processo estressante para a equipe diretiva que tinha ao seu encargo dar conta de uma proposta, que até 1994 estava somente no papel e circulava nas discussões²⁰⁶. Mas a implementação, em 1995, é uma outra etapa e por melhor que esteja preparada a organização no regimento

profissionais que atuarão no desenvolvimento da proposta, oferecendo-lhes as necessárias condições para a sua capacitação” [SMED/PMPA, 1996 #2, p.87].

²⁰⁶ As discussões estavam presentes na Constituinte Escolar que vinha acontecendo desde março de 1994, bem como “cinco meses antes de a escola iniciar formalmente as atividades, os professores reúnem-se para tomar as primeiras iniciativas de organização do espaço e do ensino”. (SCHMITT,

escolar, a transposição para o cotidiano foi um desafio que envolveu dúvidas, paciência, recuos, avaliações, testagens e replanejamentos.

As professoras sabiam que elas estavam andando sozinhas e sabiam que as assessoras da SMEd estavam lá para aprender. Havia uma atmosfera de orgulho entre as professoras de ensinar às assessorias o como fazer e de estar numa escola que era "*a menina dos olhos da SMEd*" [DC62:80; 15/05/97], modelo para as escolas que adotariam os ciclos de formação mais tarde. A Escola da Vila representava o "*ponto de partida para tantas outras escolas*" [DC59:55-56; 12/05/97] em Porto Alegre e para outras escolas e secretarias de educação no Rio Grande do Sul afora. A proposta dos ciclos de formação, em seguida, foi além do Estado e ganhou projeção em outros lugares com a solicitação crescente para que as professoras dessem a conhecê-la. Isso, também, contribuiu para fazer com que as professoras aceitassem andar a sós. Mas à medida que o projeto ganhava forma os problemas iam se tornando mais nítidos e a euforia inicial aos poucos ia sendo substituída por crescentes cobranças internas e descontentamentos aqui e acolá com as assessorias da SMEd. Contudo, é importante dizer que até o momento em que deixei a escola, em meados de 1997, havia um clima otimista e vontade de fazer com que tudo desse certo apesar dos percalços.

A presença das assessorias estava mais para a coleta de dados e para sua própria formação do que para ajuda concreta. O fato que saliento aqui diz respeito a forma em que se construiu a relação entre as assessorias da SMEd e as professoras na Escola da

Vila que apresentou um processo menos tenso, haja vista a responsabilidade das professoras em relação a uma proposta nova, sem uma história anterior no Brasil²⁰⁷.

Em Porto Alegre, a Escola da Vila nasceu com o propósito de se organizar o currículo em torno dos ciclos de formação. Com este propósito colocado como ponto de partida para a existência da Escola da Vila, as relações entre as professoras escolhidas para o projeto e as assessorias pautaram-se: a) pela presença das assessoras da SMEd na escola com objetivo de aprender a transposição de uma idéia para o cotidiano da escola; b) pela tolerância das professoras em relação a falta de maiores orientações da parte da secretaria e; c) pela disposição de todas em levar a proposta adiante, basicamente motivadas pelo desafio da nova organização curricular e por terem sido escolhidas para estar lá. Como se viu, havia uma predisposição geral colocada no ponto de partida.

6.9.2 Na Escola do Morro

A disposição entre as professoras em relação a proposta da SMEd se manifesta de forma diferente na Escola do Morro, por ser uma escola que existe desde 1987 e que sempre trabalhou com a seriação e por apresentar uma outra história na sua existência.

A Escola do Morro não nasceu de uma disposição política em relação a uma proposta político-pedagógica, mas, sim, da luta de uma pequena comunidade que vive no entorno para que a escola continuasse lá. Neste caso houve envolvimento da

²⁰⁷A proposta da Escola Plural em Belo Horizonte se efetiva na mesma época em que se implantava a proposta da Escola Cidadã em Porto Alegre.

comunidade através de participação ativa de todos em torno desta escola.

As professoras da Escola do Morro preocupadas com os altos índices de reprovação e evasão dos(as) estudante vinham desde fins de 1989 e início de 1990 construindo um projeto pedagógico próprio. Este projeto, ganhou corpo e conteúdo em 1991, concentrou os esforços de todas as professoras e as uniu em torno de propósitos comuns construídos ao longo de anos subseqüentes. Aos poucos, e em incontáveis discussões internas, o projeto pedagógico ganha forma no trabalho cotidiano como princípios que guiam as ações cotidianas e a pedagogia de sala de aula. O esforço de todas em torno da construção desse projeto e sua implantação seguiu caminhos particulares que contou com a ajuda pontual das assessorias da SMEd. Contudo, é preciso dizer que uma das professoras, responsável pela encaminhamento do projeto, trabalhou como assessora na gestão da professora Esther Grossi. Isso influenciou o percurso que a escola seguiu, baseando suas orientações a partir de a matriz construtivista, defendida na época pela Secretária de Educação. Uma das orientações da SMEd, nesta época, era de que as alunas e os alunos trabalhassem em grupo. O pressuposto essencial desta organização em sala de aula defende que o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem. Essa organização foi adotada em todas as salas de aula e, não sem resistência, paulatinamente foi ganhando adeptas na rede municipal. Atualmente, as salas de aula estão consolidadas em torno dessa organização e desse pressuposto que se tornou parte do cotidiano e do senso comum nas duas escolas.

As professoras da Escola do Morro construíram um caminho próprio obtendo como resultado a queda dos índices de reprovação e evasão na escola ao longo de dez

anos, bem como elas conquistaram prestígio fora da Rede Municipal de Ensino sendo demandadas a apresentar o seu trabalho dentro e fora do Estado. Por terem trilhado um caminho particular, com sucesso e com pouca intervenção da SMEd, as professoras conquistaram autoconfiança em si e no seu trabalho e passaram a exigir assessoria da SMEd. Um professor na reunião expressa claramente isso ao dizer: “*as assessorias eu não sei de onde vem, como vem, mas eu gostaria que acontecessem*” [DC20:86-88; 12/12/96], adiante outra professora acrescenta: “*incrementar a interlocução entre a SMEd e a escola, continuar o processo de estudo com a participação mais efetiva da SMEd*” [DC20:290-5; 12/12/96]. A assessoria era uma demanda da escola mas as professoras não aceitavam qualquer assessoria, o que tornou a relação com a SMEd contraditória e tensa em muitos momentos. Outra professora expressa na mesma reunião: “*continuar acreditando em nosso trabalho sem esperar pelas instâncias superiores, sem negar sua importância mas cobrando dela que faça o seu trabalho*” [DC20:261-3; 12/12/96].

A contradição se coloca no fato de que as professoras da escola reconhecidas pelo seu trabalho passam a não aceitar a posição de continuar a andar sozinhas e demandam o trabalho das assessorias da SMEd. Ao mesmo tempo, que por se encontrarem nesta posição, as professoras em geral rejeitam as assessorias. As professoras fazem exigências constantes à SMEd e querem uma assessoria competente. Com isso, há uma indisposição *a priori* em relação as assessoras da SMEd que, via de regra, são avaliadas e testadas a cada encontro. Essa indisponibilidade torna as reuniões tensas, pressiona as assessorias a demonstrarem competência teórico-prática, caso contrário o clima nas reuniões vai se tornando cada vez mais difícil. Algumas

professoras se retiram das reuniões, outras não prestam atenção no que assessora diz, outras não atendem suas solicitações, outras criticam-nas abertamente e outras tantas críticas acontecem nas reuniões entre as professoras, nos corredores da escola e na sala das professoras. Algumas críticas procedem como foi o caso em que a assessora trouxe no dia da reunião artigos para encaminhar a discussão que deveriam ter sido enviados com antecedência para que a discussão fosse qualificada. O que é comum nas críticas é o fato de que a assessoria não apresenta algo que vá além do que já foi feito na escola. Algumas assessoras se estabeleceram como competentes entre as professoras e são bem aceitas no grupo e as professoras se dispõem para a discussão séria com elas, mas isso está restrito a umas poucas assessoras. É certo que às vezes falta uma certa habilidade em lidar com o grupo de professoras que demandam respeito para com o seu trabalho e que isso seja manifestado pelo conhecimento que a assessora tem em relação a história de construção teórico-pedagógica na escola. Porém, é visível que muitas vezes há, simplesmente, uma indisposição de muitas professoras em relação a tudo o que vem da SMEd através das assessoras, que representam o ponto de contato e de fricção nas relações entre as duas instituições.

O Secretário de Educação em apresentação pública, no lançamento da proposta dos ciclos de formação [DC31; 22/04/97], comenta que o processo para que as escolas seriadas passem a trabalhar com os ciclos de formação é, sobretudo, um processo de convencimento e de adesão das professoras em cada escola. Contudo, as professoras na escola sentem que, na verdade, há pressão para a incorporação dos ciclos e há retaliações da SMEd que não atende as solicitações da escola. Compreendendo a composição de forças desiguais as professoras tentam não entrar em confronto direto

com as assessorias da SMEd, por medo de que suas demandas e solicitações não sejam atendidas. Há preocupação com a atitude da SMEd que, segundo as professoras, desconsidera o projeto pedagógico que a escola vem desenvolvendo, como ficou claro nesta fala: “*os caras numa sala decidem o que é e o que deve ser. Ignoram seis anos de trabalho [da escola], é isso que incomoda. Saiu no jornal as três melhores escolas, em terceiro lugar está a nossa, eles enfatizam que as duas primeiras adotam os ciclos mas não disseram que aqui é seriação*” [DC32:8-16; 23/04/97].

As professoras temiam que o projeto pedagógico fosse atropelado e elas percebiam a perda dos paradigmas pelos quais vinham guiando sua prática. Além disso, as assessorias demoraram a apresentar o projeto dos ciclos de formação na Escola do Morro. Até novembro de 1996 [DC11; 12/11/96], a SMEd não havia atendido as solicitações da escola para que alguém fosse discutir com elas tal proposta.

Haviam muitas dúvidas sobre o que eram exatamente os ciclos de formação e as professoras exigiam uma qualificação específica para aceitá-la na escola, o que as assessorias discordavam e consideravam desnecessário pois, segundo elas, a escola teria condições de abraçar a proposta [DC15; 30/11/96]. Também, as críticas das assessoras são frontais em relação a escola que resiste a mudança e que não aceita sequer introduzir a dependência por disciplina. Depois de um longo debate a assessora desabafa “*a contradição na escola que usa modelos ultrapassados*”, que ela não entendia porque não mudavam, “*qualquer mudança, porque não fazer a dependência na reprovação?*” [DC15:74-78; 30/11/96]. O que a assessora apontou é verdade pois uma das professoras, em outro momento, havia comentado essa indicação da SMEd:

"*bom para os alunos, ruim para a organização da escola, imagina o problema dos alunos com dependência!*" [DC11:294-299; 12/11/96]. Na verdade, está-se colocando que seria um problema para as professoras e a organização interna da escola que demandaria mais preocupação e trabalho. Mas o principal descontentamento das professoras em relação a assessoria é que a SMEd "*muitas vezes não é clara e verdadeira nos seus propósitos*" [DC27:184-186; 03/04/97]. Uma outra professora esclarece melhor o sentimento de descontentamento dizendo "*esta foi a primeira vez que veio alguém mais qualificado da SMEd para falar sobre os ciclos. Se nós, desde o início, tivéssemos tido alguém da SMEd disposta a colocar qual era o projeto e se a SMEd tivesse assumido que pretendia 'ciclar', então, quem sabe nós já não estaríamos 'ciclado' há muito tempo*" [DC16:14-21; 03/12/96]. Adiante uma das professoras reconhece as resistências parte a parte, porque "*a SMEd e nós, também, criamos um clima de incompatibilidade*" [DC16:23-24; 03/12/96]. Após aquela tensa reunião com as assessoras da SMEd, outra professora encerra-a dizendo: "*como escola eu vejo avanços, não temos muitas alternativas mas houve uma aproximação com a SMEd a partir deste evento*" [DC15:63-63; 30/11/96]. Ao mesmo tempo, outra professora ao passar por mim comenta "*eu aprendi um monte nestes últimos dias mas hoje eu não aprendi nada*" [DC15:39-41; 30/11/96], referindo-se ao evento de treinamento realizado na escola e a participação das assessorias da SMEd neste mesmo evento.

Do ponto de vista das professoras, a assessoria não conduziu com sinceridade o processo, o que teria dificultado e deixado mais desconfianças e dúvidas, não somente sobre as intenções da SMEd mas sobre a própria proposta. Bem como, as professoras sentiam que o que havia sido feito na escola não tinha o pleno reconhecimento da

SMEd. Segundo as professoras, a SMEd assumia uma postura de desconhecer o trabalho na escola e de tentar impor a proposta dos ciclos de formação. Do lado da SMEd havia a tentativa de evitar um boicote em relação a proposta antes mesmo que esta fosse colocada em prática. Havia, também, naquele momento, um despreparo da própria assessoria sobre como se deveria fazer a passagem de um currículo organizado por seriação para um currículo organizado por ciclos de formação e, mais do que isso, nem mesmo as assessorias conheciam muito bem como trabalhar cotidianamente com a nova proposta, daí a recusa em oferecer a qualificação. Soma-se a isso o fato de que numa das primeiras apresentações, sobre a proposta dos ciclos de formação na escola, a assessora elencou uma série de críticas sobre a forma como outras escolas vinham desenvolvendo o trabalho. A assessora diz que *“na escola x a primeira pesquisa não foi muito boa, estavam manietadas pela questão intelectual, a segunda foi fraca”* [DC28:205-207; 05/04/97]. A sua apresentação foi competente mas dificultou que as professoras se sentissem a vontade em abraçar uma proposta tendo no horizonte somente as críticas. E críticas, na verdade, injustas porque se a assessoria constatava problemas nas escolas que estavam organizadas por ciclos de formação por que, então, não apontava soluções ou não ajudava a construir a pesquisa e sua transposição para o cotidiano? Contudo, muitas professoras percebiam que algumas assessoras conduziam o processo de convencimento de forma competente, respeitando o ritmo do grupo e levando a sério o que as professoras tinham a dizer, a contestar e as demandas para o reconhecimento e respeito em relação ao trabalho pedagógico realizado na escola. O respeito e o reconhecimento à competência do que se fez e do que se faz todos os dia é um ponto fundamental na condução de qualquer processo. Se isso não resolve todos os

problemas, incompatibilidades, rejeições e contradições, ao menos, cria um caminho onde é possível estabelecer um diálogo e uma abertura para a negociação.

O que mostrei nesta seção evidencia que as relações entre as assessorias e as professoras se estabelecem de forma diferente dependendo do contexto da escola. Na Escola da Vila a aceitação da assessoria e as relações entre as professoras e as assessoras eram relativamente tranqüilas, porque havia uma predisposição inicial em relação a proposta político-pedagógica da SMEd.

Na Escola do Morro as relações foram marcadas por tensões e indisposições, porque a escola já tinha um projeto e as professoras tentavam assegurar o reconhecimento e a visibilidade do seu trabalho²⁰⁸. Cabe ressaltar que as assessorias representam um suporte para a qualificação dos processos pedagógicos na escola. A sua presença nas escolas, não obstante as dificuldades, amplia a interlocução entre a SMEd e a escola, entre o que cada escola faz e o conjunto da Rede Municipal de Ensino.

6.10 PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS

As relações que se estabelecem em torno da proposta político-pedagógica mostram problematizações que se colocam entre: a) as aspirações, a criatividade e o pensamento dos agentes educacionais, em particular as professoras; b) a concretude do que se faz, do que se tenta fazer e do que acontece cotidianamente; c) os projetos pedagógicos na intenção de qualificar os discursos e as práticas; d) a centralização das

²⁰⁸A principal estratégia da escola para assegurar a visibilidade do que se estava fazendo era o registro do trabalho das professoras no “Relato de experiências: um espaço de autoria”.

decisões e dos encaminhamentos na SMEd; e) o projeto democrático inclui a discussão e estimula a imaginação de práticas e discursos a partir de classe social, mas não de gênero e de raça.

A Escola do Bairro enfrenta uma série de problemas – há falta de tudo - que dificultam o trabalho cotidiano. Sem uma proposta político-pedagógica coletiva as práticas e os discursos pedagógicos estão desagregados. Algumas professoras tentam encaminhar propostas de trabalho pedagógico diferenciados assim como articulam o trabalho junto às famílias. Mas a escola se depara com inúmeras dificuldades devido ao desinvestimento do Governo do Estado na educação pública.

A Escola do Morro tem um projeto pedagógico elaborado pela comunidade escolar que melhorou o rendimento escolar. As experiências educacionais inovadoras beneficiaram professoras e estudantes. Essas surgem no processo de autonomia da escola e de democratização na Rede Municipal de Ensino.

A Escola da Vila, também, é produto desse mesmo processo de democratização com uma proposta político-pedagógica que defende uma educação voltada às classes populares. A Escola da Vila com a proposta dos ciclos de formação alterou o currículo prevendo 100% de aprovação com promoção automática.

As semelhanças e diferenças nas Escolas do Morro, da Vila e do Bairro mostram as ênfases que, cada uma deposita no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, abrangem: a organização interna das salas de aula com o pressuposto de que o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem nas primeiras; os princípios de

convivência ora contidos na proposta político-pedagógica ora trabalhados a nível de sala de aula; a gestão democrática como princípio norteador das ações nas primeiras, mas não na última; os laboratórios de informática nas escolas da Vila e do Bairro com condições diferentes e problemas semelhantes; os mesmos princípios filosóficos da “Escola Cidadã” sustentam as primeiras mas as diferenciam na organização curricular bem como nas formas de assegurar a proposta político-pedagógica em cada uma.

Respondendo aos parâmetros de análise dos projetos pedagógicos e as questões de gênero, raça e classe social discutidos no capítulo três, observa-se que: 1) nenhuma das reformas político-pedagógicas (Escola Cidadã e CIEP) apresenta preocupação e encaminhamentos para as questões de gênero e de raça, quando existem estão como princípios gerais; 2) as reformas privilegiam a classe social para pensar a democratização da educação; 3) as reformas na proposta político-pedagógica melhoram a vida de meninas e meninos de classes populares e, igualmente, de brancos e não brancos, porque todas(os) são promovidos na Escola da Vila e quase todas(os) o são na Escola do Morro mas não na Escola do Bairro. A última em virtude de suas dificuldades apresenta resultados que afetam negativamente uma porcentagem considerável de crianças e adolescentes. Reproduz-se na escola não somente o fracasso delas, mas o fracasso da escola em atender as crianças de classes populares e, nessas, as meninas, os brancos e não brancos; 4) à medida em que as(os) estudantes obtêm sucesso cada criança, em particular, ganha respeito por si e pelos outros;. 5) o sucesso na escola fortalece as professoras individual e coletivamente na sua competência pedagógica e humana; 6) as reformas político-pedagógicas e as inovações educacionais nos projetos pedagógicos, aliados as condições de recursos humanos e pedagógicos, são

determinantes para que a escola cumpra sua função: 100% de aprovação com qualificação. Resta-nos saber se a aprovação é qualificada, o que será objeto de discussão no próximo capítulo.

As duas escolas do município superam as desigualdades de classe social, de gênero e de raça na exata proporção em que todas(os) as(os) estudantes na Escola do Vila e quase todas(os) na Escola do Morro permanecem na escola e são promovidos no ciclo ou na série. Através do trabalho e da compreensão das relações de classe social se atende as questões de gênero e de raça na medida em que as escolas fazem um esforço para aprovar todos(as). A interação trídica de gênero, de raça e de classe social mostra que essas questões se interseccionam no sucesso escolar na Escola da Vila, na elevação do rendimento escolar na Escola do Morro e no fracasso da Escola do Bairro. O trabalho a partir de uma relação afeta a posição dos agentes nas outras relações, ainda que não satisfaça o princípio de equidade. Mas o que os projetos pedagógicos deixam fora é que cada relação na sua intersecção tem uma história específica que afeta os sujeitos de diferentes formas gerando ou intensificando as desigualdades sociais. Se, de um lado, a compreensão das desigualdades de classe social e o investimento concreto para atender as camadas de classe popular é importante, por outro lado, não é suficiente para dar conta da interação e complexidade que envolve as dinâmicas de gênero e de raça.

Em cada uma das escolas os investimentos, as reformas e as inovações educacionais se encontram nos limites de duas organizações curriculares distintas: a seriação nas escolas do Bairro e do Morro e os ciclos de formação na Escola da Vila

que, ao seu modo, abrem possibilidades ou impõem limitações entre as propostas pedagógicas e as práticas e discursos cotidianos.

No próximo capítulo a pesquisa rastreia a história dos agentes educacionais no contexto da seriação e dos ciclos de formação. A história aqui é entendida no sentido de que ela traz parâmetros particulares de reprodução social, envolvendo alinhamentos e efeitos de pensamentos e ações desejados e não desejados (GIDDENS, 1994). Histórico, neste contexto, significa buscar as relações sociológicas que a particularidade de cada contexto traz, ou seja, as relações que elas expressam são instáveis em vista de alterações nas condições de sua realização e nas condições de racionalização da ação.

7 A SERIAÇÃO E OS CICLOS DE FORMAÇÃO

Os projetos pedagógicos e as experiências educacionais inovadoras são desenvolvidos em contextos curriculares diferentes que expandem ou restringem seu potencial de articular práticas e discursos inclusivos. O projeto pedagógico da Escola do Morro e a proposta político-pedagógica na Escola da Vila representam o esforço para a qualificação e promoção de todos na escola. Ambos têm presente que a escola deve eliminar os mecanismos intra-institucionais que resultam em evasão e reprovação mas cada um, ao seu modo, têm limitações que ora estão na organização curricular, ora na incompreensão e na distância entre o que se propõe e o que acontece no cotidiano.

O objetivo deste capítulo é apresentar e comparar os avanços, os compromissos, a efetivação, os impasses e as limitações do currículo organizado por seriação e por ciclos de formação. A análise centrar-se-á na organização curricular, na avaliação, no rendimento escolar, na cultura da seriação, na pesquisa realizada nas duas escolas, na sua transposição didática, nas problematizações de gênero e de raça e sua inserção nos planos pedagógicos. Argumentarei que a seriação enquanto estrutura curricular coloca dificuldades para a promoção das(os) estudantes, representa uma estrutura que dá pouca mobilidade na organização do processo pedagógico, distancia as professoras entre si, hierarquiza as disciplinas e, mais importante, a escola não dá conta de todos

as(os) alunas(os), mesmo que haja esforço da parte das professoras. Argumentarei que a organização curricular por ciclos de formação não elimina os problemas decorrentes da cultura da seriação mas representa um desafio para sua superação. Ao mesmo tempo, o currículo organizado por ciclos coloca problemas de outra ordem ou apresenta novos como o é, por exemplo, as turmas de progressão.

Por ordem seguem-se: os conceitos da perspectiva das professoras; a seriação *versus* os ciclos de formação; a avaliação na Escola da Vila e na Escola do Morro; a cultura da seriação; a comparação do rendimento escolar por gênero e raça; o vácuo do projeto pedagógico da Escola do Morro e seus efeitos no cotidiano escolar; a pesquisa nas duas escolas e sua transposição didática através do complexo temático e, por fim, gênero e raça no planejamento pedagógico.

Antes de passar à análise a que se propõe este capítulo apresento os conceitos que estão no cotidiano das escolas da perspectiva das professoras.

7.1 OS CONCEITOS DA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Os conceitos abaixo fazem parte do texto da tese mas não são objeto de análise. Estes conceitos são nomeados com referência ao entendimento cotidiano na escola, portanto estão limitados ao seu contexto de uso. Tais conceitos são algumas das ferramentas com as quais as professoras discutem e procuram pautar o trabalho pedagógico. O que se apresentará é o entendimento que as professoras têm sobre cada um deles. São eles: interdisciplinaridade e conteúdo.

7.1.1 Interdisciplinaridade

Para as professoras interdisciplinaridade é sobretudo trabalhar junto. Em metade de todos os documentos do diário de campo e em todas as entrevistas nomeia-se de algum modo a importância de trabalhar junto. Nas três escolas da pesquisa o conceito de interdisciplinaridade é nomeado em maior ou menor grau dependendo da organização da escola. Há consenso entre as professoras de que o trabalho em conjunto facilita o andamento do trabalho pedagógico. No entanto, este conceito adquire particularidades de compreensão e de ação diferentes dependendo do contexto da escola. Na Escola do Morro e na Escola do Bairro, o conceito de interdisciplinaridade circula amplamente conjugado com a busca de se fazer um trabalho em conjunto. Tal trabalho pode envolver duas ou mais professoras. Por vezes, a interdisciplinaridade fica na intencionalidade e não é posta em prática devido a problemas pessoais e/ou estruturais.

Na Escola do Bairro as reuniões de paralela e as reuniões, em geral, estavam suspensas. Com dificuldades as professoras tentavam articular algum trabalho em conjunto. Na Escola do Morro a interdisciplinaridade significa o trabalho entre duas professoras que pertencem a mesma área de atuação (por exemplo: História e Geografia, no Currículo por Área) ou entre duas ou mais professoras que trabalham com a mesma série (no Currículo por Atividades). No Currículo por Atividades o trabalho conjunto se refere ao cotidiano da sala de aula e ocorre, principalmente, através de reuniões de paralelas. As reuniões de paralelas são consideradas importantes pela ajuda mútua entre as professoras e se aproveita tais reuniões para planejar

atividades em conjunto. Isso não significa que, necessariamente, as duas professoras aplicarão o mesmo trabalho em salas de aula diferentes, mas é um momento que ajuda a ter idéias sobre o que e como fazer. Uma professora do Currículo por Atividades em entrevista diz:

Eu digo o que eu gosto e curto mais na 4ª série é pelo contato que eu tenho com a paralela, com a C., até pela afinidade, a gente consegue planejar junto: uma tem uma idéia, a outra coloca em prática ou assim: muitas vezes isso cabe para a turma [dela] mas não cabe para a minha, para a minha não serve, então se faz um trabalho diferente mas faz junto e essa parceria me agrada muito, me ajuda. [ENT1: 324-34; 18/06/97]

O trabalho interdisciplinar, via de regra, é entendido como a possibilidade de trabalhar junto a partir de alguma afinidade que pode ser de temperamento ou por apresentar a mesma linha no trabalho pedagógico (nomeado pelas professoras como afinidade metodológica). Em muitos momentos o trabalho considerado interdisciplinar acontece espontaneamente por envolver os elementos que descrevi anteriormente, assim que duas ou mais professoras tentam ver onde o seu trabalho se encontra, o que cada uma pode fazer, onde há sobreposições e onde é possível fazer conexões entre os conteúdos.

Na Escola da Vila a interdisciplinaridade envolve todos os elementos anteriores mas o entendimento e a ação interdisciplinar estão previstos na proposta político-pedagógico da SMEd, de modo que na escola o trabalho de planejamento é sistematicamente em conjunto no primeiro momento e no segundo é dividido em áreas ou ciclo ou ano do ciclo. O que une o trabalho na escola é o complexo temático que torna visível a busca de um trabalho interdisciplinar. Através de reuniões se busca uma discussão em conjunto que, quer se queira ou não, intervém na direção do que cada

professora pensa, planeja e faz nas suas aulas. Há unanimidade, entre as professoras, de que apesar de as dificuldades os resultados são positivos para o trabalho na escola, em geral, e para a sala de aula, em particular. As possibilidades e as limitações de cada um desses entendimentos e ações foram discutidas ao longo da tese.

7.1.2 Conteúdo

Nas escolas, conteúdo é exatamente o que se deve abordar em sala de aula. Cada professora na sua disciplina ou área ou série ou ano do ciclo desenvolve entendimentos particulares sobre qual é o conteúdo que deve ser ensinado para todas(os) na correspondência entre a série e a idade (na escola seriada), mas com ênfase na série, ou na correspondência entre o ano do ciclo e a idade (na escola por ciclos de formação). Os conteúdos nas escolas seriadas tem, ao menos, como parâmetro os conteúdos mínimos dispostos pela Secretaria de Educação ou pela SMEd, mas é principalmente na Escola do Bairro que são visíveis os conteúdos mínimos no planejamento do trabalho pedagógico. Isso não quer dizer que as professoras simplesmente transfiram os conteúdos que são repassados na previsão de conteúdos mínimos, mas também é possível observar que os conteúdos mínimos servem como um avaliador e inibidor do trabalho das professoras. Isso ocorre não porque Secretaria de Educação ou a SMEd façam cobranças, mas porque há uma cultura na escola que conduz as professoras a cobrarem entre si a abordagem de tal e tal conteúdo em tal ou tal série e mesmo em tal e tal ano do ciclo. Mas mesmo que não houvessem conteúdos mínimos, como é o caso do que a SMEd está tentando mudar ao sugerir para a sala de aula conteúdos que não estão em nenhum programa oficial, os conteúdos com os quais

as professoras trabalham são regulados em parte pelos testes que são aplicados pelo MEC, que definem os conteúdos nas suas provas de Português e Matemática e em consequência regulam os conteúdos que são esperados como conhecimento para aqueles estudantes na correspondência entre série e idade. De outra parte, os conteúdos são regulados pelo o que se aprende no *medium educacional*²⁰⁹. Há, também, uma preocupação com os conteúdos que serão solicitados no 2º grau, que por seu turno, dirige suas abordagens a partir do que é solicitado no vestibular. Pode-se argumentar que as professoras tem liberdade de escolher o conteúdo e que o que é regulado não chega a afetar o que se faz em sala de aula, com exceção das disciplinas de Matemática e de Português. Pelo menos este é o sentimento de praticamente todas as professoras. Aparentemente, sim, escolhe-se os conteúdos mas os conteúdos têm regulações de outra natureza (ver a abordagem do capítulo 10).

7.2 A SERIAÇÃO VERSUS OS CICLOS DE FORMAÇÃO: OS IMPASSES

A organização curricular por seriação, na Escola do Morro, não responde àquilo que as professoras gostariam de fazer. As professoras percebem as limitações estruturais que impedem não somente a promoção das(os) estudantes mas, também, dificultam o trabalho pedagógico. Isso aparece expresso no questionamento de “*por que insistimos na seriação?*” [DC15:58-59; 30/11/96]. Em outra reunião, de avaliação do conjunto da escola, solicita-se o mesmo apontando a necessidade de se “*pensar outra forma de levar adiante a nossa prática pedagógica. Por que insistimos na*

²⁰⁹ Cf. capítulo 3, nota 74, pp 102.

seriação?” [DC20-251-2; 12/12/96]. Em outro momento uma professora pergunta: “o critério de idade é uma alternativa?” E outra responde: “eu acho que sim, a gente não tem, há muito tempo, a preocupação em juntar por idade, vimos investindo na heterogeneidade de idade, na aprendizagem. Agora tentar resgatar algo a nível da aprendizagem separando por critério de idade e não como eles estão agrupados” [DC18:133-141; 05/12/96]. Isso corrobora a observação de outra professora que argumenta a favor dos ciclos de formação dizendo que

o critério de idade é possível quando eu penso no Helton, no Beto, eu penso que muita coisa eu não consegui com o Oscar, o Henrique²¹⁰, [ou seja, eu não consegui] abranger uma gama de diferenças entre eles, eu não consigo abranger tais diferenças. Se tivesse pessoas mais da idade deles seria, para mim, mais fácil trabalhar. [DC18:165-172; 05/12/96].

No discurso acima a professora expressa sua preocupação somente pelos rapazes. Em geral na sala de aula os meninos demandam mais a atenção das professoras do que as meninas. São eles que mais fazem bagunça e brincam em aula, isso faz com a professora dirija-se mais a eles chamando a atenção para o comportamento, o que repercute na sua preocupação (para a abordagem sobre as relações de gênero, ver o capítulo 8).

Apesar de se constatar problemas na organização do currículo por seriação, as professoras ponderam sobre a efetividade do que os ciclos de formação podem oferecer. Uma contra-argumentação é que “*se separar tem que qualificar esta separação, me preocupa a divisão simplista, a idade? Não sei se é o único critério*”, ao

²¹⁰ Alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos de idade.

mesmo tempo a professora reconhece que a seriação permite que se tenha “*uma Talita²¹¹ que vai fazer 18 anos em fevereiro*” [DC18:145-159; 05/12/96]. Reconhece-se o problema com a diferença de idades entre as(os) estudantes, mas há resistências para a aceitação da proposta da SMEd. E algumas professoras demandam uma terceira alternativa que reflita o caminho que a escola vinha construindo: “*ciclar? Alternativa da SMEd, levantar as hipóteses de uma prática da escola*” [DC20:238-9; 12/12/96]. Em um documento elaborado somente pelo grupo de professoras, sem a presença da equipe diretiva, aparece com nitidez a ansiedade diante do impasse quanto aos ciclos de formação e o vácuo em que ficou o projeto pedagógico da Escola do Morro (retomo este aspecto na seção 7.4). Decorre disso que as idéias e os sentimentos estão confusos nestas falas: “*pressão para ‘ciclar’ Quais os rumos que esta escola quer tomar? Projetos sim para as 5ª e 6ª séries. Decidir o que fazer? ‘Ciclar ou seriar’? Deixar para ciclar em 2001. Estudar uma terceira proposta*” [DC33:92-97; 30/04/97].

Há dúvidas que impedem a aceitação dos ciclos de formação e tornam tensas as relações entre a SMEd e a Escola do Morro, como mostrei no capítulo 6. Nas falas que se seguem aparecem as dúvidas quanto aos ciclos e os pontos de tensão entre a escola e a SMEd:

É o modelo realizado pela prefeitura de Belo Horizonte e não se sabe o que e como aconteceu. Quais foram os problemas que decorreram da sua implantação? [DC7:78-81; 29/10/96]. Em outro momento um professor faz observações no mesmo sentido: o secretário quer que em três anos todas as escolas ‘ciclem’. O fulano foi patético, abriu os braços e dizia:

²¹¹ Talita é aluna da 7ª série. Se ela estivesse na idade regular não teria mais do que 11 ou 12 anos, no máximo 13 anos.

gente acreditem nos ciclos. Mas ele tinha de dizer como vai o projeto em Belo Horizonte e por que ele foi demitido da secretaria de lá. O que houve? Quais são os resultados concretos? Eles não estão nos dando tempo para ver, para refletir o que significa [este projeto]. [DC32:17-25; 23/04/97].

As professoras não estão contra os ciclos de formação²¹² mas contra a forma que a SMEd tem lidado com a questão “no sentido de que as decisões são tomadas pela SMEd e depois impostas às escolas” [DC7:132-133; 29/10/96]. Contudo, há disposição para entender a proposta, pois se afirma que “o que diferencia a escola é a vontade de conhecer e fazer a crítica e autocrítica. Talvez ir desarmada para pensar de forma qualificada o que se está propondo” [DC7:126-130; 29/10/96].

Não somente as professoras avaliam como problemática as diferenças de idade, como as(os) estudantes relatam fatos que envolvem os problemas entre eles e elas no cotidiano da escola. Em uma reunião do Serviço de Orientação Educacional com alunos e alunas da 1^a a 4^a séries registrei as falas da Lisa, uma menina de 7 anos:

Os guris me chamam de anão, conto para a professora e ela não dá bola, as gurias grandes querem me pegar e me chamam de porteirinha. A orientadora pergunta por que chamam ela de porteirinha. Ela explica que é porque ela não tem os dentes da frente e continua dizendo: os grandes saem da aula e vão lá para me empurrar, a professora não faz nada, não dá bola quando os grandes incomodam os pequenos. A orientadora intervém e pergunta se a professora não faz nada mesmo e a Lisa conclui: a professora pede e eles não atendem. [DC35:19-31; 08/05/97].

Há problemas estruturais no interior de um currículo organizado por seriação que abrangem: a diferença significativa de idade entre as(os) estudantes na mesma série

²¹²Na avaliação realizada na Escola do Morro, no final de 1996 entre 37 professoras, apenas uma se

ou no mesmo turno escolar; a dificuldade de trabalhar com tais diferenças e, portanto, de organizar um trabalho pedagógico que se centre na questão da aprendizagem e, ao mesmo tempo, atenda as diferentes expectativas das(os) estudantes; as tensões nas relações entre as(os) estudantes onde ocorrem fatos, dentro e fora da sala de aula, como os que Lisa relata. Entretanto, é necessário considerar que as crianças de diferentes idades costumam brincar juntas fora do espaço escolar, embora as diferenças de idade entre eles e elas não sejam muito distantes (HARTUP, 1983; THORNE, 1997).

A proposta dos ciclos de formação é colocar lado a lado as crianças mais próximas em idade ou com a mesma idade como um fator que, acredita-se, contribui para aprendizagem e para a socialização de ambos e talvez minimize as tensões entre eles e elas²¹³. Há controvérsias sobre a suposição de que a separação e a organização do currículo em torno do agrupamento das(os) alunas(os) por idade seja um componente que qualifique a aprendizagem (THORNE, 1997). Mas se nós atentarmos para as falas das professoras e das(os) estudantes e para o contexto das interações em sala de aula e na escola percebe-se que o trabalho pedagógico, a aprendizagem e as relações entre as(os) alunas(os) se beneficiam com tal separação. O que não se sabe é até que ponto o que os sujeitos vêm, analisam e reclamam - estudantes, professoras, famílias, assessoras da SMEd, etc. - não é o resultado de forças sociais, culturais e institucionais que formam e informam o senso comum (GRAMSCI, 1997) que, de fato, os sujeitos aprendem melhor se estiverem separados por idade. E a escola, como uma importante

colocou frontalmente contra a proposta da SMEd dizendo: “*não cabe na escola*” [DC20:271; 12/12/96].

²¹³ Coloco isso numa abordagem incerta, porque na Escola da Vila os alunos menores e maiores estão

instituição social, ao separar as(os) estudantes por idade, constitui esse paradigma como verdade ao reproduzir no seu interior as condições anteriores que amalgamaram o caminho de uma crescente atenção e regularização da intimidade e das relações entre os sujeitos (CARVALHO, 1995; VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

A organização curricular por idade faz uma diferente ordenação dos sujeitos que, em princípio, não está dada no contexto das relações casuais entre as crianças e adolescentes, ou seja, as crianças nas suas brincadeiras cotidianas não escolhem as amigas e os amigos por idade mas simplesmente agrupam-se com quem estiver disposta a brincar (THORNE, 1997).

A minha intenção não é dizer que não se deva separar por idades mas colocar que é necessário investigações no contexto da escola e da vizinhança que sustentem ou não o pressuposto de que a aprendizagem se qualifica se os sujeitos forem agrupados por idade ou se no contexto da escola é realmente necessário fazer tal separação para que se viabilize o processo pedagógico. A questão da idade representa um impasse na medida em que não se sabe, exatamente, se a separação das(os) estudantes por idade qualifica a aprendizagem.

O que há de concreto nas falas das professoras é que as diferenças de idade entre as(os) estudantes causam tensões entre elas(es) e dificultam o trabalho pedagógico, pois as professoras, em vários momentos, referem a dificuldade de pensar

separados em turnos diferentes. No entanto, há outras tensões entre eles e elas..

e pôr em prática planejamentos didáticos que atendam interesses diversos.

Para aplacar o problema das diferenças de idade e defasagem escolar na Escola da Vila, como parte do currículo, tem-se a previsão de turmas de progressão²¹⁴. As razões mais comuns para a ocorrência dessa defasagem encontram-se nas sucessivas reprovações, no abandono da escola por estudantes que buscam o mercado de trabalho. Isso pode ser parte de uma decisão que envolve as necessidades financeiras das famílias, a busca de independência pelo jovem mas, também, como produto do fracasso escolar ou a variação em grau de influência de dois ou mais elementos que determinam a evasão escolar ou a ausência das(os) estudantes da escola por períodos prolongados.

A defasagem série-idade é decorrência de múltiplos fatores que se encontram dentro e fora da escola, em especial: a) a dificuldade de acesso à escola pela população demandante que não se limita somente à oferta de vagas, porque envolvem solicitações burocráticas ou materiais que dificultam a entrada da criança na escola; b) a organização curricular e os processos pedagógicos na escola, mas que não se limita a ela (não significa que a seriação, por si só, seja responsável pelo insucesso ou pela evasão escolar), pois a escola se articula com a estruturação social que pressiona as famílias de classes populares a solicitarem que seus filhos e filhas procurem trabalho. Com esses problemas presentes no sistema escolar, a SMEd buscou as turmas de progressão como uma alternativa “para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas por cada um dos estudantes que estiverem nesta condição” (PORTO

ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d., p.9). Na Escola da Vila o propósito das turmas de progressão é claro para as professoras: “*turma destacada com 20 alunos [onde se busca] dar conta desta defasagem série-idade num curto espaço de tempo. A proposta é que ela seja extinta à medida que todos estejam de acordo com a idade*” [DC59: 108-112; 12/05/97].

As turmas de progressão, conforme a proposta da SMEd, têm “uma organização de tempo-ano diferente da organização ano-ciclo. Isto significa que os educandos que estiverem nas turmas de progressão poderão avançar para ano do ciclo que corresponde a sua idade e/ou ciclo seguinte a qualquer momento” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d., *ibidem*). Mas as professoras constataam o descompasso entre a abordagem pedagógica nas turmas de progressão e a abordagem nas turmas regulares. Ou seja, há uma lacuna entre o tempo e ritmo de aprendizagem de um estudante na turma de progressão e o que é demandado e estabelecido como padrão nas turmas regulares. Os ciclos de formação padronizaram faixa etária, condições de aprendizagem e, de certo modo, ritmo da aprendizagem. Isso faz com que um estudante da turma de progressão considerado apto a estar no ciclo tenha dificuldades na adaptação porque as formas pedagógicas, as concepções e o ritmo de trabalho são diferentes. As professoras das turmas de progressão e do Laboratório de Aprendizagem privilegiam o investimento individualizado e a observação de condições cognitivas que possibilite tal estudante prosseguir na turma regular. Isso significa que o estudante na turma de progressão não tem o mesmo conteúdo que está sendo trabalhado nas turmas

²¹⁴ Cf. sobre as turmas de progressão ver capítulo 6, p.230 e 231.

regulares e encontrará dificuldades na sua adaptação quando for promovido. Daí a necessidade, segundo as professoras, de que as colegas das turmas regulares compreendam o trabalho nas turmas de progressão e a necessidade da professora itinerante no acompanhamento de tais estudantes. As professoras das turmas de progressão tentam conciliar as demandas das turmas regulares mas consideram que o seu trabalho não tem como prioridade abordar os mesmos conteúdos trabalhados na sala de aula regular.

Na sala de aula da turma de progressão encontro uma turma de dez alunos, a maioria deles são meninos não brancos divididos em dois grupos. As atividades que a professora desenvolvia diziam respeito às solicitações das professoras para que ela concentrasse o trabalho em torno de letras, palavras e de pequenas frases. A professora, antes de chamar os estudantes para a sala, prepara os materiais pedagógicos, busca várias pastas e seleciona as folhas mimeografadas com as quais irá trabalhar. Há muito material pronto que, preparado com antecedência pelas professoras, se destina às diferentes áreas de dificuldades. No momento, apesar do pequeno número de crianças em aula, o trabalho não é fácil pelas diferenças de nível de conhecimento e de necessidades individuais que demandam a atenção da professora. Alguns estudantes avançam no trabalho e se dedicam a fazê-lo contando com intervenções pontuais das professoras, outros necessitam de atenção permanente não somente para o esclarecimento da atividade mas para que eles façam o trabalho, porque há alguns estudantes que, simplesmente, se negam a iniciar ou a continuar a tarefa e a intervenção é no sentido de convencê-los a se envolver. Praticamente, a professora atende os

estudantes individualmente e conta com a ajuda da professora itinerante [cf. DC67; 22/05/97].

Para as(os) estudantes que recuperam a defasagem série-idade os efeitos não puderam ser acompanhados durante a pesquisa, embora se reconheça os efeitos positivos potenciais à medida em que eles ou elas recuperam os anos perdidos e continuam se escolarizando nas turmas onde deveriam estar desde o início. Não disponho de dados para avaliar a qualidade deste processo acelerado, mas há indícios que apontam que as(os) estudantes se beneficiam quanto a sua auto-estima demonstrando vontade em prosseguir nos estudos²¹⁵. Em uma reportagem sobre os ciclos de formação, feita pelo jornal Zero Hora, o estudante João de 12 anos de idade e a estudante Georgea de 13 anos, após um ano na turma de progressão, encontram-se em uma turma regular do 3º ano do segundo ciclo, que prevê estudantes em torno de 11 anos e 11 meses. Há flexibilidade quanto a idade, que funciona como parâmetro para localizar os estudantes no ano do ciclo e evitar que elas(es) encontrem nas turmas colegas com diferenças significativas de idade e de nível de conhecimento. Georgea dá um depoimento dizendo: “No começo, os ciclos foram uma confusão. Não entendíamos nada. Mas, com o tempo, a gente se acostumou e começou a gostar. Consegui recuperar os anos de escola que eu tinha perdido” (MELO, 1999, p. 53). Qual é o impacto que

²¹⁵ Em reportagem da revista VEJA mostra-se que o investimento nas turmas de aceleração (como são chamadas no Projeto da Escola Plural), tem efeitos positivos sobre os estudantes que conseguem recuperar a defasagem série-idade. “Em um ano, Fernanda estudou o conteúdo da 3ª e 4ª série. Voltou a cursar a 5ª série com 11 anos numa turma comum e hoje está na 6ª série, como se não tivesse repetido nenhuma vez. A transformação de Fernanda foi evidente: passou a expor suas idéias com clareza e a demonstrar interesse pelas aulas. No último bimestre, tirou 8,5 em matemática” (LIMA, 1999, p.104). A ênfase da revista é no artigo da revista é na relação custo-benefício das sucessivas reprovações para o

tem para Georgea recuperar o tempo perdido? A resposta para esta pergunta necessita ser buscada no acompanhamento do processo longitudinal de escolarização de Georgea, tanto o que aconteceu antes como os efeitos dessa reestruturação curricular na vida de Georgea, o que não foi possível fazer nesta pesquisa. O que há de concreto são os depoimentos das professoras, na Escola do Morro, que constata a frustração das(os) estudantes diante das reprovações e constata que a escola seriada não dá conta de todos, porque há estudantes que são reprovados mesmo quando se faz um trabalho que apresenta inovações educacionais do ponto vista pedagógico.

De concreto na Escola da Vila, há a observação das professoras de que alguns estudantes não conseguem superar suas defasagens educacionais e necessitariam permanecer mais tempo na turma de progressão. Há indícios que apontam que a turma de progressão não satisfaz os seus propósitos de ser um lugar passageiro e a ser progressivamente extinto, porque há alunos que chegam com grande defasagem escolar. As professoras consideram praticamente impossível recuperar um tempo de cinco ou mais anos em dois na turma de progressão. Para aquelas crianças que chegam com uma pequena defasagem, entre um e dois anos de atraso escolar, as turmas de progressão funcionam bem, mas não para aqueles adolescentes (entre 12 e 15 anos de idade) que ainda não estão alfabetizados e que deveriam estar cursando o segundo ou terceiro ano do terceiro ciclo ou a 8ª série. As professoras constata que esses alunos não conseguem recuperar o tempo de seis ou sete anos de escolaridade em apenas dois anos. São poucos as(os) estudantes nesta situação, pelo menos na Escola da Vila, mas

são suficientes para mostrar que a turma de progressão não se adequa a eles.

O relatório do SAEB/MEC conclui que “em nosso meio educacional, a idade apresenta-se como fator relevante na explicação do aproveitamento do aluno, pois reflete sua trajetória escolar, uma vez que, quanto maior a idade para a série, maior a probabilidade de desvio da trajetória desejável” (BRASIL, et al., 1998c). No mesmo relatório constata-se que há uma perda de proficiência, “quanto ao desempenho dos alunos que estão fora da idade apropriada para a série que estão cursando, na medida em que aumenta a distorção série-idade” (BRASIL, et al., 1998c). Em geral, a distorção série-idade é apontada como consequência das sucessivas reprovações e ou do afastamento dos estudantes da escola ou as duas razões combinadas. As razões da evasão ou do afastamento temporário da escola são diversas; a reprovação tem sido apontada como o principal fator seguida do trabalho ou ambas, entretanto no capítulo 8 é possível ver que para as meninas as razões, também, implicam outros fatores.

Na Escola do Morro a reprovação e evasão apresentam índices baixos e na Escola da Vila são inexistentes, como mostrei no capítulo 6 (cf. tabela 6.8.1, p.269). Ambas as escolas, com índices de aprovação apreciáveis, mostram que é possível reverter o quadro de exclusão escolar. Cada escola apresenta um conjunto de elementos que compõe a avaliação como parte do processo pedagógico. O objetivo a seguir é perscrutar os modos como cada escola encaminha a avaliação.

A avaliação é um dos elementos chave no currículo, porque sua compreensão, metodologia e realização tem o poder de julgar e promover ou não as(os) estudantes.

Apesar de a avaliação se constituir na mesma base filosófica nas propostas pedagógicas das duas escolas municipais, a transposição de seu entendimento para o cotidiano apresenta distinções que se relacionam com a estrutura e as demandas no currículo por seriação e no currículo por ciclos de formação, bem como apresentam diferenças de gênero e raça.

7.2.1 A avaliação na Escola da Vila

A avaliação na Escola da Vila apresenta um conjunto de instrumentos a ser aplicado para cada turma e para cada estudante. A avaliação a cada trimestre compreende: a auto-avaliação²¹⁶; a avaliação da dinâmica do cotidiano da sala de aula²¹⁷; a avaliação da turma como um todo com a participação dos estudantes, das professoras, da funcionária do prédio, da funcionária da nutrição, do pai ou mãe representante do Conselho Escolar, da orientadora educacional, da supervisora e da direção da escola. Faz-se um relato a respeito da turma sobre suas características, aprendizagens e encaminhamentos para o próximo período; o conselho de classe que reúne todas as professoras da turma²¹⁸; a elaboração de um relatório descritivo para cada estudante feito pelas professoras das quatro áreas do conhecimento do esquema

²¹⁶ Em documento interno à Escola da Vila (1996) consta que a auto-avaliação compreende um “espaço para o aluno analisar e expor as suas aprendizagens, posturas em sala de aula e na Escola em relação aos colegas, professoras e funcionários. Para tanto o aluno preenche um instrumento previamente organizado pelas professoras e coordenado pela orientadora educacional”.

²¹⁷ No mesmo documento esta avaliação está definida como um “espaço onde os alunos têm a oportunidade de manifestarem a sua opinião a respeito do trabalho proposto pelas professoras na sala de aula”.

²¹⁸ O conselho de classe nas três escolas são semelhantes. As diferenças ficam por conta da sensibilidade das professoras ou do clima institucional que favorece ou não a avaliação dos estudantes.

curricular²¹⁹. Isso e mais exemplares dos trabalhos em aula compõem o dossiê de cada estudante. Esse conjunto de avaliações é enviado às famílias juntamente com o instrumento “*Ver pelo olhar da família*”. Este objetiva comprometer as famílias à uma resposta em relação ao trabalho da escola, embora na proposta o objetivo coloque que se busca “*um momento coletivo de reflexão*” (para uma abordagem sobre este instrumento ver a seção 7.5.2 – a pesquisa na Escola da Vila, p.349-357). O que foi descrito acima compõe uma parte da avaliação que é denominada de “*avaliação formativa*”, seguem a “*avaliação especializada*” realizada pelo Laboratório de Aprendizagem e/ou pela professora responsável pela Sala de Integração e Recursos (SIR) e, por fim, a “*avaliação sumativa*²²⁰”, que consiste num diagnóstico a cada ano e ao final de cada ciclo e que serve para delimitar as condições de progressão de cada estudante.

A progressão pode ser a) simples ou b) com um plano didático-pedagógico de apoio ou c) sujeita a uma avaliação especializada (para aquelas crianças com dificuldades acentuadas). Além disso, quando as professoras constatarem que um das(os) estudantes não está comparecendo, uma ou duas professoras se deslocam até a sua residência para buscá-las(os) e saber as razões do afastamento ou para fazer pressão sobre as famílias responsabilizando-as por enviá-los à escola. Caso o problema persista a direção se encarrega de acionar o Conselho Tutelar. Isso também acontece na Escola do Morro, entretanto, de forma irregular.

²¹⁹ Cf. o esquema curricular no Anexo A.

A avaliação na Escola da Vila é, sobretudo, trabalhosa para as professoras, porque abange uma série de elementos interdependentes e muitas horas de registro individual. Cada professora, a cada trimestre, preenche uma planilha de avaliação para cada estudante. A planilha contém quatro ou cinco conteúdos ou objetivos desenvolvidos durante o trimestre e uma lista com quinze ou mais itens (distribuídos aleatoriamente entre componentes de cunho comportamental ou específicos de aprendizagem) a ser classificada de acordo com os objetivos ou conteúdos. Os critérios são estabelecidos por cada professora. Há planilhas que dividem a avaliação em aproveitamento: satisfatório (S), regular (R), precisa melhorar (P), impossível avaliar (A) para os caso de infreqüência; ou: realiza (X), não realiza (N), às vezes (AV); ou ainda: sim (+), parcialmente (+/-), não (-); etc.

Há uma preocupação em outras escolas quanto ao comprometimento das(os) estudantes em uma estrutura que promove automaticamente. Em primeiro lugar a escola tem diferentes alternativas para buscar a aprendizagem de todas(os); segundo, há uma estrutura curricular flexível e há definições político-pedagógicas construídas ao longo de muitos anos de formação continuada das professoras. São esses elementos inter-relacionados que possibilitam a promoção automática. As(os) estudantes respondem bem e o comportamento delas(es) não é diferente em relação ao conhecimento, ou seja, elas e eles não estudam menos porque sabem que na escola a promoção está garantida. Quem mostra maiores preocupações são algumas famílias que

²²⁰ Aparentemente o nome parece estar errado, mas é exatamente deste modo que está referido nos diferentes documentos da SMEd: avaliação sumativa.

acham que a “*escola é fraca*”, porque não há reprovação.

Apesar de a escola oferecer outros espaços de aprendizagem há um número significativo de estudantes que apresentam defasagens educacionais. Embora a promoção seja garantida, há uma classificação interna na avaliação distribuída em três níveis sobre as condições em que cada estudante é promovido. Veremos em detalhe a distribuição dos estudantes entre os níveis de promoção por gênero e raça. As(os) estudantes na Escola da Vila foram nomeados como brancos e não brancos por duas professoras que conheciam todas(os) e dispunham de um “espelho das turmas” com a fotografia de cada um.

A Escola da Vila funcionou no seu primeiro ano de atividade como escola seriada e não com os ciclos de formação. A seguir apresento dados relativos a série histórica quanto a promoção e evasão na escola²²¹.

	1995	1996	1997
% de Evasão	0,3	0	0,5
Matrícula Total	311	535	680
No. de Evadidos	1	0	4

	1995	1996	1997
% de Aprovação	100,0	100,0	100,0
Matrícula Final	292	535	627
No. de Aprovados	292	535	627

²²¹ Dados compilados da SMED/PMPA (1997). Para detalhes sobre a promoção por série e por ciclos na Escola da Vila conferir as tabelas no Anexo C.

Os dados gerais da Escola da Vila apresentam-na como um sucesso de modelo pedagógico com 100% de aprovação. O que não é possível conferir através deste dado é se esta promoção é realmente qualificada. Há, sem dúvida, um conjunto de ações que tentam garantir a qualificação das(os) estudantes. Para a efetividade desta proposta e o convencimento de que sua estrutura beneficia e qualifica o alunado será necessário acompanhar de perto alguns anos a experiência e ver quais são os resultados e o destino das(os) estudantes na escolarização posterior. Entretanto, com os dados disponíveis no momento é possível verificar o processo de qualificação automática por gênero e raça.

As professoras na escola avaliam com base na observação, na discussão entre seus pares e aplicam testagens periódicas. Essas testagens servem como um dos elementos que ajudam na avaliação e oferecem maior segurança à professora, mas não há registro formal em notas ou conceitos dessas testagens, somente a avaliação que consta na planilha.

Na Escola da Vila o conjunto de avaliações que descrevi anteriormente têm registro formalizado em três níveis de progressão no relatório trimestral de avaliação individual que tenta dar conta das “*Interações nas áreas de conhecimento*”²²². Conforme o regimento da escola as(os) estudantes são aprovados com: Promoção Simples (PS) quando atingem mais de 60% dos objetivos propostos²²³ em uma disciplina e seguem seus estudos normalmente; Promoção com Plano Didático-

²²² No Anexo D encontra-se um exemplar do relatório de avaliação individual para cada nível de progressão.

²²³ Este parâmetro faz parte de um consenso entre muitas professoras mas não está estabelecido em lugar

Pedagógico de Apoio²²⁴ (PPA) quando as professoras constatarem dificuldades ou defasagens educacionais pequenas e/ou rapidamente recuperáveis indica-se acompanhamento individualizado. Embora no regimento não esteja especificado que esse atendimento se fará pelo Laboratório de Aprendizagem, normalmente essa é a indicação; e por fim a Progressão Sujeita a uma Avaliação Especializada²²⁵ (PSAE) quando as(os) estudantes apresentam grande dificuldade ou defasagem em acompanhar uma turma regular. As(os) estudantes são encaminhados para o Laboratório de Aprendizagem e suspeita-se que seriam casos a serem trabalhados pela Sala de Integração e Recursos (SIR). Certamente tais estudantes irão para o Laboratório de Aprendizagem, porque o encaminhamento para a SIR está limitado pelo número de vagas disponíveis para a escola. A Escola da Vila dispõe de apenas nove vagas na SIR²²⁶.

A tabela abaixo apresenta as diferentes avaliações finais (PS, PPA, PSAE) na Escola da Vila distribuídas por gênero e raça no terceiro ano do primeiro ciclo e, a

algum que deva ser este o parâmetro de avaliação.

²²⁴ No regimento escolar consta que a progressão com plano didático-pedagógico de apoio “significa que o educando que ainda persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento deste plano didático-pedagógico. Este plano deve levar em consideração o caminho percorrido pelo educando. Neste sentido o Dossiê, elaborado durante a avaliação formativa, torna-se um material importante que servirá de guia para que os professores do ano seguinte possam adequar o seu trabalho considerando as dificuldades específicas desses educandos.” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a, p.54).

²²⁵ No regimento consta: “o educando que apresentar a necessidade de uma investigação mais aprofundada a respeito de dificuldades além das habituais poderá passar por uma avaliação especializada que apontará as bases para que seja elaborado um plano didático-pedagógico de apoio individualizado, que respeite as características especiais do educando em questão e lhe proporcione condições de superação destas dificuldades.” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a, *ibidem*).

²²⁶ Na verdade, como já expus em outro lugar a Sala de Integração e Recursos (SIR) destina-se aos estudantes com necessidades educacionais especiais. A limitação das vagas é para evitar que muitos alunos devido às suas dificuldades de aprendizagem sejam considerados como casos para a SIR.

seguir, no terceiro ano do segundo ciclo (1996 e 1997). Até 1997 a escola contava com o terceiro ano dos primeiro e segundo ciclos, é somente em 1999 que a escola conta com o terceiro ano do terceiro ciclo.

Total Geral – 175						
Avaliação	Meninas %		Meninos %		Branco %	Não branco %
PS	53	67,0	49	51,0		
PPA	12	15,1	14	14,5		
PSAE	14	17,7	33	34,3		
S/ infm.				0		
Total	79 (45,1)	99,8	96 (54,8)	99,8		

Nos anos de 1996 e 1997 uma expressiva porcentagem de meninas e praticamente a metade dos meninos receberam Promoção Simples (PS) e uma porcentagem semelhante para ambos recebeu Promoção com Plano Didático-Pedagógico (PPA). Quase o dobro de meninos em relação às meninas apresentaram uma grande defasagem na aprendizagem, o que significa uma Promoção Sujeita a uma Avaliação Especializada (PSAE). Se esses alunos frequentassem uma escola seriada eles seriam submetidos a recuperação terapêutica. Isso significa que há uma porcentagem expressiva de crianças que as professoras consideram fracas para frequentar o ciclo seguinte. A escola tentará dar conta de tais estudantes durante o ano letivo com acompanhamento dos setores especializados. Há tempo para tal investimento mas ainda não se sabe se todos aqueles com Promoção Sujeita a uma Avaliação Especializada (PSAE) conseguirão alcançar níveis semelhantes de condições àqueles promovidos com condições ou com defasagens rapidamente recuperáveis.

Total Geral – 142 estudantes								
Avaliação	Meninas %		Meninos %		Branco %		Não branco %	
PS	49	69,0	28	39,4	57	55,3	13	43,3
PPA	18	25,3	19	26,7	26	25,2	10	33,3

PSAE	4	5,6	24	33,8	20	19,4	7	23,3
S/inform.	0				9 (6,3)			
Subtotal	71 (50,0)	99,9	71 (50,0)	99,9	103 (72,5)	99,9	30 (21,1)	99,9

No final do segundo ciclo uma porcentagem significativa de meninas obteve Promoção Simples (PS) ou Promoção com Plano Didático-pedagógico (PPA) e uma minoria se encontra com grandes dificuldades. Ao contrário dos meninos que apresentaram um índice expressivo na categoria daqueles que receberam promoção apresentando grande defasagem em conhecimentos (PSAE) e pouco mais de um terço deles recebeu Promoção Simples. Em termos de Promoção Simples os brancos superam os não brancos. Além disso, os não brancos estão em maior número entre aqueles que foram promovidos com grande defasagem em conhecimentos e necessariamente terão de freqüentar o Laboratório de Aprendizagem e/ou a Sala de Integração e Recursos.

Há indícios que apontam que a escola por ciclos de formação favorece as meninas. Não se sabe se em todas as áreas essa promoção tem o mesmo nível de aproveitamento, porque a escola, embora esteja dividida em áreas na sua base curricular no 2º e 3º ciclos, apresenta os resultados finais que agrupam todas as áreas em três indicadores. Para os não-brancos permanecem resultados inferiores aos dos brancos.

7.2.2 A avaliação na Escola do Morro

A avaliação na Escola do Morro apresenta contradições entre o que se deseja e o que é possível fazer a partir de limitações que se encontram no Regimento Escolar. Uma das professoras afirma que *“tudo o que a gente fez é avaliação emancipatória, a*

nossa preocupação com o aluno, tem reprovação mas vamos pensar nisso na grande massa de escolas que simplesmente reprovam”. Ao mesmo tempo, a professora reconhece um sério problema quando diz que “a escola não da conta de todos, tem alunos que escapam e o que a gente faz?” [DC18:435-443; 05/12/96].

A avaliação na Escola do Morro é por nota ao final de cada bimestre. No final do ano ao somar-se as notas dos quatro bimestres, faz-se a média do ano para a promoção ou a reprovação das(os) estudantes. Conforme o regimento escolar em vigor, a(o) estudante para ser considerado aprovado deve ter a média igual ou superior a nota 50 mais a assiduidade igual ou superior a 75%, mas também é possível ser aprovado com a assiduidade igual ou superior a 50% se o aproveitamento atingir a nota 80.

Há diferenças no processo de avaliação entre o Currículo por Atividades e o Currículo por Área. No Currículo por Atividades a avaliação é flexível e o envolvimento e a preocupação das professoras são maiores, como se pode constatar nestas falas quando uma professora explica para as mães como se faz a avaliação na 4^a série:

a avaliação: o que está faltando e como eu posso suprir? A auto-avaliação: onde eu estou e o que falta para aprender? Às vezes cada um está num momento e nós estamos procurando investigar e ajudar. Os trabalhos [que as(os) estudantes realizam] é de onde se tira a avaliação. [Uma mãe pergunta:] Não tem prova? [Professora:] nós colocamos observações nos trabalhos e vocês podem acompanhar, infelizmente nós dependemos da nota, nós avaliamos os trabalhos, nós não somamos as notas e dividimos por quatro (como acontece no Currículo por Área), [buscamos] traduzir os avanços através dos trabalhos. [DC26:265-281; 02/04/97].

No Currículo por Atividades a ênfase é na unicodência, onde a avaliação é mais compreensiva e inclusiva, embora na dependência de atribuição de nota.

No Currículo por Área segue-se o esquema da média ao final do ano e como há diferentes disciplinas e diferentes professoras há, também, diferentes entendimentos sobre a avaliação. No o 3º bimestre, as(os) estudantes controlam a média a partir dos três primeiros bimestres. Ao se chegar ao final do 3º bimestre um aluno ou aluna poderá ter média suficiente no ano, o que permite a eles e elas não investirem na disciplina em que já se alcançou a média suficiente para a promoção.

As(os) estudantes, do currículo por área, compreendendo a organização da avaliação tentam tirar vantagens, como demonstra uma professora: “*eles fazem a média do ano e se chega no último bimestre e se eles vêem que tem nota [suficiente], então, não estudam mais*”, neste momento uma professora indaga “*não tem outra proposta pedagógica*” [DC18:405-410; 05/12/96]. Por mais que haja esforço em fazer uma avaliação emancipatória, como proposto pela SMEd, as professoras constatam que a escola não dá conta de todas(os) estudantes.

Na Escola do Morro a prática avaliativa convive com um regimento escolar que estabelece a nota como medida avaliativa, com um regimento escolar que apresenta avanços em relação ao regimento anterior, mas que não foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, e com os entendimentos e as práticas geradas a partir da discussão do projeto pedagógico da escola. De um lado, há um esforço para a compreensão da avaliação para além do seu registro em nota, por outro, a escola está no interior de uma estrutura que apresenta pouca flexibilidade sobre o encaminhamento final da avaliação.

Há vários elementos que estão presentes no cotidiano da escola que são

semelhantes às práticas e entendimentos presentes na Escola da Vila. Os conselhos de classe contam com a participação do alunado que são preparados pelo Serviço de Orientação Educacional e, às vezes, há a participação de mães. As(os) estudantes fazem auto-avaliação e avaliação da turma, trazem críticas e elogios às professoras e, às vezes, apresentam alguma sugestão.

Também, há entre as professoras a preocupação em construir um olhar sobre a avaliação enquanto parte de um processo mais amplo na aprendizagem. No entanto, a escola tem um regimento que delimita as condições em que as(os) estudantes são aprovados. A estrutura curricular e as limitações das condições humanas e pedagógicas oferecem poucas alternativas para a efetividade de uma avaliação processual, que se efetivaria na medida em que se constate o problema e que, ao mesmo tempo, se tenha algo a oferecer para sua resolução. Isso leva o alunado a fazer recuperação terapêutica no final do ano letivo. Na proposta pedagógica da escola, bem como no regimento não aprovado trabalha-se com a perspectiva de uma avaliação como:

*um processo contínuo, participativo, cooperativo com função diagnóstico, prognóstico e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo, da série e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e no desenvolvimento do processo de aprendizagem*²²⁷.

A perspectiva acima é exatamente a perspectiva que a SMEd desenvolveu no Congresso Constituinte, como é a perspectiva colocada no regimento escolar e na proposta político-pedagógica da Escola da Vila (PORTO ALEGRE e Secretaria

²²⁷ Dados buscados no Regimento Escolar (1996) não aprovado pelo Conselho Municipal de Educação,

Municipal de Educação, 1995)(PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a). As diferenças na declaração estão em que onde se lê série em um regimento no outro se lê ciclos. Mas as diferenças não são nas palavras mas na organização curricular que elas expressam.

Na Escola do Morro, mesmo com um projeto pedagógico com inovações educacionais, previa-se a recuperação preventiva e a recuperação terapêutica como tradicionalmente se faz²²⁸. A própria organização da recuperação ao final do ano concentrada em dez dias oferece pouquíssimas chances para que um estudante seja promovido. Sabe-se antes mesmo da recuperação terapêutica se a(o) estudante sobreviverá a ela. Se eles ou elas são considerados(as) como estando bem em termos de conteúdos e a recuperação terapêutica for, praticamente, um reforço a mais naquilo que sabem, então eles(as) são promovidos(as). Mas se o aluno ou aluna estiver com uma defasagem grande em relação aos outros, então a chance de promoção na recuperação terapêutica é mínima. Não há como evitar que isso não ocorra na escola, é praticamente independente da professora, porque se localiza no interior do currículo por seriação. Veremos que, independente da vontade das professoras, há diferenças que se põem a partir de a organização interna do currículo e que se expressa na promoção ao final do ano letivo com particularidades de gênero e raça²²⁹.

documento interno à escola.

²²⁸ Em uma reunião cada professora apresentou os conteúdos da sua disciplina que seriam trabalhados na recuperação terapêutica.

²²⁹ A classificação por raça é baseada nas informações sobre cor dadas pelas professoras da escola que trabalharam com esses estudantes juntamente com a análise da fotografia de cada turma.

A tabela abaixo mostra o rendimento escolar do alunado na Escola do Morro nos últimos três anos (1995, 1996 e 1997) com os dados da 4ª e 5ª séries agrupados.

	4ª série		5ª série	
Matric. Final	163		139	
Aprovados	136	83,43	102	73,38
Reprovados	27	16,56	37	26,61

As taxas de aprovação na 4ª série sofrem uma redução na 5ª série e igualmente o total de alunos reduz-se de um ano para outro. Na estrutura seriada a 5ª série apresenta um estrangulamento em números absolutos e relativos na promoção do alunado.

A tabela abaixo refere-se a promoção de estudantes na 4ª série do 1º grau agrupando os anos de 1995 a 1997.

Matrícula Final – 90 estudantes	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
	Menin as	%	Meninos	%	Branços	%	Não brancos	%
Matrícula Final	46	51,1	44	48,8	66	73,3	24	26,6
Português	36	78,2	34	77,2	50	75,7	19	79,1
Matemática	36	78,2	38	86,3	56	84,8	18	75,0
Sem informação	1	2,1	3	6,8	4	6,0	1	4,1

De ano a ano há diferenças no índice de aprovação entre meninas e meninos nas disciplinas de Português e Matemática, que ora são favoráveis às primeiras ora aos segundos²³⁰. No cômputo geral, em Português, as meninas superam ligeiramente os meninos. Na disciplina de Matemática, as meninas estão em defasagem em relação aos

²³⁰ Para conferir as tabelas ano a ano (1995-1997) de promoção na 4ª série ver Anexo C.

meninos em oito pontos percentuais.

As diferenças de ano a ano entre brancos e não brancos em Português e Matemática, também, sofrem variações ora favoráveis ora desfavoráveis a uns e outros. No cômputo geral em Português os não brancos superam os brancos com uma diferença de três pontos percentuais favoráveis aos primeiros. Em Matemática os brancos superam os não brancos com uma diferença de quase dez pontos percentuais favoráveis aos primeiros. Quanto a raça, em Português a diferença é favorável aos não brancos enquanto em Matemática é favorável aos brancos.

Como se pode constatar na Escola do Morro, na 4ª série do 1º grau, as meninas e os não brancos se sobressaem em Português, com uma diferença inexpressiva, mas não em Matemática, com uma diferença expressiva favorável aos meninos e aos brancos.

Em continuação é importante olhar para o rendimento escolar na 5ª série. A tabela abaixo reúne as turmas de 5ª séries nos anos considerados.

TABELA 7.2.7 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série -1995/1996/1997								
Matrícula Final – 139								
	Meninas	%	Meninos	%	Brancos	%	Não brancos	%
Matrícula Final	64	46,0	75	53,3	121	87,0	18	12,9
Português	51	79,6	55	73,3	96	79,3	14	77,7
Matemática	52	81,2	59	78,6	99	81,8	15	83,3
Sem informação	1	1,5						

Há diferenças de ano a ano ora favoráveis a uns ora a outros²³¹. Em três anos na

²³¹ Cf. as tabelas referentes à promoção ano a ano (1995-1997) na 5ª série no Anexo C.

5ª série as meninas superam os meninos em Português com uma diferença de 6,3 pontos percentuais e igualmente em Matemática com uma diferença de 2,6 pontos percentuais. Os brancos superam os não brancos em Português (diferença de 1,6) mas não em Matemática onde a diferença (1,5) é favorável aos não brancos.

Abaixo encontram-se reunidos os dados por gênero e raça que se referem à promoção nas turmas de 8ª série. A escola contava com duas turmas em 1995 e 1996 e uma turma em 1997 nesta série²³².

Matrícula Final - 65	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%
Matríc. Final	38	58,4	27	41,5	52	80,0	13	20,0
Português	37	97,3	26	96,2	50	96,1	12	92,3
Matemática	35	92,1	26	96,2	49	94,2	12	92,3

No cômputo geral na 8ª série retornam as diferenças nas quais as meninas saem-se melhor em Português com uma diferença de um ponto percentual em relação aos meninos. Os últimos sobressaem-se em Matemática com uma diferença de quatro pontos percentuais em relação às meninas. Os brancos superam os não brancos nas duas disciplinas com 3,8 e 1,9 pontos percentuais de diferença em Português e Matemática, respectivamente.

As diferenças são mais definidas quando se olha de série a série e de ano a ano.

Agrupando-se todos os dados tem-se:

²³² Cf. as tabelas referentes à promoção ano a ano (1995-1997) na 8ª série no Anexo C.

Matrícula Final - 294	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%
Matric. Final	148	50,3	146	49,6	239	81,2	55	18,7
Português	124	83,7	115	78,7	196	83,4	45	81,8
Matemática	123	83,1	123	84,2	204	86,8	45	81,8
Sem informação					4	1,6		

Apesar de diferenças ano a ano, no cômputo geral essas diminuem embora ainda permaneçam diferenças na promoção em Português favorável às meninas (5,6 pontos percentuais) e em Matemática favorável aos meninos com uma diferença inexpressiva de um ponto percentual. Os brancos superam os não brancos com uma diferença inexpressiva (1,6) em Português e com uma diferença maior em Matemática (5,0).

A disciplina de Português apresenta maior variação favorável às meninas e aos não brancos enquanto a disciplina de Matemática apresenta-se com variação mais favorável aos meninos e aos brancos. Os dados acima confirmam o que as professoras observam nos Conselhos de Classe e confirmam os dados do MEC/INEP/SAEB (1998a) quando a variável é gênero: as meninas se saem melhor em Português enquanto os meninos se saem melhor em Matemática.

A taxa de aprovação na Escola do Morro não é 100% mas é apreciável e estava entre os melhores no município de Porto Alegre em 1997 (92.31%)²³³, por conta disso um professor coloca que a escola “é o calo da SMed” [DC32:4-5; 23/04/97]. Entretanto, é necessário dizer que a despeito de um resultado muito bom, isso é conseguido à custa de cobranças nos conselhos de classe e nas reuniões entre as

professoras, principalmente em relação àquelas disciplinas que não são consideradas importantes. As únicas disciplinas consideradas importantes são por ordem: primeiro, Matemática e segundo, Português. As demais disciplinas praticamente não contam ou contam pouco em termos do que se considera importante aprender. Faz-se pressão constante para que a professora a ou b reconsidere sua avaliação e permita ao aluno(a) prosseguir. Assume-se como condição para a promoção que é importante para um(a) estudante se sair bem em Matemática e Português. E as(os) estudantes capturam isso com clareza, na medida em que eles e elas aceitam fazer a recuperação nessas disciplinas e não se indispõem com as professoras do mesmo modo que se indispõem em recuperar as faltas ou a nota em disciplinas como Artes ou Educação Física. As(os) estudantes compreendem a hierarquia entre as disciplinas.

7.3 A CULTURA DA SERIAÇÃO

Há o reconhecimento de que não se trata simplesmente de mudar a estrutura curricular e implícito nisso uma mudança nas práticas e nas abordagens do que se entende por conteúdo em sala de aula. Uma nova estrutura curricular coloca problemas e exige uma outra relação com os processos pedagógicos. A nova estrutura, por ciclos de formação, não garante qualquer mudança substantiva, mas representa um desafio que não está posto na estrutura anterior, por seriação. O principal problema que as professoras identificam se encontra no trabalho de anos dentro de uma cultura de escola seriada, estruturada no caráter disciplinar dos conteúdos em cada área. Isso permite a cada professora ou a cada área trabalhar independente das demais.

²³³ Cf nota 192, p.269.

Na Escola do Morro várias considerações são tecidas aqui e acolá sobre a questão da cultura da escola seriada. Uma professora observa que fazer a mudança de uma cultura curricular organizada por seriação para uma outra cultura baseada em ciclos de formação é, sobretudo, um “*processo, [em que é necessário o] respeito aos limites [de cada professora, porque] eu tenho aquela referência, por exemplo em Matemática²³⁴, e como largar essa referência? Essa caminhada é que é a cultura, vamos devagar, eu faço a experiência com a 5^a e a 6^a séries e eu tenho a 7^a e a 8^a séries para recuperar*” [DC30:203-209; 17/04/97]. O que a professora coloca é que caso uma experiência não dê resultados nem tudo está perdido, porque há tempo para recuperar nas séries seguintes. Entretanto, a professora reconhece que a principal dificuldade se encontra em “*desmontar a cultura tradicional da escola*” [DC30:219-220; 17/04/97].

Na organização por seriação o “*ponto fraco é a questão dos conteúdos, isso é um impasse, é um problema que nós temos que resolver, ultrapassar é algo que se põe para nós*” [DC30:224-227; 17/04/97]. A assessora questiona: “*polinômio versus vida, concreto real, para que serve?*” A professora responde: “*não se usa em Português, mas tem que saber*” [DC30:223-224; 17/04/97]. As professoras entendem que há conteúdos específicos em cada disciplina que devem ser aprendidos por todas(os) as(os) estudantes, mesmo que isso não tenha, à primeira vista, utilidade prática ou mesmo que não se saiba dizer para que serve. Os conteúdos com os quais trabalhar também apresentam impases na Escola da Vila, pois há dificuldade de se abandonar

²³⁴ Matemática é considerada a disciplina mais conservadora entre as professoras. Ver a análise subsequente.

aqueles conteúdos com os quais sempre se trabalhou. Mais do que isso há dificuldade em justificar o valor de tal conteúdo a ser privilegiado entre tantos outros possíveis.

A pesquisa realizada pelas professoras na Escola do Morro²³⁵ representou um corte importante no reconhecimento de alguns problemas e mitos em relação a comunidade, mas sua transposição para os conteúdos e as práticas cotidianas encontrou limitações na organização curricular. Há um problema nos processos pedagógicos que aparece na estrutura curricular dos conteúdos mínimos, porque há uma listagem de conteúdos que devem ser abordados em cada disciplina e isso impõe limitações no planejamento. Muitas professoras se queixam que os conteúdos na sua disciplina são extensos, assim como há avaliações nas reuniões de que a fulana não conseguiu dar todos os conteúdos da sua disciplina e, portanto, no ano seguinte a professora ficará incumbida de recuperar e trabalhar tais conteúdos ou mesmo a própria professora expõe que não conseguiu atingir os conteúdos previstos na série. No entanto, a escola vinha trabalhando no sentido de passar ao largo de conteúdos mínimos.

Além disso, os conteúdos estão internamente em seqüência, isso significa que se pressupõe que um conteúdo, necessariamente, vem antes do outro e que o pensamento se constrói de forma cumulativa, como aparece nesta fala “*que ele saiba produzir algo nesta série, 5^a série, depois vai engordando até a 8^a série*” [DC30:99-101; 17/04/97]. Não que isso não esteja correto já que a experiência cumulativa faz diferença. Mas a forma como se pensa, se distribuem e se organizam os conteúdos está mais para uma

²³⁵ Sobre a pesquisa nas duas escolas ver o desenvolvimento subsequente.

convenção do que seja importante, prioritário ou o que deve vir primeiro numa seqüência²³⁶ do que uma verdade incontestável. Uma professora da Escola da Vila relata que a assessoria desafiou o tipo de periodicidade utilizada para ensinar a disciplina de História no primeiro grau e deixou clara sua discordância com a periodicidade que estabeleceu que na 1ª série se ensina e se aprende sobre o bairro, na 2ª série sobre a cidade, na 3ª série sobre o Estado, na 4ª série sobre o Brasil [cf. DC:87; 18/07/97] e assim sucessivamente em ordem crescente de abrangência - da história local para a história global²³⁷. Não houve entendimento sobre este aspecto porque

o grupo na escola defende uma periodicidade que torne compreensível o processo que leva a outro. A professora exemplifica com o livro sobre os Movimentos Populares na Idade Média: para entender os movimentos populares na Idade Média é necessário antes conhecer os romanos, os gregos e a decadência dos seus impérios que conduziu aos movimentos populares. [DC87:8-16; 18/07/97].

Este fato se deu na Escola da Vila que trabalha com os ciclos de formação e mostra como a cultura da seriação está presente, mesmo quando se altera a estrutura curricular²³⁸.

A ordenação do conteúdo em ordem crescente pressupõe que os sujeitos aprendem a partir da compreensão que vai do simples ao complexo ou que a complexidade vai sendo construída em etapas. A influência que opera para que se tenha

²³⁶ Cf. o capítulo 2, principalmente as idéias dos herbartianos.

²³⁷ Esse aspecto quanto à periodicidade é permanente na história da organização interna das disciplinas. Foi deste modo que eu aprendi há 25 anos atrás e no início da minha carreira no magistério em 1979 e utilizei para ensinar uma 2ª série do 1º grau.

²³⁸ Em todo caso, é importante dizer que esse questionamento está presente nesta organização curricular e há uma dúvida colocada sobre a possibilidade de um outro modo de se organizar os conteúdos que não se fixe numa progressão crescente. Os ciclos de formação são maleáveis quanto à estrutura dos

este entendimento tem duas vertentes interdependentes: de um lado, há uma pressuposição consolidada a respeito das etapas de desenvolvimento da criança, basicamente assentada na organização dos estágios de desenvolvimento em Piaget, ou seja, do pensamento concreto ao pensamento abstrato²³⁹; de outro lado, isso tem a ver com a própria estrutura seriada que se baseia na noção de conteúdos mínimos em cada disciplina, distribuídos ao longo das séries e no interior de cada ano letivo em ordem crescente. Os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget informam a organização interna dos conteúdos. A teorização nesta perspectiva deixa pouco espaço para se imaginar e se entender o conhecimento e sua apreensão de outra forma.

Outro problema da organização curricular por seriação é a hierarquia entre as disciplinas e todos os segmentos da comunidade escolar percebem esta hierarquização. A valoração de uma ou duas disciplinas em detrimento das outras conduz as(os) estudantes a negociarem as ausências da aula e a negociarem os trabalhos solicitados, porque eles e elas se sentem menos pressionados a finalizar ou a responder às solicitações das professoras que trabalham com as disciplinas menos valorizadas no currículo. Também, as famílias incorporam, solicitam e respondem a esta hierarquia. Entre as professoras o problema mais comum são as divergências e as tensões geradas a partir de um currículo que institui esta hierarquia. Prosseguindo vou apresentar dados que mostram a dinâmica dessas relações que se assentam na hierarquia entre as

conteúdos, porque a organização do processo pedagógico em torno do complexo temático coloca novas questões e conteúdos.

²³⁹ Cf. o capítulo 10, onde desenvolvi observações críticas a respeito de Piaget e os estágios de desenvolvimento.

disciplinas.

Uma situação que se repete em vários momentos no Conselho de Classe de uma 4ª série mostra quando se aceita ou não a recuperação terapêutica (RT) para os(as) estudantes.

Laura pega RT. Tinha que se fazer uma fala para ela encarar a RT [diz a professora de Artes]. [A outra professora responde] em Matemática, por mim ela está na 5ª série. Manda buscar em casa, manda um funcionário buscá-la. Em Artes ela tem 66 faltas [DC17:165-171; 04/12/96]. Fábria, em Artes está em RT. Eu não sou carrasca com as faltas diz a professora de Matemática. [DC17:194-5; 04/12/96].

A professora de Artes tem razão quando fala das faltas e da necessidade de recuperá-las, porque se fosse na outra disciplina (Matemática) não se teria dúvida que a aluna teria que recuperar. Essas contradições no currículo geram conflitos entre as professoras. À medida que vários alunos e alunas são colocados em recuperação, por faltas na disciplina de Artes, a pressão sobre a professora aumenta e as relações vão se tornando mais tensas.

Roselaine [está] passada, mas está [em recuperação] por excesso de faltas em Artes. [Depois da pressão em cima da professora de Artes, ela diz:] Nós já conversamos sobre isso, aí eu me emputeço, a gente passa [promove de ano] sem terem vindo à aula, eles têm de vir trabalhar. [A supervisora observa] ter clareza se fica só por falta ou por aproveitamento. A professora de Artes está vermelha e justificando por que muitos(as) alunos(as) estão em RT em Artes. As outras professoras estão em cima [dela, criticando-a] [DC17:278-288; 04/12/96].

A disciplina de Artes não tem o peso da disciplina de Matemática e como a professora de Matemática disse (na fala anterior) que por ela a aluna já estaria na 5ª série fez com houvesse pressão sobre a outra professora para que ela reconsiderasse as faltas da aluna. Se fosse o inverso não haveria chances para a aluna. Esse desequilíbrio

sobre em que condições um(a) aluno(a) é promovido em diferentes disciplinas não se dá somente em torno do número de faltas, mas em torno de como as professoras avaliam as disciplinas no contexto do currículo. Quando se fala em reprovação na escola seriada há divisões entre as disciplinas e como cada uma delas avalia e como cada uma delas é avaliada no contexto da aprendizagem e qual o peso que as professoras e a sociedade, em geral, atribuem para cada disciplina.

Os embates vão além da questão das faltas e adentram no que se espera que as(os) alunas(os) façam e atinjam no contexto do currículo. A disciplina de Matemática é considerada importante tanto pelas professoras quanto pelas famílias e serve como um paradigma de medida da inteligência. As professoras de Matemática não aceitam que um aluno siga em frente se não se saiu bem nesta disciplina e muitos estudantes repetem o ano, porque não foram considerados bons nesta disciplina. Mesmo entre as professoras há resistências na forma como a disciplina de Matemática geralmente avalia as(os) alunas(os) e as outras professoras criticam isso. Há contestações sobre como as professoras trabalham na disciplina de Matemática. Na sala das professoras, portanto em um ambiente informal, uma professora comenta sobre a:

repetência dos alunos que ficam somente em Matemática, [ela] acha injusto esses alunos rodarem. [Ela] fala em especial de um aluno que cresceu muito em um ano com ela [em Português], esforçou-se ao máximo, ela deu a maior força [em termos de incentivo], mas o pessoal de Matemática não admitiu que ele passasse e a frustração do aluno. Eu digo para os professores de Matemática que eu uso calculadora para tudo, eles não gostam. [DC16:48-62; 03/12/96].

Algumas disciplinas são consideradas importantes no currículo e outras não. As reações das professoras das disciplinas que têm menos prestígio não é compreendida

pelas outras professoras que trabalham em disciplinas que são consideradas muito importantes no currículo, porque se considera que são nessas disciplinas que os alunos irão aprender os conteúdos fundamentais. Isso informa a todos - estudantes, professoras, famílias, funcionárias(os) - que algumas disciplinas são dispensáveis do currículo. Fato que irrita as professoras, com formação de terceiro grau em áreas específicas, quando percebem que a sua disciplina é considerada como luxo e acessório ou como tendo pouco utilidade na carreira acadêmica das(os) estudantes. Esse é o mesmo sentimento entre as famílias, como é o caso do pai de três meninas na Escola do Morro que numa reunião disse: *“eu digo para elas que têm que prestar muita atenção em Matemática, Física e Química”* [DC13:198-200; 27/11/96]. Embora seja louvável que ele incentive as filhas para o estudo da Matemática, da Química e da Física, isso mostra que ele considera que são estas as disciplinas que contam como importantes.

A cultura da escola seriada é muito presente para as famílias e é difícil para elas entenderem o porquê na Escola da Vila se tenta fazer com que as disciplinas tradicionalmente consideradas importantes sejam reposicionadas no currículo com o mesmo peso de outras disciplinas. Na grade curricular da Escola da Vila a carga horária para cada disciplina ou área está distribuída de forma equitativa²⁴⁰ e isso gera controvérsias sobre o que as famílias entendem que é importante os seus filhos e filhas aprenderem e o que a escola está tentando fazer. O problema se evidencia deste modo:

O João da [turma] C11, a mãe colocou que a escola é muito fraca, eu [a professora] coloquei que se ela estava esperando cinco períodos de

²⁴⁰ Cf. a grade curricular da Escola da Vila no Anexo B.

Matemática e cinco de Português que, aqui, a escola não tem, eu pedi para ela vir no sábado [na reunião] e ela veio. A cobrança dela é em torno da carga horária maior em Português e Matemática e mais temas de casa. Nós falamos mais em termos de relacionamento, a mãe disse: então eu coloco ele na escola tradicional e, ao mesmo tempo, ela disse que estudou na escola tradicional e não sabe escrever um texto. [DC88:102-112; 22/07/97].

As disciplinas de Matemática, Português, Física e Química são, socialmente, as mais valorizadas e são entendidas como pré-requisitos para os bons empregos. Isso não é uma ficção na medida em que as áreas de engenharia, física, química, computação não somente tem uma maior demanda de pessoal especializado como são as áreas que oferecem melhores oportunidades de emprego ou de melhores salários²⁴¹ e têm prestígio social. Segue-se que o que um pai e uma mãe em diferentes contextos estão exigindo está informado por uma consciência prática (GIDDENS, 1994) que captura a distribuição dos conteúdos curriculares no seu valor para conquistar um emprego ou uma posição socialmente valorizados. Essas disciplinas são consideradas difíceis e quem se sai bem nelas é visto como inteligente, brilhante, etc. O mesmo não acontece com as demais disciplinas. Um aluno ou aluna excelente em Artes ou Educação Física jamais será promovido por isso se não se sair bem em Matemática. Não há como negar que as ciências exatas e a formação de 3^o grau propiciam melhores oportunidades no mercado de trabalho, porque as profissões que pagam melhor estão entre as técnicas, científicas, administrativas, diretivas, profissionais liberais, onde se encontram em desproporção mulheres e negros (AGUIAR, 1994; BRASIL, et al., 1994). A

²⁴¹ Mesmo que isso não seja aplicável na conjuntura econômica de um país periférico, como é o caso do Brasil, que não dispõe de empregos nestas áreas ou o que existe é limitado a um contingente pequeno de técnicos.

estruturação social reflete-se na forma de organização do currículo e na percepção dos agentes.

Em geral, as disciplinas de Matemática e Português são consideradas chave e “nas duas disciplinas, em todas as séries e em todas as regiões, pode-se verificar a tendência de queda do desempenho dos alunos”, segundo o MEC (BRASIL, et al., 1997b). Nas escolas desta pesquisa a disciplina que, maciçamente, coloca os alunos em risco de repetir o ano é a disciplina de Matemática, fato que tem maior visibilidade nas escolas seriadas. Existe um tipo de racionalidade que informa o cotidiano das práticas na disciplina de Matemática que mostra o seu caráter sexista e racista. Uma outra professora colocou que *“os professores de Matemática são os mais resistentes às mudanças, são os menos sensíveis aos problemas dos estudantes e são os que mais forçam os alunos a repetirem a série”* [DC30:197-199; 17/04/97].

A promoção na disciplina de Matemática apresenta diferenças de gênero. As professoras constataam essa diferença nos conselhos de classe. As meninas não se saem bem em Matemática e muitas ficam em recuperação. Isso não está somente dentro da Escola do Morro, mas também aparece nas inúmeras falas no conselho de classe da Escola da Vila que atualizam o fato de que as meninas não se saem bem em Matemática. A extensão deste problema vai além das escolas aqui mencionadas e atinge todo o ensino fundamental. O relatório do SAEB/95 aponta “que na 4^a e 8^a série do ensino fundamental o desempenho das meninas, em Português, é superior ao dos meninos, em todas as regiões”. Enquanto que em “Matemática, ao contrário, observa-se que o desempenho dos meninos é superior em todas as séries pesquisadas” (BRASIL,

et al., 1998a). Isso aponta para problemas específicos no interior do currículo. A disciplina de Matemática: a) como paradigma de inteligência; b) coloca em risco de reprovação as meninas e os não brancos; c) a formação, nesta área, de professoras e professores na universidade; d) o conteúdo aprendido e ensinado em Matemática que se constitui numa base essencialmente discriminadora, quando a Matemática é considerada como uma disciplina difícil e que somente uns poucos iluminados e com uma especial inteligência é que são promovidas(os). Esse entendimento é acessado em diferentes lugares na escola e as(os) estudantes são avaliados, em termos de inteligência, pela sua posição na disciplina de Matemática e; d) a diferença e o significado da diferença quanto ao êxito nesta disciplina de meninas e meninos, brancos e não brancos na escola fundamental.

Os conteúdos curriculares e a hierarquização das disciplinas representam os aspectos mais permanentes e mais difíceis de mudar na cultura da seriação. A professora diz: *“nós não éramos as mesmas fazendo a pesquisa, a gente mudou as práticas escolares mas a gente não mexeu nos conteúdos”* [DC30:232-235; 17/04/97]. *“A gente continuou com a listagem [de conteúdos], melhorada, mas falta algo, falta e os professores estão tentando, fazendo o melhor, mas aí falta algo”* [DC30:238-241; 17/04/97]. Com o reconhecimento da falta de algo, de um problema que está lá embora não esteja claramente articulado que problema é esse, admite-se a possibilidade de trabalhar com os ciclos de formação reconhecendo *“que há dificuldades, porque são anos dentro de uma estrutura de escola e uma mudança radical é difícil para todos”* [DC30:266-272; 17/04/97].

7.4 O VÁCUO DO PROJETO PEDAGÓGICO

O projeto pedagógico no ano de 1996 está no limbo, novas demandas estão surgindo para aplacar as repetências e o atraso escolar das crianças e isso modifica completamente a estrutura e os paradigmas pensados para o projeto até então desenvolvido; o projeto pedagógico está em banho-maria. [DC7:49:112-118; 29/10/96].

O projeto pedagógico construído na Escola do Morro em 1991 aos poucos vai perdendo a força que congregou as professoras na sua elaboração e desenvolvimento e vai cedendo espaço à proposta político-pedagógica da SMEd (Sobre em que consiste o projeto pedagógico da escola conferir o capítulo 6). Como a escola, ainda, não decidiu se aceita ou não a proposta e está em fase de convencimento do que significa “*construir aprendizagem nesta abordagem*” [DC10:24-5; 11/11/96] há, no momento, um vácuo em termos de como encaminhar o processo pedagógico na escola. Soma-se a isso o descontentamento gerado quando o regimento proposto pela escola não foi aceito pelo Conselho Municipal de Educação.

No encontro promovido pela Escola do Morro uma professora do Currículo por Área lembra que “*o regimento não foi aprovado, estamos com a moral lá embaixo*” [DC8:49-51; 06/11/96]. Em outro momento, em uma reunião do Currículo por Atividades, outra professora resume o sentimento de perda do que havia sido construído: “*toda a história do regimento deu um baque na escola, nós tínhamos um outro ritmo, eu acho que a gente está devagar, é um momento da escola, estamos de freio puxado e o que a gente pode fazer?*” [DC40:152-156; 04/06/97]. Isso tornou as

relações entre as professoras tensas e tornou visível muitas insatisfações²⁴², principalmente devido aos problemas gerados por uma estrutura curricular onde se tenta fazer acomodações que facilitem o trabalho pedagógico no cotidiano.

Propõe-se na Escola do Morro, em 1992, uma organização curricular para as 4^a séries que objetivava facilitar a transição das(os) estudantes, até então acostumados a trabalhar a maior parte do tempo com uma professora (unidocência), para a série seguinte (5^a série) onde elas e eles irão trabalhar numa organização por disciplinas, que prevê, ao menos, cinco ou seis professoras em aula (pluridocência). Deste modo, pensou-se a 4^a série como um momento de transição dividida entre a professora regente e as professoras de áreas²⁴³. Tal proposta teve por objetivos:

Fazer uma passagem gradativa do Currículo por Atividades para [o] Currículo por Área; trazer o conteúdo de 4^a série mais colado na vida do aluno, tendo assim mais significado; fazer um estudo mais aprofundado [nas] questões que envolvem a Língua. A nossa grade curricular ficou assim organizada: Língua: 05h/a; Matemática: 05 h/a; História e Geografia: 04 h/a; Artes: 03 h/a; Educação Física: 03 h/a. Passamos a trabalhar com [as] crianças vindas do Currículo por Atividades com horário, períodos [e] cadernos organizados de acordo com as disciplinas²⁴⁴.

Mas o que surgiu com essa idéia acabou por tomar outro caminho e muitos

²⁴² As professoras solicitaram uma reunião somente entre elas, sem a presença da equipe diretiva. Desta reunião saiu um documento assinado por todas as professoras que, basicamente, apresenta uma lista de insatisfações, descontentamentos, queixas e críticas dirigidas à equipe diretiva. [cf. DC33:83-181; 30/04/97].

²⁴³ Como explicam as professoras para as mães presentes numa reunião “isso vai ajudar na adaptação para a 5^a série que tem, então, professores diferentes, é uma passagem para a 5^a série. [Outra professora completa] a 4^a série é uma série de transição, na 4^a eles já tem 4 professoras” [e uma mãe comenta] a minha filha é repetente e vem de outra escola e eu achei ótimo” [DC26:231-237; 02/04/97].

²⁴⁴ Clarisse Rimoli Ilha. Tentativa de constituição de um projeto diferenciado para a 4^a série. Relatos de Experiência: um espaço de autoria, p.73-80, 1995. (material de divulgação restrita).

problemas se colocam entre a idéia inicial e sua prática no dia-a-dia.

o professor regente mais o professor especialista, o grupo não se afina; não se consegue criar uma identidade própria [DC19:11-13;16-17; 11/12/96]; o professor da área que é especialista não consegue se achar nem o regente, grupo que não é grupo [DC20:18-20; 12/12/96]; o regente ficava toda a semana, ela passa eventualmente para o especialista, quando eu digo a turma x, eu digo a minha turma mas tem mais três professoras aqui [referindo-se que esta turma também é responsabilidade de outras três professoras: a de Artes, a de Educação Física e a de Português ou Matemática]. [DC19:24-27; 11/12/96].

Fez-se tal organização, também, com o intuito de abrir janelas para o trabalho das professoras junto ao Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Supervisão Escolar. Esse arranjo foi importante pois possibilitou que as professoras tivessem um tempo disponível para planejamentos e outros trabalhos²⁴⁵. O que surgiu com o intuito de se ter um espaço a mais para planejamento e condução do processo pedagógico aos poucos foi se tornando um problema, porque as professoras não admitiam mais ficar sem essas horas em que as(os) estudantes estavam sendo atendidas pelas professoras de área. Havia uma cobrança de que se mantivesse esse arranjo. Com o decorrer dos anos alguns problemas foram se cristalizando e uma professora da equipe diretiva constata que há um corporativismo entre as professoras que pretende manter essas janelas como folga, porque esse tempo não está sendo utilizado para atender as demandas dos setores. “O projeto era para que a regente tivesse janelas para se encontrar [conosco, dos setores], quando o projeto começou era sem folga” [DC19:28-31; 11/12/96]. Mas os caminhos foram sendo rearranjados e assim que “as professoras especialistas

²⁴⁵ Inclusive esta organização permitiu a mim fazer as entrevistas nessas janelas, que podem durar de 45 minutos a uma hora e meia. Se não havia algum trabalho específico dos setores com a professora ela

entram na sexta e nas segundas e ocupam toda a tarde, o que permite a folga das professoras regentes, uma tira folga na segunda e a outra tira folga na sexta, alonga-se [o período] meia hora todos os dias com a finalidade de compensar” [DC19:35-40; 11/12/96].

Nas reuniões as solicitações dos setores são parcialmente atendidas, com isso a reunião planejada para seguir um determinado curso de discussão acaba em outro, geralmente, com as professoras expondo suas insatisfações quanto às intenções da equipe diretiva de acabar com as folgas e manter somente algumas ‘janelas’ para o planejamento conjunto. Fato que gera mais tensões, pois “*se quando eu falo algo que, porventura, pode vir a mexer em tal horário a professora x pula para dizer que eu estou ameaçando, aí não é possível continuar” [DC19: 60-81; 11/12/96].* Os problemas não param aí, por vezes as reuniões ficam tensas e há queixas de que se está privilegiando fulana ou beltrana, ou a área tal e tal:

ficam se defendendo em pequeninas coisas como se a gente não estivesse cuidando, olhando quem saiu cedo, quem chegou atrasado, eu vou colocar no quadro para todo mundo ver os atrasos e como se recupera [DC:34:45-65; 07/05/97]; Matemática está agora incentivado; alguns professores são incentivados em detrimento de outros; enaltece o Português; quando se discorda não quer dizer contra; as reuniões são mais administrativas do que pedagógicas.[DC33: passim; 30/04/97].

A avaliação da situação por uma professora torna claro os aspectos que envolvem as relações cotidianas na escola.

A B. analisou [que os problemas são decorrência] do vácuo [deixado]

estaria disponível para as entrevistas e este momento foi entendido como trabalho e não como folga.

pela falta de um projeto pedagógico, o que aconteceu na reunião dos professores! Eu acho que, também, tem a questão do profissionalismo. Eu preciso da fulana em tal hora para atender os professores e ela nunca pode e chega na escola depois da nossa necessidade, eu já questionei ela diretamente, mas... Há pessoas que tiram licença-saúde todos os meses e a gente sabe que não está doente, depois vem dizer que é o seu direito. Ok é direito, mas todos os meses? E como ficamos nós que temos que assumir [as tarefas dela]? E se todos fizerem valer o seu 'direito'? Há 50 professoras aqui para tirarem um dia ou três [se todas tirarem um dia] faltará dias no mês, a escola fecha. É duas coisas: o vácuo de um projeto pedagógico e a falta de profissionalismo. [DC34:45-65; 07/05/97].

Na verdade, há pouquíssimos casos que poderiam ser enquadrados como “falta de profissionalismo”, porque a maioria das professoras nas duas escolas tem um alto nível de comprometimento e seriedade na condução do seu trabalho. É bem verdade que mesmo os casos isolados dificultam e sobrecarregam outras professoras. Há, ainda, outras situações estressantes como a que registrei no diário de campo:

Na sala das professoras houve um desentendimento entre duas professoras a respeito de um aluno, que aparentemente produz bem com a professora substituta mas não produz com a professora regente. Esse desentendimento foi marcado por ironias e alfinetadas, principalmente, por parte da professora regente que se sentiu ofendida, porque estava implícito o fato de que ela não dá conta do recado e que o problema do aluno se dá somente com ela. [DC:49:86-97;16/07/97]

No Conselho de Classe a discussão prossegue e as relações foram se tornando cada vez mais ásperas. A professora substituta mostra o trabalho que o aluno produziu com ela e a outra professora observa “*mas o que eu estou impressionada é que ele nunca produziu*”, a professora sugere que talvez ela teria escrito por ele, “*tu deves ser uma professora muito melhor que eu, tu deverias dar aula [para esta turma], porque tu és melhor*” [em tom pejorativo e provocativo] [DC49:86-89:16/07/97].

Esse problema limite aconteceu na reunião de Conselho de Classe no Currículo

por Atividades envolvendo a equipe diretiva e mais as professoras, com fortes acusações parte a parte. Basicamente, a professora regente traz para a reunião que ela havia solicitado um trabalho dos setores com este aluno e que se os resultados não estavam sendo satisfatórios, então que todas assumissem a responsabilidade. Na observação em aula era visível que este aluno dificultava o andamento de qualquer atividade. Na observação registrei que *“a professora atende individualmente, o Alex trabalha somente se a professora senta ao lado dele, [a professora comenta que] ele faz tratamento psiquiátrico e toma remédios; ele não pára um instante em aula, praticamente não faz as atividades que a professora passou. Agora, o Alex está jogando bola em aula”* [DC48:58-82; 14/07/97]. Em outra reunião uma professora, também do Currículo por Atividades, expõe um problema semelhante.

Que outras alternativas nós temos aqui na escola? Por enquanto não tem nada, só se alguém tiver uma carga horária disponível, mas não tem [ninguém, diz a orientadora]. O que se pode montar para esses casos? Se não parece uma avaliação do doente terminal, tem o conjunto da turma que é preciso considerar. [A professora está fazendo bastante pressão quanto a isso, ou seja, àqueles casos em que ela não consegue vencer²⁴⁶. Ela tenta dar conta desses alunos mas é necessário que a escola tenha um suporte a oferecer]. [DC:39:260-27; 21/05/97].

A estrutura da escola seriada, na Escola do Morro, não oferece alternativas para os casos problema na escola. E não se trata de estigmatizar os(as) alunos(as) que apresentam problemas diferenciados, não se trata de exclusão como algumas vezes se quer supor. O comportamento que alguns alunos(as) apresentam é, de fato, atípico,

²⁴⁶ A professora se refere aos problemas que não conseguem ser resolvidos com as alternativas disponíveis em sala de aula (como, por exemplo, oferecer atividades diferenciadas para esses alunos e atendê-los individualmente).

problemático e, mesmo que sejam minoria, há necessidade de alternativas para uma solução efetiva²⁴⁷. Há degradação das relações entre as professoras que se vêem sem condições de atender os(as) alunos(as) com diferenças acentuadas em relação ao grupo. São poucos os(as) alunos(as) nesta situação no conjunto das escolas, mas os(as) alunos(as) com comprometimentos, principalmente comportamentais, afetam o andamento da aula e perturbam a turma inteira. O que as professoras colocam é que o atendimento individual em sala de aula não resolve o problema e que ainda é preciso não descuidar do trabalho com os demais. De fato, há necessidade de ter um número maior de professoras e de incluir práticas especializadas e espaços diferenciados para o atender os alunos com problemas específicos. A exemplo do que já é feito na Escola da Vila que oferece o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Integração e Recursos (SIR), onde as professoras constatam que há alunos que trabalham muito bem com o atendimento individual e ou num pequeno grupo, mas que não se adaptam ou levam tempo para uma adaptação num grupo maior.

Todos esses fatos acima são sintomas dos muitos problemas e tensões que a escola enfrenta devido à falta de uma estrutura que desse suporte ao encaminhamento dos problemas de forma mais efetiva.

À medida que o tempo passa, o descontentamento dentro da escola vai se manifestando em todos os lugares e a penetração da proposta dos ciclos de formação,

²⁴⁷ O problema não pode ficar restrito a ação individualizada da professora ou da orientadora. Ou a escola assume como um todo e oferece suporte ou as relações serão sempre tensas e acusatórias. Na Escola da Vila, além de se oferecer outras alternativas, toda a equipe diretiva assume os problemas de

paulatinamente, consolida-se no vácuo de um projeto pedagógico, nas contradições de uma estrutura curricular que não dá conta dos(as) estudantes e não responde ao trabalho pedagógico que se percebe como necessário e nos conflitos entre as professoras. O projeto pedagógico da escola é bom mas esbarra em problemas estruturais, como os que abordei anteriormente, bem como esbarra na falta de recursos humanos e pedagógicos que pudessem oferecer alternativas diferenciadas aos alunos(as) que necessitam. Deste ponto de vista, a SMEd tem feito um bom trabalho ao introduzir novos problemas e ao oferecer alternativas que na falta de outras é o que as professoras passam a discutir.

A estratégia da SMEd de convencimento e adesão qualificados surte efeitos na escola. Está-se apresentando que a estrutura por seriação apresenta problemas e sua longa existência mostra, através de inúmeras denúncias do fracasso da escola em atender as crianças de classes populares, que ela não sustenta uma educação que se quer inclusiva e que, de fato, combata a evasão e a reprovação. O principal elemento, que torna presente a proposta da SMEd e os problemas que estão na escola não é a falta de projetos, idéias, vontade ou capacidade das professoras, é que a estrutura por seriação reproduz os fortes ingredientes discriminatórios que circulam socialmente. As professoras, ao mesmo tempo, em que participam na própria reprodução de condições sociais excludentes (que hierarquiza disciplinas, conteúdos e sujeitos), visualizam e compreendem os elementos contraditórios no currículo: a organização curricular por seriação e a falta de recursos humanos e pedagógicos limitam o desejo de construir algo

indisciplina dos(as) estudantes e se envolve diretamente no trabalho com eles e elas.

melhor. Tenta-se fazer algo como foi o caso da pesquisa realizada na Escola do Morro, antes mesmo que isso se concretizasse como proposta da escola por ciclos de formação. Na Escola da Vila a pesquisa na comunidade é uma prática compulsória prevista no regimento escolar.

Antes de prosseguir com a abordagem das pesquisas nas duas escolas, gostaria de registrar que, embora a SMEd esteja oferecendo uma proposta político-pedagógica e embora as professoras constatem os problemas gerados com a estrutura da seriação e com o vácuo da proposta pedagógica, a escola ainda conseguia um ótimo resultado de aprovação. Isso mostra que a escola mantém uma autonomia relativa na condução do processo pedagógico que não dependem exclusivamente dos partidos políticos à frente de governos. Mas todos aqueles fatos em conjunto conduziram a escola no ano de 1997 a baixar os índices de aprovação que saíram do patamar de 92.31% em 1996 para 83.02% em 1997 (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1997). Toda a comunidade escolar foi afetada no processo de reestruturação curricular.

7.5 PESQUISA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A pesquisa nas duas escolas representa um momento importante de saída das professoras da escola e de contato direto com a comunidade. As duas pesquisas se inscrevem no que a SMEd propõe às escolas da Rede Municipal de Ensino: trazer para o currículo a compreensão do contexto de vida das pessoas para a qual a escola se destina e incorporar esse conhecimento na prática pedagógica. A pesquisa em cada escola tem motivações diferentes, mas se inscreve no mesmo desejo de buscar conhecer

a comunidade e de qualificar o que se faz na escola.

Nas duas escolas, por razões diferentes, há problemas com a transposição da pesquisa para os conteúdos e às práticas escolares. Iniciei com a Escola do Morro e após apresento o contexto da Escola da Vila no que diz respeito a pesquisa na comunidade.

7.5.1 A pesquisa na Escola do Morro

No primeiro encontro, na Escola do Morro, uma professora fala-me sobre a pesquisa que mobilizou as professoras²⁴⁸. O projeto começou em 1994 quando as professoras entrevistaram 58 famílias num universo de 180 que compõem a escola [DC44; 21/06/97]. Em 1995, algumas professoras estavam organizando os dados e em 1996 uma editora mostrou interesse em publicar o trabalho da escola, o que acabou não acontecendo. A editora devolveu-o (no final de 1997) com a justificativa de que relatórios de pesquisa não faziam parte de sua linha editorial.

Após um ano de envolvimento das professoras com a pesquisa (em 1994), o projeto ficou engavetado até meados de 1997²⁴⁹. Algumas professoras que fizeram a pesquisa não estavam mais na escola, outras eram novatas e não haviam acompanhado o processo ou não conheciam a pesquisa e outras professoras não haviam lido os resultados agrupados [cf. DC40; 04/06/97], porque a escola dispunha de duas cópias

²⁴⁸ O projeto de pesquisa “Uma escola vivida e pesquisada” (MOOJEN, 1997) contou com a participação e acompanhamento do PPGedu/FACED/UFRGS.

que não haviam sido corrigidas e finalizadas. Entretanto, a expectativa de publicação da pesquisa mobilizou novamente as professoras em torno do que havia sido feito e que se encontrava inacabado e se fazia urgente “*arrumar o texto*” [DC42:89; 12/06/97]. Mais do que isso, a emergência na retomada da pesquisa estava colocada pelas crescentes insatisfações com o desenvolvimento do processo pedagógico na escola e, particularmente, com a demanda da SMEd para que as escolas adotassem os ciclos de formação. A discussão sobre os ciclos de formação e o processo de convencimento desencadeado pela assessoria da SMEd acabaram por iluminar as lacunas presentes no currículo por seriação. Isso contribuiu para a discussão dos processos pedagógicos, expôs as contradições presentes na escola, exacerbou as frustrações nos diferentes espaços da escola e desencadeou o sentimento da necessidade de retomada da pesquisa e o registro do que havia sido feito e do que se estava fazendo²⁵⁰.

As reuniões que precederam a retomada da pesquisa não foram tranquilas, porque haviam diferentes entendimentos sobre como se deveria encaminhar esse processo por parte da equipe diretiva. Mas as professoras colocavam que era urgente retomar a pesquisa, logo “*botar a mão na pesquisa do jeito que ela está*” [DC40:227-8; 04/06/97]. Com a necessidade colocada, nas reuniões seguintes se observa um crescente entusiasmo com as lembranças do que aconteceu no momento das entrevistas. Uma professora lembra com carinho: “*na casa da Jurema, quando eu cheguei não tinha sofá e ela mandou buscar na vizinha uma poltrona emprestada para que eu*

²⁴⁹ Uma professora observa isso “o trabalho não andou, a pesquisa até hoje não foi retomada, está aos pedaços na escola” [DC40: 313-315; 04/06/97].

sentasse” [DC42:138-141; 12/06/97]. O clima na reunião é de nostalgia e vontade de resgatar um trabalho que mobilizou as energias na escola. Fazer a pesquisa “foi duro mas foi gostoso, nós nos sentimos participando, poder conhecer muito mais para quem [se ensina] e o que é trabalhar aqui e ficou o carinho de estar aqui, registrado” [DC42:120-3:128-9; 12/06/97]. Mais do que isso, a pesquisa trouxe contribuições que afetaram os processos pedagógicos. As professoras resgatam o início do trabalho, as motivações e as mudanças de perspectiva com a realização da pesquisa.

Como começou a pesquisa? Havia o trabalho do Serviço de Orientação Educacional que ia buscar em casa os alunos evadidos, tinha a questão da violência, a briga entre as lideranças da comunidade, tinha a questão da sexualidade e da gravidez, começou a se acentuar a necessidade de sair da escola para conhecer que comunidade é esta. Estes eixos eram dúvidas para nós, mitos, leituras [que fazíamos] sem conhecer a comunidade, por exemplo: [as] famílias [da comunidade] são grandes e desestruturadas? [Constatou-se que] é mito. As oficinas de sexualidade, de violência que fazemos com os alunos, a pesquisa se desdobrou. Ninguém acreditava que isso durasse mais de um ano; o que a gente fez, a gente registra, esses foram os respingos da pesquisa [DC42:73-91, 145; 12/06/09]; entrar dentro da casa das pessoas fez com que eles nos vissem de outra forma e fez com que nós os víssemos de outro modo. [DC44:96-99; 21/06/97].

A pesquisa na Escola do Morro foi importante porque ampliou o conhecimento das professoras sobre a comunidade e abriu as possibilidades de aprofundar os eixos temáticos sobre: violência, família, sexualidade e escola. A experiência de se fazer a pesquisa colocou outros problemas que ficaram em aberto²⁵¹, tanto em termos do que a

²⁵⁰ Aqui previa-se a publicação da segunda coletânea de artigos escritos pelas professoras.

²⁵¹ Um dos problemas que se constatou dizia respeito ao fato de que a questão da violência não foi corretamente encaminhada na pesquisa, porque as professoras não sabiam como fazer, como perguntar, como encaminhá-la metodologicamente, o que levou alguns entrevistados e se esquivarem de responder sobre essa questão: “Violência - o último eixo da pesquisa e um alto índice [de questões] que não foram respondidas, talvez os entrevistadores não exigiram tanto ou as pessoas se sentiram constrangidas”;

pesquisa elucidou como em termos do que se pôs como questionamento metodológico e teórico a partir dela. Não obstante o entusiasmo na retomada da pesquisa e a leitura de que algumas mudanças se processaram nas concepções e nas práticas, ficou claro que a pesquisa estava subtilizada, principalmente no trabalho de planejamento e de reordenação dos processos pedagógicos. Como diz a professora: *“muita coisa foi feita mas só que em termos de planejamento agora é que se vai efetivar. A 2ª coletânea já está pronta, a 1ª coletânea foi revisada”* [DC42:105-108;12/06/97].

Vários momentos nas reuniões mostram a subtilização da pesquisa no interior da estrutura curricular por seriação que, na verdade, se impõe na ordenação dos processos. Um momento deste descompasso se dá em uma reunião pedagógica que havia sido planejada com o intuito de que cada professora fizesse a avaliação sobre como estava o andamento das atividades em aula: o que estava bom e onde estavam os problemas seguido de sugestões de possíveis temáticas para os planejamentos de aula do próximo bimestre. As sugestões são dispersas, há uma variedade de temas sugeridos²⁵². Após a coordenadora propõe: *“em cima deste material reunir-se em duplas, paralelas, pensar o planejamento para o próximo bimestre, pensar o como fazer, desenvolver temáticas”* [DC40:101-4; 04/06/97]. Ao solicitar-se isso uma

“na casa que nós fomos a mãe disse: ‘aqui não tem violência mas lá perto do bar é que tem’ e a gente sabia que a mãe apanhava” [DC43:222-227/255-8; 19/06/97]. *“Por que entrou o tema da violência? A hipótese nossa era de que as crianças eram violentas, porque havia violência em casa. Talvez se perguntou mal, talvez eles [as famílias] entendam algo diferente sobre violência, o que é violência para nós não o é para eles, eu acho que é um tema que tem que ser retomado com outra roupagem”* [DC43:236-244; idem].

²⁵² Os temas elencados são vários: “amizade, coleguismo, musicais, animais, circo, trabalhar mais textos e textos coletivos; temas ligados aos vídeos Ilha das Flores e o Pequeno Príncipe, músicas dos discos: A Arca de Noé e casa de Brinquedos; estória: As Aventuras do Barão Vermelho; ecologia: ar, animais e plantas, lixo; o interesse deles: Os Cavaleiros do Zoodíaco; identidade pessoal: o eu, o corpo e o meio

professora pergunta:

Como está o andamento da pesquisa? Eu quero saber para poder planejar, o que tem aí está quebrado (referindo-se que a pesquisa não estava acabada); Como se olha os temas para o próximo bimestre? Eu acho que se tem de voltar para a pesquisa, ver aquele material, é isso trabalhar em planejamento, [trabalhar] em cima do que já se fez e não ficar só com a minha paralela. Adiante outra professora comenta: eu acho que nós tivemos muitos avanços, mas eu fico frustrada de não trabalhar com a pesquisa, a gente está com sede de avançar muito mais, eu não estou satisfeita. A primeira professora propõe: nós temos a pesquisa e nós temos que nos apropriar de tudo e tentar enxergar nela o que nós já fizemos, eleger, discutir. [DC40: 128-140/144-8/229-232; 04/07/97].

A reunião pedagógica culminou na abordagem da insatisfação gerada na continuidade de planejamentos divididos entre as professoras de uma série ou de uma área e na constatação de que não se alteraram as práticas de planejamento nem os conteúdos com os quais se trabalha. Na fala seguinte se observa que o planejamento em torno do complexo temático começa a ser visualizado como consequência das contradições no interior do currículo.

Se todas estivessem trabalhando com o mesmo tema, começa a ‘pintar’ aqueles conteúdos clássicos nas 4as. séries que são ridículos, está faltando este gancho para que o planejamento seja uma coisa gostosa, não é aquilo que nós tentamos fazer com as olimpíadas, não é aquilo, eu já questionei com B., eu questiono se a nossa comunidade tinha [alguma coisa] a ver com as olimpíadas. [DC40:181-191; 04/06/97].

Todas concordavam que não se tratava de fazer uma nova pesquisa, mas, sim, “tentar experimentar a tal da interdisciplinaridade, nós temos fragmentos, algo que nos mobilize, cada currículo vai ter que ver que tipo de recorte da pesquisa quer fazer, nós queríamos reavivar a pesquisa, o que havíamos visto e que muitas coisas haviam

onde se vive” [DC40: 47-64; 04/06/97].

se perdido e acho que isso nós fizemos” [DC44:258-267; 21/06/97]. De fato, as professoras estavam resgatando quais foram os efeitos da pesquisa e o que faltava fazer e a partir daí construir outras práticas envolvendo o trabalho interdisciplinar. Na estrutura curricular por seriação a interdisciplinaridade fica comprometida devido, em parte, a própria organização interna dos conteúdos e das séries que organiza o modo de aprendizagem (do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do local para o global) e o tempo da aprendizagem (tendo como base o ano civil). A outra parte diz respeito a forma como se organiza o planejamento das atividades entre as professoras.

O planejamento tal como é feito na Escola do Morro reproduz a mesma separação existente no *corpus* das disciplinas acadêmicas, portanto, permite que cada professora ou cada área disciplinar siga seu próprio caminho, praticamente com pouco conhecimento do que é abordado na série ou nas diferentes séries²⁵³. Ou, o que é mais comum, cada professora apresenta a lista de conteúdos sobre o que irá desenvolver [*cf. DC:18; 05/12/96*]. Mas o trabalho deste modo não é considerado bom pelas professoras quando dizem que *“falta planejamento coletivo para a sala de aula”*; *“chateia o trabalho solitário” [DC33:125-8; 30/04/97]*.

O trabalho interdisciplinar acontece na escola seriada mas ele é pontual, está na vontade das professoras e se articula a partir de uma necessidade imediata ou da convergência de entusiasmos em torno de uma temática²⁵⁴. Há vários momentos que

²⁵³ Uma professora comenta que os conteúdos ficam soltos: “ecologia na 2ª série, mas como isso vai ser aprofundado? O que foi trabalhado?” [DC40:149-151; 04/06/97].

²⁵⁴ Em geral, isso acontece nos encontros informais entre as professoras na hora do recreio ou se planeja algo durante as caronas, pois muitas professoras se queixam que faltam reuniões e tempo para os

mostram o contexto do trabalho interdisciplinar, que acontece mais por afinidade entre duas ou três professoras do que como um princípio que facilita e amplia o trabalho de todas. Em outros momentos, o que é comum, organiza-se espontaneamente o trabalho interdisciplinar como foi o caso no Currículo por Área:

[em geografia] este ano estamos conseguindo trabalhar com a área de Português e Artes. Eles [os alunos] mapearam o espaço deles, utilizando a localização exata de onde eles moram, o espaço da escola até a casa. Aquilo que eles fizeram em desenho, eles tiveram que transcrever em Português, ou seja, explicar por escrito, depois isso seria corrigido em Português. E a professora de Artes entrou trabalhando linhas, retas e semicírculos. As três áreas trabalharam para um único conhecimento. [DC27:18-30; 03/04/97].

O trabalho interdisciplinar na Escola do Morro se dá por afinidade e espontaneidade entre as professoras na organização das atividades pedagógicas, bem como esse pauta-se pela assistemática e pela falta de continuidade devido a própria estrutura da seriação.

Todos os esforços e os problemas gerados na escola, que se manifestam através de descontentamentos, tensões, queixas, contradições, dificuldades de articular o trabalho com as outras áreas e entre as professoras, mostram que a estrutura por seriação juntamente com a falta de recursos humanos e pedagógicos impõem uma trajetória de percalços na condução do trabalho pedagógico que se deseja qualificado.

O processo que conduziu as professoras a retomar a pesquisa: a) visibilizou os problemas no currículo, especialmente o modo como se faz o planejamento e a

distância entre a pesquisa e sua transposição didática; b) mobilizou as professoras em torno de um objetivo (resgatar a pesquisa e mostrar o que se fez) no vácuo de um projeto pedagógico; c) serviu para mostrar às assessorias da SMEd que a escola vinha construindo um caminho próprio; d) devolveu a autoconfiança na capacidade do grupo de se organizar para um trabalho em equipe, ao lembrar que *“nós não éramos as mesmas fazendo a pesquisa”* [DC30:232-3; 17/04/97] e, portanto, isso podia ser resgatado em qualquer momento e; e) mostrou que a pesquisa representava um ponto de partida para pensar no que a SMEd estava propondo, no que a escola (como um todo) fez e faz e, com isso, visualizar outras possibilidades de encaminhar o trabalho pedagógico.

7.5.2 A pesquisa na Escola da Vila

A pesquisa na Escola da Vila apresenta um contexto diferente daquele da Escola do Morro. A dinâmica da pesquisa e sua transposição didática na escola, organizada por ciclos de formação, constituiu-se e se constitui em bases e pressupostos pensados e organizados na proposta político-pedagógica da SMEd. Para abordar pesquisa é necessário, também, abordar o que é e como se estrutura o complexo temático, porque a pesquisa na Escola da Vila está vinculada ao propósito de se pensar este e seus desdobramentos.

Um aspecto importante a considerar na Escola da Vila é que a pesquisa é compulsória, pois ela está estabelecida na proposta político-pedagógica da SMEd e no

regimento escolar como condição de assegurar que o conhecimento tenha vínculos com a realidade da comunidade onde se encontra a escola²⁵⁵.

Na Escola da Vila há dois tipos de pesquisa: 1) a pesquisa realizada no início de cada ano letivo ou antes do início das aulas, quando as professoras vão às casas das famílias, que serve como ponto de partida para a organização do processo pedagógico e; 2) o “Ver pelo olhar da família” que é um instrumento de coleta de dados encaminhado trimestralmente a cada família. O último instrumento tem duas finalidades: aprofundar o conhecimento sobre as famílias e suas relações com o contexto onde vivem, bem como, objetiva assegurar que elas se comprometam em acompanhar as filhas e os filhos na escola. O “Ver pelo olhar da família” é parte da dinâmica da avaliação formativa, estabelecida no regimento escolar, e prevê “a análise do Dossiê [do aluno] pela família, construindo o relatório “Ver pelo olhar da família”, a partir de um momento coletivo de reflexão entre pais, professores e alunos sobre a construção da aprendizagem da turma na qual o educando está e das demais atividades desenvolvidas na escola” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996b, p. 22).

Partindo desse pressuposto a intenção da proposta político-pedagógica é

²⁵⁵ No regimento da escola consta: “A escola realizará pesquisas na comunidade local, visando resgatar as necessidades e promover [as] ações educativas vinculadas a realidade” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996b). A pesquisa é parte da estratégia que está pressuposta nos objetivos elencados no Regimento Escolar: “permitir que a escola seja um espaço de manifestação da diversidade cultural e de pensamentos existentes na comunidade escolar, através do diálogo e da reflexão coletiva” e “possibilitar que o saber gerado na prática social dos educandos e comunidades seja ressignificado, através da relação e/ou confronto com o saber historicamente produzido” (PORTO ALEGRE e

aprofundar o diálogo no interior da comunidade escolar. Os propósitos acima estão obscuros quando se compara com o que acontece, de fato, no cotidiano da escola. Entre o propósito e sua transposição no cotidiano há uma distância que é preenchida pelas demandas do projeto pedagógico da escola (aplicar o “Ver pelo olhar da família” trimestralmente) e as limitações de toda ordem que se interpõem entre os propósitos das professoras e as respostas das famílias. As limitações se encontram em diferentes lugares: a) porque as professoras necessitam construir um instrumento a cada três meses e solicitar às famílias que o respondam²⁵⁶; b) nem todas as famílias devolvem o instrumento, com a justificativa de que não tiveram tempo para preenchê-lo; c) outras vezes, o instrumento está parcialmente respondido; d) em outros casos, algumas questões não foram bem formuladas e/ou são mal-compreendidas pelas famílias; e) em outros momentos parece que a família não sabe ou não tem tempo para responder com clareza ao questionário e as respostas são breves ou se encerram em uma palavra; f) outras famílias reclamam que a toda hora tem algo para responder; g) há um certo esgotamento dos instrumentos que tendem a ficar repetitivos e burocratizados; h) a periodicidade do instrumento é curta e não há tempo disponível para processar todas as informações e compreender sua extensão e seus efeitos.

As professoras estão cientes que o instrumento “Ver pelo olhar da família” pode se tornar repetitivo, pois se prevê *“o cansaço que as famílias podem demonstrar de tanto preencher esses instrumentos”* [DC94:252-2; 16/04/97]. Entretanto, elas

Secretaria Municipal de Educação, 1996b, *ibidem*).

²⁵⁶Geralmente quem responde são as mães, as tias ou as avós.

consideram que é importante que as famílias se envolvam e para tanto se faz necessário cobrar isto a todo momento e o “Ver pelo olhar da família” é parte da estratégia. A visão oferecida pelos instrumentos de pesquisa, aplicados direto na casa das famílias ou o “Ver pelo olhar da família” enviados às famílias, permitiram trabalhar os conteúdos de gênero e raça e representam a ponte entre o público (o trabalho na escola) e o privado (a organização e os interesses das famílias).

Mas as dificuldades mencionadas anteriormente frustram as expectativas das professoras em relação, não somente ao aproveitamento das respostas dos instrumentos, ao fato de que muitas famílias não se comprometem em acompanhar o que acontece na escola. Conseqüentemente, o diálogo e a reflexão coletiva idealizados na proposta político-pedagógica ficam comprometidos ou, de fato, não acontecem ou estão restritos a um pequeno número de famílias que participam da vida escolar. Muitas famílias encontram dificuldades em participar da vida escolar, porque trabalham o dia todo. Na escola se reconhece isso porque, como já expus no capítulo 5, o próprio documento interno à escola dá conta que *“na família trabalham de uma a duas pessoas, de oito a doze horas diariamente de cinco a sete dias na semana”* e a despeito do fato de que 46% das mães declararam-se donas de casa discuti que o trabalho das mulheres é pouco documentado. A exigência de maior participação das famílias no cotidiano da escola mostra que há uma distância entre a idealização (a maioria das famílias participando de tudo na escola) e a vida concreta das pessoas (o trabalho como necessidade), como também mostra que as informações nas pesquisas não são bem compreendidas.

Há muita informação no “Ver pelo olhar da família”²⁵⁷ e é possível pensar as relações das famílias com a escola e pensar os conteúdos e as estratégias para os processos pedagógicos.

Logo que iniciei a coleta de dados na escola havia a expectativa de que eu contribuísse com a construção desse instrumento e com a construção da pesquisa (para uma abordagem crítica deste envolvimento conferir o capítulo 3). Em relação à pesquisa não houve tempo suficiente para que eu participasse, mas colaborei com a construção do instrumento: “Ver pelo olhar da família”. Em reunião decidimos que este passaria a ter uma parte fixa, ou seja, em todos os trimestres se colocam as mesmas perguntas e uma parte variável com questões que dissessem respeito ao que havia sido desenvolvido no *plano metodológico do trimestre*²⁵⁸. Este instrumento, devido ao formato da primeira parte, tinha o objetivo de comprometer as famílias com o processo de aprendizagem das(os) filhas(os) e com o que a escola desenvolve cotidianamente, obrigando-as a dar uma devolução trimestral sobre o que e como elas vêem a pedagogia em curso. Através desse instrumento é possível avaliar a responsividade das famílias em relação ao que acontece na escola. É verdade que há muitas famílias que sequer entendem o funcionamento da escola, porque estão ausentes dos chamamentos que a

²⁵⁷ Na prática o instrumento “Ver pelo olhar da família é um questionário que serve como ponto de partida de análise e de busca de um diálogo com as famílias, mesmo que isso esteja mais para um objetivo do que para um fato.

²⁵⁸ As perguntas na primeira parte estavam organizadas em respostas que envolviam marcar: sempre, na maioria das vezes, às vezes, nunca. As questões abordavam: “*Você acompanha os temas de casa do seu filho? Você lê os bilhetes enviados pela escola? Você comparece às reuniões? Você controla o horário de chegada e de saída das aulas de seu filho? Você confere o material escolar do seu filhos (caderno, lápis, borracha..)? Além destas questões a segunda parte questionava: O que você faria diante de uma situação de roubo entre os alunos da escola? Como você resolveria uma situação de agressão física entre os alunos? O que você mudaria nesta escola? E como você ajudaria?*” A segunda parte referia-se

escola faz: “*Não sabia que tinha de acompanhar os filhos, algumas famílias colocam isso*” [DC94:28-9; 16/04/97], diz a professora. Há um esforço por parte das professoras de fazer com que as famílias se envolvam com a escola e se qualifiquem para a discussão sobre os processos pedagógicos. Mas os resultados desse esforço estavam aquém das expectativas. Se de um lado, há famílias que estão presentes na escola, de outro, há aquelas que não conhecem as professoras de seus filhos e filhas e muitas famílias, após dois anos de funcionamento da escola, não entendem a estrutura e a organização curricular-pedagógica da escola²⁵⁹. Mesmo que a maioria das famílias estivesse dentro da escola teriam elas condições de igualdade com as professoras para discutir e intervir numa proposta político-pedagógica complexa? Considerando-se que a maioria de pais e mães não concluíram o primeiro grau. E como ficam os 28% de mães, analfabetas ou analfabetas funcionais para ajudar suas filhas e filhos no trabalho escolar? A exigência da escola e a dificuldade das famílias em se fazer presentes e acompanhar o trabalho pedagógico não é devido a sua falta de interesse. O principal fator é que a escola não modificou seus pressupostos e práticas para atender famílias de classes populares. Idealizou-se na filosofia da Escola Cidadã uma escola de qualidade destinada às classes populares, mas sua transposição é formal e não real.

Além do instrumento “Ver pelo olhar da família” há a pesquisa realizada no

ao contexto do trabalho na escola com os princípios de convivência.

²⁵⁹ Converso durante uma hora com uma mãe que tem dois filhos e uma filha na escola, pergunto em que ciclo eles estão e “ela diz que não entende como funciona a escola e que o seu filho teria dito que ele está na 4ª série, a outra [a filha] na 2ª série e o outro [filho] na 6ª série, mas ela acha que a escola é muito boa. Ela estava aguardando o Serviço de Orientação Educacional para pegar os dossiês dos filhos. [No Serviço de Orientação Educacional] ela não soube informar quem eram as professoras dos filhos” [DC79:45-53; 26/06/97].

início do ano letivo que é o principal instrumento para aproximar o privado do público. A seguir apresento como a pesquisa é encaminhada: sua prática de elaboração e condução; seus desdobramentos pedagógicos, especialmente na articulação com o complexo temático; seus resultados concretos; suas limitações e o porquê dessas.

O currículo na Escola da Vila se organiza internamente a partir de quatro diretrizes:

A [fonte diretriz] sócio-antropológica (leitura do contexto do educando); a [fonte diretriz] sócio-psicopedagógica (leitura sócio-interacionista do processo de desenvolvimento do educando) a sistematização realizada nas diferentes áreas do conhecimento; [a fonte diretriz sócio-histórica] leitura histórica do conhecimento acumulado por cada disciplina e a caracterização geral do que se pretende em cada ciclo e o desenvolvimento dos princípios sócio-político-pedagógico gerais de cada Ciclo de Formação e do conjunto da escola [a fonte diretriz político-filosófica do coletivo da escola] (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a, p. 27; PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d.).

A avaliação de cada uma das diretrizes no contexto do currículo e de suas práticas é um trabalho difícil por várias razões: os discursos e as práticas dos sujeitos não se dão de forma atomizada no cotidiano da escola, porque são a expressão de relações concretas dos sujeitos entre si e no mundo; a análise de uma diretriz pressupõe a análise das outras; os pressupostos de uma diretriz conflitam com os pressupostos de outra. A diretriz político-filosófica conflita com a transposição da diretriz sócio-antropológica. Se esta última é a leitura do contexto do educando e portanto da realidade das famílias, então, viu-se que a escola mesmo de posse de informações sobre essas faz-lhe exigências sem correspondência com sua realidade de trabalho e de escolarização. A matriz sobre o processo de desenvolvimento do educando conflita

com a leitura sócio-antropológica (para um detalhamento deste aspecto ver capítulo 10) e, em consequência, com a sistematização nas áreas de conhecimento, mesmo que isso não esteja articulado (no sentido de ser conhecido e objeto de discussão) para as professoras ou para as assessorias.

No momento, o que interessa é seguir a pesquisa denominada sócio-antropológica e entendida como o principal instrumento para a organização do processo pedagógico. A pesquisa tem início no seu desenho metodológico, na coleta de dados na casa das famílias circunvizinha à escola, ramifica-se na organização, discussão e problematização conjunta das informações coletadas e na sua transposição no currículo e no planejamento pedagógico.

A primeira pesquisa foi construída com a participação ativa da assessoria da SMEd e as professoras, embora uma professora tenha relatado que *“foi a secretaria que construiu a pesquisa”* [DC:51-53; 02/04/97]. Basicamente, a pesquisa compreendeu a realização de uma entrevista na casa das famílias com um questionário previamente organizado. Durante as entrevistas enquanto uma professora fazia as perguntas a outra anotava as respostas. Na época foi sugerido que as entrevistas fossem gravadas mas não houve consenso em torno deste procedimento, porque se considerou *“que algumas pessoas se negam [a falar], [inclusive] ao falar as pessoas se esquivam [em responder]”* [DC51:58-9; 02/04/97]. Na verdade, as professoras têm inibições quanto ao processo de pesquisa.

O processo inicial encaminha o processo seguinte que é a delimitação do

complexo temático, onde se concretiza o primeiro momento da transposição didática no currículo. Antes de prosseguir convém esclarecer o que é o complexo temático e adiante prosseguirei com a abordagem sobre a pesquisa na escola.

7.5.2.1 O complexo temático

Conforme a “proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola”, o complexo temático “sugere semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para assuntos ou relações profundas que levam a criação, a produção, ao desenvolvimento²⁶⁰.” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d., p. 20). O complexo temático pressupõe compreender o contexto da realidade e da prática social na relação “indivíduo-realidade contextual” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d.). A SMEd forneceu um decálogo de como encaminhar o processo na escola que foi resumido pelas professoras como “*a dinâmica do processo de construção curricular coletivo*” envolvendo a:

a) Investigação de interesse do coletivo em cada ciclo; b) Definição dos complexos no coletivo do ciclo; c) Formulação de princípios por área; d) Elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento e de cada ciclo; e) Compatibilização e elaboração no coletivo do ciclo; f) Seleção do conjunto de idéias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo; g) Plenária de socialização do que cada ano solicitou [como conteúdo do período]; h) Definição coletiva das linhas de ação; i) Busca ou inserção (pelo coletivo da escola) de parcerias no processo e; j) Problematização da realidade. [DC92:90-106; 29/07/97].

Em síntese o decálogo reproduz o que está contido no documento referência da

²⁶⁰ De que? de conhecimento, do sujeito ou os dois? Não está claro no texto este aspecto.

proposta político-pedagógica da SMed²⁶¹ (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d.). Mas o que está acima definido diz respeito ao processo completo do que denomino de transposição didática. Mas o que interessa, no momento, é seguir a produção do complexo temático e como este é compreendido e traduzido para a prática.

Na prática o complexo temático surge das suposições das professoras sobre o contexto social expressas no rol de questões que fazem parte da entrevista²⁶². Essas suposições iniciais são concepções de mundo que podem vir a ser questionadas através das respostas fornecidas pelas famílias. Ao se dispor das respostas, que são agrupadas por questão, pelo Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Supervisão Escolar, discuti-se no coletivo de professoras tais informações e se busca chegar a um consenso sobre qual é o conceito síntese presente em todas as respostas agrupadas e nas impressões que cada professora registrou ao sair para a comunidade e ao realizar as entrevistas. Na reunião delimita-se um conceito gerador (complexo temático) que permeará os desdobramentos conceituais. Os desdobramentos conceituais são os conceitos derivados da primeira síntese que se expressa no conceito gerador (complexo temático). Da idéia síntese surge uma “*teia de campos conceituais*”, que são paulatinamente desdobrados em conceitos menores até se traduzirem nos conteúdos e nas direções do que será abordado em sala de aula. A construção e a visualização do complexo temático e da teia de campos conceituais ajuda a conservar as inter-relações

²⁶¹ Ver também Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a).

²⁶² Os nossos pressupostos informam, de antemão, a direção da pesquisa e antecipam determinados problemas e determinadas análises que podem ou não vir a ser questionadas.

com os desdobramentos subsequentes²⁶³.

Teoricamente o complexo temático deveria expressar “relações profundas²⁶⁴” como disposto no documento referência (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d.). Mas a análise das respostas agrupadas sintetiza-se em um conceito gerador que se sustenta em pressuposições. Expressar relações profundas está na dependência de extensão e profundidade do conhecimento que se tem sobre este conceito e, portanto, das possíveis inter-relações entre o contexto microsocial (o que é capturado nas entrevistas, na observação e a síntese sobre a comunidade local) e o contexto macro-estrutural das relações históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais (ou seja, a análise contextual). Mas as professoras não possuem uma perspectiva teórica anterior ao processo de pesquisa. Elas buscam o tema indutivamente e o risco é cair no empirismo e na simplificação.

O complexo temático não está dado anteriormente, não é um conteúdo *a priori*, embora ele seja o resultado de entendimentos prévios por parte das professoras. O complexo temático é a síntese do que é possível capturar e entender num determinado momento, a partir de a pesquisa na comunidade, e se expressa num conceito que se quer gerador a) de entendimentos inclusivos na compreensão de relações histórico-sociais sobre as(os) estudantes, b) de novas idéias, c) de novos desafios teóricos e d) de novas práticas pedagógicas. E isso representa tanto o seu potencial como a sua

²⁶³ Cf. os exemplares da teia do complexo temático em apêndice.

²⁶⁴ “O complexo temático provoca a percepção e a compreensão dessa realidade, explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as

limitação.

O potencial para a organização pedagógica em torno do complexo temático é que na saída das professoras para fora da escola e da sala de aula, as concepções de mundo podem a vir a ser desafiadas por diferentes modos de vida e de entendimentos, porque que esses se estruturam em classes sociais e em posicionalidades de gênero, de raça, de religião e de geração (entre outras posições de sujeito). Quanto as limitações desenvolvo-as adiante.

Até 1997 a Escola da Vila já havia realizado três grandes pesquisas na comunidade que mobilizaram todas as professoras (em 1995, 1996 e 1997). A primeira pesquisa deteve-se em coletar informações sobre quem eram as pessoas na comunidade, como vivem, o que desejavam, quais eram as suas demandas e *“teve como objetivo divulgar a inscrição na escola a partir de 1995 e implantar o SEJA”* [DC5:52-3; 02/04/97]. A pesquisa objetivou o *“levantamento de dados socioeconômicos e culturais na comunidade”* [DC57: 40-2; 02/05/97]. A primeira pesquisa na escola *“foi interessante”* e causou impacto, segundo algumas professoras, porque *“tudo era estranho”* [DC75:60-1; 13/06/97].

Da primeira pesquisa saiu o complexo temático que inter-relacionou dois conceitos: *“homem”* e *“ambiente”*. “Em torno dos temas selecionados, desenvolvem-se os campos conceituais, com enfoque de acordo com a idade do aluno. No complexo

[temático] “homem”, em estudo, os campos [conceituais] definidos abordam: vida, espaço, número, energia, relações e movimento” (SCHMITT, 1995a, p. 9). Embora a pesquisa tenha levantado dados sobre mães e pais, o complexo temático foi proposto na pressuposição de que o conceito de *homem* engloba homens e mulheres e que nomear a sociedade no masculino não têm contradições nem implicações sexistas. Como se pode ver, aqui as diretrizes sócio-antropológica e sócio-histórica estão limitadas na sua compreensão e transposição no currículo. Isso é resultado da falta de perspectiva teórica e do processo indutivo da pesquisa, logo se atualizam as prenoções acerca das relações sociais.

A segunda pesquisa em 1996 forneceu dados sobre economia (trabalho, jornada diária, tempo de descanso, horas extras, etc.); dados residenciais (tipo de moradia, tempo em que mora no bairro, residência anterior, mudanças ocorridas no bairro, etc.). Dispondo dessas informações, as professoras elegeram o conceito de “*identidade*” como complexo temático. Deste desdobrou-se os campos conceituais: “*vida, relações, poder, espaço e tempo, corpo, transcultura*”.

“*Este ano (1997) o complexo temático é sobre “relações” [que] transversaliza todo o projeto [pedagógico]: para o aluno quem é a família? [O que é] aprendizagem? O que a escola oferece? O que eles conhecem?*” [DC94: 242-6; 16/04/97]. A terceira pesquisa tem como campos conceituais: escola e comunidade, cultura, gênero, trabalho, qualidade, vida e cada um dos campos conceituais tem como intersecção o conceito de poder. O objetivo é trabalhar as relações entre escola e comunidade, as relações de gênero, as relações de trabalho, as relações de poder, etc. A quantidade de relações e a

dificuldade de se conhecê-las teoricamente tornam frágil a diretriz sócio-histórica e sua transposição didática.

O contato com a comunidade, dado pelo processo de coleta de dados, e a discussão posterior no coletivo trazem novas temáticas que apresentam desafios em termos de como incorporá-las e transpô-las para o currículo. O desafio é, ainda, maior se se tem presente as limitações teóricas das professoras, a inexperiência e a timidez em relação ao processo de pesquisa e a significativa experiência delas (tanto como ex-estudantes quanto como professoras) com o currículo que se organiza em torno da seriação e em torno de conteúdos mínimos previamente indicados. Apesar da boa vontade de todas, esses problemas não se resolvem facilmente a curto prazo. Por isso, nos desdobramentos temáticos, prática e frequentemente, retorna-se aos conteúdos e às práticas que se consolidaram na experiência de muitos anos com a seriação²⁶⁵. Em alguns momentos do encontro mensal dos ciclos fica-se com a impressão de que “*na prática cada área faz o seu conteúdo e não tem relação uma com a outra*” [DC55:39; 24/04/97]. Numa reunião comenta-se que alguém “*leu os dossiês e viu que uma disciplina não tem uma coisa com a outra*” [DC56:10-11; 29/04/97]. Uma professora observa em outra reunião “*a falta de continuidade no grupo*” [DC55:42-3; 24/04/97] como um fato que dificulta o seu trabalho. Mas em outros momentos fica claro que há trabalho interdisciplinar com as professoras de diferentes áreas planejando em equipe, sugerindo que a fulana ou a beltrana desenvolvam tal e tal trabalho que tem relação

²⁶⁵ Ver os embates entre as professoras e a assessoria da SMEd em torno periodicidade na disciplina de História na p.326.

com a sua área ou com as outras áreas.

As(os) estudantes avaliam as disciplinas e percebem o seu caráter interdisciplinar. Isso se encontra numa avaliação que as estudantes do 3º ano do 1º ciclo fizeram sobre a escola. Na avaliação as(o) estudantes salientam como elas vivenciam o trabalho que a escola propõe.

A nossa escola é ótima, pena que às vezes alguns alunos estraguem as aulas. Ela é uma escola diferente, têm línguas: inglês, francês e espanhol. Temos muitas oportunidades de aprender coisas diferentes como artes, música, teatro, teatro de sombras, dança dos açorianos. Podemos aprender as matérias de várias formas. Música na hora da saída, na hora da entrada. Cada dia a quadra [de esportes] é de uma turma. Na escola não temos provas, mas mesmo assim aprendemos muito. Essa escola é diferente porque ela é muito especial. Ela é muito organizada, ganhamos livros, agenda que é muito importante para sabermos as tarefas e obrigações que temos. Temos também informática que de um modo ou de outro aprendemos Português, Artes, tudo no computador. As matérias sempre se misturam como na aula de Estudos Sociais que se mistura com Ciências, Matemática e Português. E é por isso que essa escola é muito importante para nós. Para nossos queridos professores de Bruna, Elisângela, Paola e Sandro, da turma 31 em 10/07/97. [DC84:27-54; 11/07/97].

Não obstante a permanência de muitos conteúdos na sua forma tradicional é importante observar que a nova organização curricular coloca dúvidas sobre os conteúdos tradicionais, solicita às professoras a se exporem e a discutirem suas suposições sobre temas pouco usuais no currículo tradicional e a discutir alternativas pedagógicas.

Desde a primeira pesquisa da escola aparecem as questões de raça, de

religião²⁶⁶ e de gênero. Em relação ao último aspecto uma professora comenta que “algumas colocações nas entrevistas chamaram a atenção do grupo [como, por exemplo,] quem fica em casa cuidando [de tudo] na ausência da mãe e do pai” [DC:75:62-3; 13/06/97]. Também, através da pesquisa se constatou que não havia uma estrutura para “o lazer, [que] não havia locais para lazer [na comunidade]. [Daí surge a] parceria com a Secretaria Municipal de Cultura para fazer projetos culturais” [DC94:8-10; 16/04/97]. Outro aspecto que apareceu nas pesquisas como algo a ser pensado diz respeito a questão da religião (cf. capítulo 9 a seção sobre religião). Todos esses elementos estão na relação direta do que a pesquisa na comunidade proporcionou e proporciona, haja vista os problemas que apresento a seguir.

Nas falas das professoras depreende-se que o clima na Escola da Vila, no primeiro ano de organização pedagógica, era de entusiasmo com o desafio da primeira pesquisa, com um processo que se inicia, com o estranhamento em relação a organização das famílias e suas concepções, com a discussão na elaboração do primeiro complexo temático e seus desdobramentos, com o início de uma proposta diferente, ou seja, naquele momento tudo se apresentava como novidade. Mas o entusiasmo pela primeira pesquisa e o contato com a comunidade cederam lugar a um sentimento de esgotamento do processo em si, verificado nas dificuldades de mobilização do coletivo de professoras para a realização da segunda e terceira pesquisas. Duas professoras analisam o que acontece dizendo que:

²⁶⁶A questão da religião como uma temática forte se explica devido ao fato de que a pessoa que ajudou a

houve dificuldades para realizar a pesquisa, não a primeira, mas a segunda e a terceira. Muitas professoras diziam que já conheciam tudo, já sabiam e, portanto, não viam necessidade de se estar fazendo [uma] pesquisa todos os anos [e outra a cada trimestre]. Com exceção da primeira pesquisa, as outras não causaram o impacto esperado, não causaram impacto sobre as concepções das pessoas, porque elas não viam o que era novo, é como se tudo fosse conhecido. [DC75:82-93; 13/06/97].

Há críticas das professoras de que o processo da pesquisa está se tornando repetitivo, é como se esse estivesse esgotando-se. Dois problemas aqui se inter-relacionam: primeiro, a inabilidade teórico-metodológica para a condução da pesquisa. Sabendo-se que o processo de pesquisa exige o domínio de abordagem e procedimentos teórico-metodológicos e reconhecendo que isso é uma limitação no grupo, várias professoras têm buscado um suporte teórico que sustente a pesquisa do ponto de vista metodológico [cf. DC51; 02/04/97]; segundo, os instrumentos e a pesquisa ganharam um caráter burocrático. Faz-se pesquisa sem vontade de fazê-la, porque é uma exigência da proposta político-pedagógica.

A falta de experiência com o trabalho de pesquisa levou as professoras a optarem por entrevistas preestabelecidas e é possível ler os instrumentos e constatar que: a) algumas questões se repetem nas diferentes pesquisas²⁶⁷; b) a análise recuperou

organizar a primeira pesquisa na escola havia centrado a discussão sobre religião na sua dissertação de mestrado. Entretanto, é preciso ressaltar que as questões de religião também têm se colocado para as professoras da Escola do Morro.

²⁶⁷Na primeira pesquisa perguntou-se: “pessoas que moram na casa; dados residenciais; o que você costuma fazer quando não está trabalhando; lugares que a família costuma passear”. Na segunda pesquisa aparece questões relacionadas àquelas presentes na pesquisa anterior: “quantos moram contigo? quantos trabalham? Praticas alguma atividade?” Além disso, perguntou-se sobre a organização comunitária – “que assuntos gostarias de conhecer ou debater? Que atividades gostarias que a escola tivesse a noite?” Na terceira pesquisa as informações solicitadas eram: “pessoas que moram na casa; dados residenciais; participas de alguma atividade? Que tipo de atividade cultural? Organização comunitária; quais as atividades que terias interesse em participar (cursos, danças, vídeos)?” [DC75:112-

e se encerrou nas respostas agrupadas; c) a transposição no complexo temático limitou-se em muitos momentos à reprodução de prenoções; d) sem aprofundamento teórico, anterior ou posterior à pesquisa, a extensão da compreensão não tornou possível cumprir integralmente nenhuma das diretrizes da proposta político-pedagógica.

Há o registro pessoal de impressões nos encontros coletivos que ajudam a expandir o contexto das respostas, mas essas impressões não somente não foram registradas no momento da coleta de dados como elas aparecem no momento da discussão no coletivo e não se analisa o seu conteúdo e significado para os dados, nem se questiona sobre as próprias concepções que uma pessoa mostra ao fazer a leitura dessa experiência, embora as impressões ampliem a visão sobre um determinado contexto. Não há controle sobre como os sujeitos se inseriram na casa das pessoas, aplicaram o questionário e registraram as respostas. Decorre daí que as respostas registradas em muitos momentos são breves, em outros são mais extensas, em outros se detêm em diferentes aspectos, ou seja, há uma variedade de respostas e formas de resposta para a mesma questão. Com isso ocorre uma dispersão dos dados que dificulta o agrupamento e impõe problemas na análise, como consequência limitam a abordagem teórica e a transposição didática para o complexo temático e seus desdobramentos conceituais.

O maior problema é que o que se chama de pesquisa não é exatamente uma pesquisa, no sentido do que academicamente se define por pesquisa e isso causa

confusão. E aqui não se trata de colocar uma distância artificial ou defensiva entre o que a academia faz e aceita como pesquisa e o que as professoras realizam e chamam de pesquisa. O que as professoras fazem é uma coleta de dados que tem um propósito determinado - construir o complexo temático e o processo pedagógico. Deste ponto de vista, as ‘pesquisas’, que deveriam atender a diretriz sócio-antropológica e permitir uma interface de compreensão no complexo temático, ficam limitadas na sua efetividade.

As professoras se deparam com fatores interdependentes que se sobrepõem para levar a bom termo a proposta político-pedagógica: 1) a necessidade de treinamento em pesquisa para que a coleta de dados tenha um sentido; 2) tempo para planejar a pesquisa, para a coleta de dados, sua análise e para investimento teórico; 3) o cotidiano escolar se impõe na emergência de transposição didática, logo as “pesquisas” são pensadas e executadas com a perspectiva de se buscar o complexo temático, os desdobramentos conceituais e a transposição para as práticas pedagógicas. Não há tempo para a preparação e discussão metodológica porque, geralmente, a “pesquisa” é preparada pelo Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Supervisão Escolar e discutida brevemente no coletivo, pois seria difícil preparar uma pesquisa discutindo-se com 67 professoras. Mesmo que se distribuísse tarefas por grupos, ainda assim, haveria uma série de barreiras que se iniciam na falta de experiência com a pesquisa. Não há tempo para se estar em campo, pois se destina um ou dois turnos para a coleta de dados e, do mesmo modo, não há tempo suficiente para a análise dos dados, porque há urgência de se iniciar o trabalho pedagógico e se preparar planos para as aulas, os

ciclos, as áreas, os espaços diferenciados, etc.

Atribuir o conceito de pesquisa à coleta de dados e à sua transposição nas condições que relatei acima torna vulnerável o processo pedagógico e o trabalho das professoras a inúmeras críticas e criticismos. Não há dúvida sobre o interesse, a disposição e a busca de informações e formação por parte das professoras para qualificar o processo do que se chama de pesquisa, mas isso não é suficiente embora seja importante. Também, não há dúvida que o contato direto com a comunidade, através da “pesquisa”, amplia os conhecimentos das professoras sobre si, sobre as famílias de classes populares, traz temáticas desafiadoras e é um mote para pensar criativamente os processos pedagógicos. Evidentemente isso é bom, mas a pesquisa, do modo como ela acontece e pela urgência da sua aplicação, não serve ou serve pouco para aprofundar o pensamento ou fazer “relações profundas” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, s.d.). A consequência é que o complexo temático e seus desdobramentos conceituais se esgotam rapidamente.

Como explicar que a complexidade de conceitos, sobre as relações histórico-culturais-institucionais de gênero, de raça, de poder, por exemplo, dêem-se por concluída em três meses de duração do “*plano metodológico: políticas-estratégias*” ou em um ano de duração do complexo temático? Por que há dificuldade na percepção de que a sociedade não muda a cada três meses ou a cada ano e por causa disso se solicita uma nova pesquisa a cada ano? Na verdade, há dificuldades na transposição didática de conceitos (como relações de gênero e de raça) devido a falta de aprofundamento além do que já se sabe e em relação aos dois conceitos nomeados ainda se sabe pouco.

Certamente, a dificuldade de transposição didática destes conceitos não está localizada na falta de interesse das professoras. A falta de aprofundamento teórico é a parte visível de um problema complexo. “*Fazer relações profundas*” é um processo que pressupõe o reconhecimento desses problemas (de raça, de classe social, de gênero, de poder, etc.) no contexto social e o aprofundamento teórico sobre as razões de sua existência, bem como o conhecimento de experiências pedagógicas com esses. À medida que as professoras vão percebendo que os problemas abrangendo as questões de gênero, de raça e de classe social, invariavelmente, aparecem nas sucessivas pesquisas, e que o que foi feito na escola ainda é pouco em vista da transformação que se deseja, então passa-se a discutir o porquê disso. Deste modo, tornam-se presentes as lacunas, as limitações, as problematizações e avalia-se o que foi feito e as possibilidades do que se pode fazer²⁶⁸.

É significativo que nas duas escolas as questões de gênero e de raça estejam cada vez mais presentes nos discursos das professoras e na disposição para abordá-las seriamente, porque a pesquisa, bem ou mal, reúne público e privado. A presença dessas questões nas duas escolas do município se encontra nos efeitos que resultam do contato com as comunidades. A dificuldade de compreendê-las traz problemas na sua operacionalização no currículo por seriação e por ciclos de formação.

7.6 GÊNERO E RAÇA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

²⁶⁸A limitações apontadas e as problematizações desenvolvidas não têm o objetivo de dizer que o planejamento que se assenta no complexo temático deva ser eliminado devido às suas inúmeras

Os conteúdos das disciplinas e a disposição das disciplinas no currículo por seriação se encontram organizados em termos uma série de competências cumulativas, onde o conhecimento é, decomposto e recomposto em partes digeríveis, organizado em ordem crescente. Na Escola do Morro as idéias, os projetos, as discussões, os avanços teóricos no projeto pedagógico são muito importantes para mudar a cultura da escola, mas não são suficientes para assegurar a promoção das(os) estudantes. Um novo projeto pedagógico exige uma nova estrutura para sua realização. Contudo, alterar a estrutura por si só não altera, substantivamente, a forma dos conteúdos. Mesmo se considerando as limitações da proposta por ciclos de formação percebe-se que a nova estrutura curricular apresenta uma flexibilidade na condução dos processos pedagógicos que não está posta na organização curricular por seriação. As professoras nas duas escolas têm tentado incorporar as questões de gênero e de raça no planejamento pedagógico e no trabalho cotidiano, contudo em termos de conteúdos ou de proposta de trabalho isso está colocado no planejamento metodológico da Escola da Vila. Assim que é importante ver como ocorre a transposição didática de questões complexas como as de gênero e as de raça no planejamento pedagógico que a Escola da Vila denomina “*políticas e estratégias - plano metodológico*”.

A análise que se segue encontra limitações, porque ela se baseia no planejamento em si, mas faltaram dados concretos de sua transposição em sala de aula que pudessem sustentar uma análise completa. Disponho de muitas observações em

dificuldades. O trabalho em torno do complexo temático e sua transposição didática trazem problemas que representam desafios teórico-práticos.

sala de aula, mas uma grande parte do tempo foi dedicada em acompanhar e dialogar com as professoras. Tendo presente essa limitação discuto as questões de gênero e raça nos planejamentos fazendo as conexões possíveis com os dados de observação em sala de aula e nos diferentes espaços onde se encontram as(os) estudantes na escola. O que acontece quando se quer trabalhar com as questões de gênero e de raça?

Na reunião de planejamento com 67 professoras, uma delas observa: *“as questões que são trabalhadas no dia-a-dia saem da pesquisa com a comunidade, levanta temas, faz princípios, constrói uma teia de desdobramentos dos temas centrais. Por fim, as políticas e estratégias [no] plano metodológico [vêm do] planejamento coletivo e o grupo assume isso” [DC51:33-40; 02/04/97].*

As questões de gênero e de raça estão presentes na proposta político-pedagógica da SMEd como princípios gerais ora locados no currículo ora nos princípios de convivência e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, et al., 1998b) como temas transversais (BRASIL, et al., 1998d). Entende-se que estas questões devem ser transversais a todas as abordagens no currículo. Na verdade, tal como estão definidos os temas transversais na proposta da SMEd pode ser qualquer complexo temático. Olhando-se para os princípios norteadores há menções ou se pode inferir que estas questões estão de algum modo contempladas²⁶⁹, mas sua limitação é exatamente a falta de especificidade e de reconhecimento. Sem compreensão adequada para as questões de gênero e de raça (tal como a SMEd se posiciona para as questões de classe

social) não há como avançar um currículo inclusivo, que acolha a diversidade e que se proponha à transformação das relações de exclusão. Mas os documentos representam uma instância onde os problemas são reconhecidos e nomeados em forma de princípios e entendimentos norteadores do currículo. Aqui, mostro as intenções, os planejamentos e a transposição didática destas questões que se iniciam nas reuniões pedagógicas.

As reuniões representam um momento importante de planejamento e são fundamentais para concatenar o trabalho na escola. Na Escola da Vila há *“uma reunião por mês [dos ciclos], garantida em regimento” [DC51:30-31; 02/04/97]*.

A reunião do 2º ciclo tem a finalidade de buscar um trabalho interdisciplinar envolvendo todas as áreas em torno do complexo temático *“relações”*. Este complexo temático está desdobrado em campos conceituais: escola e comunidade; cultura; gênero; trabalho; qualidade; vida e todos estes campos estão interseccionados com o conceito de poder, sendo que entre os campos da cultura e do gênero há o conceito de discurso. Os campos conceituais, por sua vez, estão desdobrados em tantos outros conceitos até chegar a unidade temática que será abordada nas salas de aula²⁷⁰. Nessa reunião todas as professoras estão apresentando o que pretendem trabalhar dando a conhecer como estão planejando suas aulas e com isso é possível às demais colegas visualizar o trabalho como um todo e avaliar onde o seu trabalho se interpõem ou se justapõem ao da colega.

²⁶⁹ Cf. capítulo 6 sobre os princípios compartilhados.

²⁷⁰ Cf. a teia do complexo temático no apêndice ...

O processo não é fácil a começar pelo número de professoras (67 professoras) envolvidas e há reclamações paralelas *"eu não sei trabalhar assim, com tanta gente"* [DC55:53-54; 24/04/97]; *"muita gente para discutir"* [DC55:36; 24/04/97]. Uma das professoras da equipe diretiva observa: *"eu não vejo dificuldades de todas trabalharem juntas"* [DC55: 48-49; 24/04/97]. Para a reunião, os serviços de orientação e supervisão trouxeram o complexo temático e seus desdobramentos em lâminas e a metodologia era gerar uma discussão e interpelar como cada uma estava desenvolvendo o trabalho em aula. A reunião prossegue e a discussão é intensa, com uma quantidade expressiva de conteúdos quando se colocam todas as áreas em conjunto. A seguir apresento um excerto do diário de campo que mostra a dinâmica dessa reunião, onde o objetivo é fazer um trabalho interdisciplinar eliminando as sobreposições, bem como a intenção é responsabilizar todas pelo andamento do processo pedagógico.

Com a B21 em Ciências estou trabalhando corpo humano e eles estão começando a aflorar para o lado do sexo, abordando corpo, corpo x escola, na B22 nós estamos estudando [os] animais invertebrados, dar o enfoque de saúde, moscas, [na abordagem com] esses animais que transmitem doenças e a relação deles com o homem. [A supervisora pergunta] dentro do complexo [temático "relações", ela aponta para gênero] onde se encaixa o trabalho de ciências? [Como a professora de Ciências olha para os lados e não tem uma resposta para este questionamento, a professora de Formação Pessoal e Social inicia a falar para dizer que vai trabalhar com o significado de participação], [sobre] a família, a questão da liberdade nas duas turmas, na 21 a [questão da] liberdade foi intensa. [A supervisora interrompe para dizer] gênero e corpo, trabalho [apontando para os desdobramentos do complexo temático] agora temos que clarear a questão das ciências, onde se encaixa [o conteúdo] com o complexo [temático]? Eu iria por aí, relações entre os seres vivos, tu colocas que não necessariamente tem que se trabalhar a mesma coisa [no complexo temático] mas... Na Educação Física posso trabalhar com a [professora de Ciências] trabalhando músculo, osso, a diferenciar o trabalho no corpo. [A professora de Ciências complementa dizendo que] corpo em qualquer idade a gente trabalha [a supervisora acrescenta] tu podes entrar com os

[animais] invertebrados, saúde e puxar para o corpo. [DC70: 20-31: 62-73; 03/06/97].

Quando a supervisora solicita à professora de Ciências que esclareça onde se insere a sua abordagem sobre os animais invertebrados no complexo temático sobre “*relações*”, percebe-se que há dificuldades para justificar a inclusão de determinados conteúdos que, simplesmente não se ajustam ao complexo temático.

O planejamento pedagógico em torno do complexo temático está sendo feito aos poucos, está sendo ensaiada e o planejamento em conjunto, por si só, não resolve os problemas. Um desses é que no planejamento pedagógico por complexo temático, os diferentes conteúdos não se inserem facilmente no seu interior nem nas suas subdivisões. Os conteúdos que, muitas vezes, as professoras consideram essenciais, ou aqueles que foram aprendidos na universidade como os mais importantes para todos aprenderem, nem sempre se adaptam a esta proposta pedagógica. A relação dos conteúdos com o complexo temático fica, em muitos casos, forçada ou ela não existe e dá-se um jeito de encaixar o conteúdo. Como disse a professora de Matemática em uma reunião de área: *"a violência: como a gente trabalha isso em Matemática? Quantos mortos e quantos feridos? [todas as professoras riem]" [DC56:34-5; 29/04/97].* Os conteúdos das ciências humanas são os que melhor se adaptam a nova proposta, porque há uma flexibilidade maior sobre a decisão de quais são os conteúdos importantes, enquanto que nas ciências físico-matemáticas e biológicas é mais difícil realizar a transposição didática.

Deve-se considerar que o planejamento a partir de o complexo temático é um

processo que está sendo construído e, ainda, não se sabe exatamente como fazê-lo. O que se observa é que o conteúdo nem sempre se adapta à forma. A supervisora, ao dizer *"agora [nós] temos que clarear a questão das ciências, eu iria por aí, relações entre os seres vivos, tu colocas que não necessariamente se tem que trabalhar as mesmas coisas, mas.."* [DC:70:63-67; 03/06/97]. Ela quer saber o que tem a ver os animais invertebrados com o complexo temático *"relações"* e particularmente com o desdobramento *"gênero"*, ela faz algumas sugestões, mas ainda assim os conteúdos não se ajustam.

A área de ciências sociais apresenta uma outra matriz epistemológica, que, em princípio, facilita a transposição didática para o complexo temático²⁷¹. Entretanto, é necessário olhar como se faz a transposição didática de conteúdos das ciências sociais e o quê, de fato, acontece.

A base curricular que concentra as áreas de Expressão (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte-Educação no 1º ciclo, no 2º e 3º ciclos há Literatura; Língua e Cultura Estrangeira) e de Ciências Sócio-Históricas (Estudos Sociais e Cultura Religiosa no 1º ciclo, no 2º e 3º ciclos tem-se História e Geografia), também, apresenta problemas na transposição de campos conceituais que abrangem as questões de gênero,

²⁷¹ A maior autonomia para selecionar os conteúdos na área de ciências humanas no currículo tem a ver, também, com o fato de que o MEC/SEADE não aplica provas de avaliação nacional nas áreas de Estudos Sociais, Artes e outras, como o faz nas disciplinas de Matemática e Português (BRASIL, et al., 1995a). À medida que o MEC aplica provas de aferição de conhecimentos dos(as) estudantes em diferentes áreas, a tendência é um crescente controle sobre o que é ensinado nas salas de aula. Pois os parâmetros que as professoras utilizam ou passam a utilizar são as questões ou as áreas onde as(os) estudantes são ou serão avaliados. Se de um lado, as provas nacionais informam ao MEC sobre as condições das(os) estudantes, por outro lado, elas direcionam as abordagens curriculares e deixam pouco espaço para a decisão de

cultura, raça, poder, trabalho, etc. Há a inclusão dessas temáticas e se busca trabalhar com elas de algum modo.

No Plano Metodológico, Políticas e Estratégias do 1º ano 3º ciclo (1997) lê-se no campo conceitual e desdobramentos de gênero que se fará:

Leitura comparativa de textos sobre: matriarcado e patriarcado, nas tribos [de] como funcionava o trabalho da mulher, [da] criança, [do] velho e o trabalho do homem. Na Idade Média, qual [era] a tarefa da mulher e do homem. Seminário com os alunos pela discussão de textos. Leitura de textos jornalísticos sobre o universo feminino em quatro gerações – comparativo. [Plano Pedagógico, 1997].

Em primeiro lugar eu não estive presente em nenhuma aula que fizesse a transposição de matriarcado e patriarcado. Não consigo imaginar como se faz isso com adolescentes ou com crianças, já que a leitura de textos sobre matriarcado e patriarcado está prevista desde o 1º ano do 1º ciclo (quando os alunos tem entre 6 e 7 anos de idade). A forma como estão previstos os trabalhos com as relações de gênero no plano metodológico mostra que a abordagem é, antes de tudo, formal. A transposição deste modo é sofrível, porque ela não tem conexão com a vivência das(os) estudantes. Apesar de que quando se está ouvindo os problemas que as professoras levantam sobre as questões de gênero se percebe que há conhecimento sobre como se manifesta isso no cotidiano. As professoras comentam sobre o fato de que as crianças consideram normal o pai mandar em todo mundo em casa porque é ele o provedor. As crianças entendem que ele tem prioridade em tudo e numa escala hierárquica ele vem em primeiro lugar. Outro exemplo é quando as professoras referem os inúmeros casos de suspeita de

violência em relação as meninas. Na verdade, há muitas situações concretas relativas as questões de gênero que as professoras trazem para as reuniões. Mas esses problemas concretos aparecem nos planos metodológicos dentro de uma abordagem que dificulta a compreensão pelas crianças e adolescentes da relações e do contexto onde elas e eles estão inseridos. Entretanto, nas reuniões de planejamento, assim como, nas atividades de aula e nas oportunidades oferecidas aos alunos de participar de diferentes formas, em diferentes contextos e em diferentes atividades oferecidas dentro e fora da escola se observa que o quê as professoras estão trabalhando ou propondo está além do que foi registrado no plano metodológico ou não está registrado ou previsto no plano metodológico nem nos planos de aula. Os planos de aula os dossiês das(os) estudantes na Escola da Vila e na Escola do Morro não mostram e não dão conta da variedade de formas do trabalho pedagógico em sala de aula, nem das discussões que são levantadas nos planejamentos e nas avaliações. Quando se analisa somente os planejamentos e os dossiês ou quando se participa de uma ou outra atividade na escola não se apreende a diversidade do trabalho pedagógico nem seus efeitos.

Como eu já havia dito, o principal objetivo das reuniões pedagógicas na Escola da Vila é ver se o quê está sendo trabalhado segue o complexo temático e os seus desdobramentos. O excerto do diário de campo abaixo tem o objetivo de mostrar a busca de um trabalho interdisciplinar, a integração dos conteúdos com o complexo temático sobre “*relações*”, no qual um dos desdobramentos conceituais é sobre gênero, a dificuldade de integrar no complexo temático todas as áreas e os conteúdos que cada professora considera importante neste momento. Cada área e disciplina expõe como está fazendo, no que trabalhou e no que irá trabalhar.

[a supervisora solicita] cada área dizer no que está trabalhando para pegar os eixos do complexo temático [sobre “relações”]. Dentro de Português eu vou trabalhar produção de textos que envolvam gênero e trabalho eu pretendo criar um mercado de trocas [em Matemática]. Em Estudos Sociais, voltado para a cidade, quem sabe eu monto uma cidade em que este dinheiro fosse corrente, construir bairros e a área de Artes preparar as maquetes. [a professora de Matemática diz] eu pensei atividades para ti [para a professora de Ciências], tu podias montar rótulos com a composição química. Livro e CD da Agenda 21 sobre a cidade de Porto Alegre a gente vai conseguir [diz a professora de Ciências]. [Em Artes] vou trabalhar com pigmentos, com o papel. [Gênero] não fecha neste momento [com o complexo temático] mas nós vamos trabalhar o ano todo [diz a professora da área de Estudos Sociais]. Trabalhamos zonas rural e urbana, hidrografia do município, clima e qualidade de vida, relevo do município, áreas de lazer. Gênero na época do dia das mães onde fizemos um trabalho sobre a dupla jornada de trabalho. [DC70: 191-219; 03/06/97].

Neste ponto as professoras encontram semelhanças e discutem formas de organizar um trabalho conjunto. No trabalho cotidiano, praticamente, muitas formas de abordagens se encontram complementando e ampliando umas e outras. As professoras fazem sugestões e ajustes mudando a seqüência para que algumas temáticas sejam trabalhadas de diferentes ângulos nas diferentes disciplinas ou áreas. Mas mesmo nas ciências sócio-históricas apresentam-se dificuldades para a integração plena dos conteúdos requeridos pelo complexo temático. Embora os conteúdos das ciências sociais se adaptem melhor ao complexo temático, a transposição didática aparece como um problema, pois o conteúdo sobre as questões de gênero “*não fecha neste momento*” [DC70:212; 03/06/97], diz a professora de Estudos Sociais. Nesse contexto é importante observar dois fatos: 1) há um esforço para a integração das questões de gênero e de raça no trabalho pedagógico - na reunião a professora diz que no dia das mães ela fez uma atividade sobre a dupla jornada de trabalho das mães. A estudiosa das relações de gênero poderia pensar que isso não é nada, contudo argumento que isso é

importante. Representa um passo muito bom haja vista que há alguns anos atrás, e mesmo hoje, o dia das mães só servia para fazer um cartão de felicitações. Na abordagem que a professora fez, o dia das mães ganhou um novo significado a partir do trabalho político em aula de se pensar com as(os) alunas(os) que as mães têm dupla jornada de trabalho. Mas como já abordei anteriormente a compreensão disso é parcial, pois se critica que as mães não vêm à escola mesmo sabendo-se que elas têm dupla jornada de trabalho; 2) há inúmeras falas que não reconhecem ou não identificam o seu caráter racista e sexista. (Ver os capítulos 8 e 9 para esta abordagem). Isso não é um processo consciente mas está presente na escola. Seria fácil assumir uma atitude que culpa as professoras.

O fato positivo é que os problemas colocados pela proposta pedagógica, por complexo temático, têm desafiado as professoras a exporem, a pensarem e a discutirem muitas questões (em especial, as questões de gênero, de raça, de classe social e de religião) que não estão colocadas, com força, na organização curricular tradicional. Isto não significa dizer que estão ausentes, mas com o complexo temático e com a busca de se fazer um trabalho interdisciplinar essas questões ganharam maior visibilidade.

7.7 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES

O projeto pedagógico da Escola do Morro apresenta avanços e inovações educacionais que permitiram aumentar o índice de aprovação e reduzir a evasão e reprovação escolar. Ao mesmo tempo há limitações que impõem dificuldades à promoção das(os) estudantes e ao trabalho pedagógico. Entre os avanços na Escola do

Morro destaque: a) o projeto pedagógico na busca de qualificar o processo pedagógico; b) as inovações educacionais, em especial, a produção intelectual através dos *Relatos de Experiências- um espaço de autoria*; c) avaliação que tem em conta o *erro construtivo*; d) o trabalho coletivo em torno do projeto pedagógico; e) a pesquisa na comunidade que trouxe novos elementos para pensar a prática pedagógica e oportunizou o projeto de oficinas sobre sexualidade e violência; f) a disposição das professoras para o trabalho pedagógico que se pauta pela reflexão entre a prática pedagógica e os aportes teóricos. Esses elementos que fazem parte do movimento de democratização da Rede Municipal de Ensino são ao mesmo tempo produto da autonomia relativa das professoras que se articularam em torno de princípios estabelecidos na própria escola. Quanto as limitações aponto: a) a diferença, por vezes, significativa de idade entre estudantes da mesma série ou no mesmo turno escolar e as tensões daí decorrentes; b) a defasagem série-idade que reflete uma trajetória escolar com sucessivas reprovações e/ou abandono da escola; c) a dificuldade de abordagem pedagógica que atenda as diferenças de idade e de interesses de cada faixa etária na mesma série; d) a hierarquia entre as disciplinas e a dificuldade de trabalho interdisciplinar; e) os conteúdos estão vinculados as séries; f) a organização pedagógica em conteúdos e competências divididos por bimestre; g) a avaliação disciplinar com ênfase em Matemática e Português; h) a promoção por média de aproveitamento nos quatro bimestres; i) a recuperação terapêutica que ajuda aqueles estudantes com pequenas defasagens mas que não consegue atingir aqueles que necessitariam maior tempo e investimento; j) a falta de alternativas para garantir a promoção do alunado devido a limitação de recursos humanos e pedagógicos; l) a 5^a série apresenta um

estrangulamento em números absolutos e relativos na promoção do alunado; m) as limitações na transposição didática da pesquisa na comunidade. Esses elementos conduzem a escola a não dar conta de todo o alunado.

A proposta político-pedagógica da Escola da Vila e a organização do currículo por ciclos de formação representa uma possibilidade de superar as dificuldades que se encontram na Escola do Morro mas as limitações na primeira, que destaco adiante, apresentam semelhanças e diferenças àquelas que se apresentam na segunda. Entre os avanços da proposta político-pedagógica tem-se: a) a busca de reduzir ou eliminar a defasagem série-idade; b) agrupar o alunado por faixa etária próxima a fim de promover a sociabilidade e facilitar o trabalho pedagógico; c) as turmas de progressão com a finalidade de acelerar e recuperar a defasagem entre idade, ciclo e conhecimento; d) os efeitos positivos para aqueles que conseguem recuperar o tempo de evasão e/ou reprovação; e) o trabalho pedagógico organizado em torno de complexos temáticos na busca de garantir o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento; f) a pesquisa na comunidade como condição de assegurar que o conhecimento tenha vínculos com a realidade daquela; g) a avaliação detalhada e globalizada que recupera o caráter interdisciplinar entre as diferentes áreas; h) a distribuição eqüitativa do tempo entre as diferentes áreas do conhecimento; i) os ciclos que alteram a cultura sobre o tempo destinado para a aprendizagem; j) a promoção automática; l) os diferentes espaços pedagógicos, tanto aqueles que atendem as dificuldades específicas e/ou especiais quanto aqueles que ampliam o trabalho pedagógico para além da sala de aula. Entre as limitações destaco: a) as turmas de progressão não garantem a recuperação de grandes defasagens educacionais; b) a

pesquisa na comunidade encontra-se burocratizada pela sua compulsoriedade, pelas dificuldades teórico-metodológicas e pelas inibições das professoras quanto ao processo de pesquisa; c) o complexo temático que deveria expressar “relações profundas” encontra as limitações apontadas para a pesquisa e para a transposição didática que recupera aspectos da cultura da seriação na eleição e ordenação do conhecimento; d) as pesquisas estão burocratizadas; e) sem tempo para aprofundamento teórico-metodológico a pesquisa se realiza por indução e por abordagem empirista; f) a promoção automática não garante a qualificação; g) os conteúdos que se considera importantes na abordagem pedagógica não se adaptam facilmente ao complexo temático; h) sem a compreensão das relações que se encontram no complexo temático e nos seus desdobramentos as diretrizes da proposta político-pedagógica conflitam entre si.

A escola organizada por seriação juntamente com a limitação de recursos humanos e pedagógicos impõe ao alunado uma trajetória mais difícil para a promoção. Mas a qualificação das professoras e o investimento no projeto pedagógico representam elementos importantes para a promoção do alunado e para o surgimento de experiências educacionais inovadoras. A escola organizada por ciclos de formação apresenta um contexto mais amigável e favorável à promoção do alunado ainda que encontre limitações na pesquisa, na sua transposição didática, na dificuldade de garantir a qualificação na promoção automática e na dificuldade de recuperar grandes defasagens educacionais. Igualmente depende da qualificação das professoras e do investimento na proposta político-pedagógica que serve de aglutinador de vontades e

objetivos.

Quanto a organização curricular de cada escola e as formas que expressam a promoção das(os) estudantes há diferenças a considerar. A escola organizada por ciclos de formação favorece as meninas. Na Escola da Vila como a avaliação final não é dividida em área, porque computa-se o resultado global, as meninas apresentam melhor rendimento. Na outra ponta encontram-se mais meninos e não brancos entre aqueles que recebem Promoção Sujeita a uma Avaliação Especializada (PSAE), que para equalizarem suas condições de aprendizagem são encaminhados para o Laboratório de Aprendizagem e/ou para a Sala de Integração e Recursos (SIR). Na Escola do Morro, organizada por seriação, acentuam-se as diferenças de gênero e raça com as meninas e os não-brancos sobresaindo-se em Português e os meninos e os brancos em Matemática. Quando se destaca a variável raça as diferenças favoráveis aos brancos e desfavoráveis aos não brancos permanecem nas duas estruturas curriculares.

Há vontade demonstrada em muitos momentos e lugares no interior das escolas de fazer uma nova pedagogia, de introduzir outras temáticas nos currículos tradicionais, de compreender a questão de classes populares tornando-a presente no desenho curricular, na forma de organização do trabalho pedagógico e nas abordagens em salas de aula, na introdução, particularmente, das questões de raça e, secundariamente, as questões de gênero. Mas entre o desejo de se fazer algo neste sentido e a dinâmica das relações cotidianas há uma lacuna. As professoras em muitos momentos percebem o problema, porém, em geral, o trabalho com as questões de gênero e de raça aparece na sua abordagem formal nos planos metodológicos e nas tentativas de sua transposição

para a sala de aula. E entre sua formalização e sua manifestação no cotidiano há uma série de fatos incompreendidos e atitudes ambivalentes que são decorrência da própria estruturação social e de sua relação com o conhecimento. O que passo a relatar no capítulo seguinte é a dinâmica das relações de gênero como essas se apresentam aos sujeitos no cotidiano de suas interações.

8 GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

Independentemente da organização curricular, se seriada ou por ciclos formação, no currículo a comunidade escolar apreende as posicionalidades de gênero e raça pela sua dinâmica intra-institucional no cotidiano. Este capítulo perscruta o cotidiano das relações de gênero, como essas se apresentam aos sujeitos e compara sua manifestação nas escolas do Morro e da Vila. Com diferentes organizações curriculares mas com o mesmo propósito de ser atenta às questões de classe social veremos como a escola se comporta quando se olha para as relações gênero no seu interior. Aqui não se está analisando o que está oculto no currículo, mas sua exterioridade visível e perceptível nos discursos e nas práticas.

Registra-se as situações, as falas, os comportamentos e sentimentos expressos e observados nos Conselhos de Classe, na sala das professoras, em reuniões pedagógicas e em seminários de formação na própria escola. Todos os fatos do cotidiano são entendidos como parte do processo pedagógico, porque ocorrem no espaço da escola e informam de muitas maneiras cada pessoa.

A análise desses fatos são particularmente difíceis quando se tem em conta o contexto de cada uma, pois uma pessoa que num momento se expressa numa direção, num outro toma a direção oposta. O que uma pessoa diz em um momento particular, ela

desdiz num outro e muitas vezes em situações semelhantes. Não é possível fazer generalizações que afirmam isso ou aquilo como representativo do conjunto da comunidade escolar ou das professoras.

Tenho presente que os processos pedagógicos e as aprendizagens daí decorrentes não são lineares, porque são compostos de momentos, falas, comportamentos, atitudes, situações, dilemas, recuos, avaliações, interpretações que são ora contraditórios, ora ambivalentes e ora ambíguos e, por vezes, esses elementos estão combinados em uma rede complexa de sentimentos e comportamentos que envolvem todos os sujeitos no processo pedagógico. E é exatamente deste modo, em um meio ambiente aparentemente caótico e cheio de contradições e ambivalências, que se dão os processos pedagógicos.

A separação e o agrupamento de dados para a análise comparativa das relações de gênero, segue uma lógica a partir das falas e do contexto. Tem-se em conta: a) o que as professoras disseram em diferentes lugares sobre meninas e meninos; b) o que foi observado no comportamento e nas falas de estudantes quando falam sobre si, os colegas e as professoras.

Mostrarei que as referências às meninas e aos meninos apresentam diferenças substantivas que envolvem a leitura sobre o comportamento de ambos quanto; a) a inteligência; b) as razões da infreqüência ou ausência prolongada da sala de aula; c) o trabalho de ambos; d) a sexualidade e as disposições sexistas; e) a amizade entre as meninas e entre os meninos e explico as razões de sua diferença. A partir de excertos de observações em reunião de professoras na Escola do Morro, analiso a insidiosa cultura

masculina. Por fim, teço considerações resgatando os ângulos da análise precedente.

8.1 MENINAS E MENINOS NA ESCOLA

Inicialmente apresento o agrupamento de fatos a partir de vinte documentos selecionados do diário de campo que abrangem os fatos na Escola do Morroe de dezessete na Escola da Vila. Esses documentos representam uma parte do que é dito sobre as meninas e os meninos nos Conselhos de Classe e nas reuniões.

Na Escola do Morro, dos vinte documentos selecionados, em quinze se nomeiam os meninos e em vinte as meninas de forma direta. Em vinte documentos nós temos 1496 unidades de texto, das quais 813 se referem as meninas e 683 se referem aos meninos. Das 813 unidades de texto em que aparecem as meninas, 121 unidades são referências positivas a elas, enquanto 277 unidades são negativas. O número total não corresponde às 813 unidades de texto, porque um parágrafo contém várias unidades de texto²⁷². Como as unidades foram reduzidas é preciso compará-las entre si. Ou seja, das 398 unidades (que estão contidas num total de 813 unidades) sobre as meninas em 121 (30%) são unidades com teor positivo sobre o comportamento e a performance escolar das meninas, enquanto que 277 (69,6%) são negativas. Para os meninos das 445 unidades selecionadas, 194 (43,59%) são unidades com teor positivo, enquanto 251 (56,40%) são negativas.

Na Escola da Vila, dos dezessete documentos selecionados, em sete nomeiam-

²⁷² Para a compreensão do procedimento metodológico no uso do programa Nud.ist ver cap.3 e os anexos.

se diretamente as meninas e em dez os meninos. Em dezessete documentos há 1029 unidades de texto, entre os quais 396 se referem às meninas (38,48%) e 633 aos meninos (61,81%). De 396 selecionou-se 329 unidades sobre as meninas, das quais 107 (32,52%) contém um teor positivo e 222 (67,47%) um teor negativo. Das 633 unidades selecionou-se 354 sobre os meninos, entre as quais 150 (42,37%) com teor positivo e 204 (57,62%) com teor negativo. As demais referências são solicitações e as razões para o bom ou mal desempenho de ambos.

Quando se codifica as falas das professoras, separando entre aquilo que carrega um teor positivo ou negativo para meninas e meninos, obtém-se um dado inicial que mostra o funcionamento das posições de gênero no cotidiano da escola. Na Escola do Morro para cada referência positiva sobre as meninas existem mais de duas (2,3) referências que são negativas. Enquanto que para os meninos a cada lembrança positiva há mais de uma (1,3) negativa. Na Escola da Vila para cada referência positiva sobre as meninas há duas (2,0) referências negativas. Para os meninos a cada referência positiva há mais de uma (1,3) negativa.

Colocando lado a lado todas as referências, nós temos que o quê as professoras consideram negativo, no comportamento de ambos, é uma vez maior para as meninas do que para os meninos. Em geral as referências negativas sobre os meninos vêm acompanhadas de explicações sobre o porquê desse comportamento e entremeada de elogios naquilo que ele faz bem. Para as meninas isso também ocorre só que as justificativas são em menor número, em geral elas são boas ou não. Para vários meninos há menções sobre o fato de que embora ele não esteja indo bem, pelo menos,

eles não brigam. O mesmo não é observado para as meninas porque, salvo raras exceções, elas normalmente não se envolvem em brigas. É entendido que isso é normal para elas mas não para eles e as diferenças entre a expectativa e o observado neles são elogiadas.

Nas duas escolas as meninas são, em geral, vistas por muitas professoras como “*mais comportadas*”, enquanto os meninos “*bagunçam e faltam à aula*”. Quando se quer chamar a atenção das meninas, enquanto grupo, se diz que elas “*não estão tão comportadas*”. Por comportada entende-se que elas não fazem bagunça em aula ou não fazem bagunça do mesmo modo, nem com a mesma intensidade que os meninos. É incomum que as meninas, por exemplo, saiam correndo porta afora no meio de uma aula como o fazem alguns dos meninos ou incorram em alguma agressão física, embora isso possa eventualmente acontecer. Mas algumas meninas passeiam pela escola e passam muito tempo fora da sala de aula.

O que se diz sobre os meninos quando o assunto é violência? A professora numa reunião (na Escola do Morro) diz que “*no início do ano ele quis me acertar um tijolo e desde então não aconteceu mais nada*” [DC39:218-220; 21/05/97]. Outra professora relata: “*no primeiro dia de aula eu tive que separar uma briga a soco*” [entre dois meninos] [DC3:64-65; 10/10/96]. E outra observa: “*o que é negativo é quanto à aceitação de regras de jogo ou de regras de convivência, eles se dão tapas, bofetões, dizem palavrões*” [DC3:83-87; 10/10/96]; e numa reunião se acrescenta: “*hostilidade, agressivos, [são] de jogar o material um no outro, eles se tratam muito mal*” [DC18:36-38; 05/12/96]. Quem, geralmente, diz palavrões, briga de socos e tapas

são os meninos. Isso, ocasionalmente, acontece entre as meninas porque, vez por outra, elas agredem os meninos fisicamente, principalmente quando há *“tentativas de namoro frustradas que as gurias partem para bater nos alunos”* [DC39:156-159; 21/05/97] ou para a agressão verbal. Na Escola da Vila há meninas que são conhecidas por enfrentarem os meninos: *“Marta, a questão de enfrentar os meninos, bonita e desbocada, braba, enfrenta os gurus”* [DC80: 233-5; 30/06/97].

Para as professoras, em geral, as meninas são respondonas, elas usam mais a fala para expressar seu descontentamento, para reclamar, para brigar, assim como são dissimuladas, fingidas e intrigueiras. As meninas são, com freqüência, chamadas a atenção para o seu comportamento: *“estão se comportando como os gurus”*; *“não eram assim”* ou *“antes as gurias eram melhores que os gurus”*. Há um chamamento para que elas retornem ao bom comportamento: menos conversa na Escola do Morro e mais comprometimento na Escola da Vila. Na Escola do Morro a professora observa que *“este ano ela e uma colega falam alucadamente, porque as outras meninas são comportadas”* [DC3:68-71; 10/10/96]. Isso pode ser negativo, porque se informa às meninas sobre um comportamento desejado que é passivo, mas não é isso que está presente nas falas de todas as professoras. Algumas delas expressam sua preocupação pelas meninas que são caladas: *“não pergunta nada”*; *“não fala”*; *“só consegui tirar dela uma palavra”*. A cultura escolar aprova o bom comportamento das meninas e reprova o mal comportamento dos meninos. Em alguma medida o bom comportamento permite às meninas se saírem bem na escola. Certamente, isso não determina mas contribui para o sucesso delas.

A menor tolerância para um mal comportamento das meninas, também, leva-as a aprenderem e elaborarem outras estratégias para lidar com o ambiente escolar. Elas são apontadas pelas professoras como “*conversadeiras*”, “*brigonas*”, “*respondonas*”, isso quase sempre é falado em tom negativo, mas algumas professoras observam que “*elas se defendem como podem*”.

Na reunião de Conselho de Classe na Escola do Morro, uma professora está observando que “*as gurias, em especial, conversam muito*” quando outra professora interrompe para dizer que: “*as gurias estão no cio*” e a primeira conclui dizendo que “*a conversa delas é mais importante*” [DC4:60-63; 11/10/96]. Em outra reunião a professora diz: “*o meu recado é para a Graça que é para ela conversar menos*” [DC4:142-144; 11/10/96]. Na Escola da Vila há escassas referências às meninas que conversam, em geral diz-se que elas cresceram, amadureceram e estão mais comprometidas com o trabalho. Mas umas e outras são “*desbocadas, tiranas, respondonas, mal-educadas, prepotentes, mimadas, medonhas, agressivas, mal-humoradas*” e muitas são dispersivas. A observação de que as meninas são conversadeiras é forte na Escola do Morro.

Por serem “*conversadeiras*” as meninas desenvolvem a habilidade de argumentação e “*não usam a confrontação*” aberta, aquelas que a usam são as respondonas. A habilidade de argumentação das meninas é verificada pelas professoras quando avaliam a performance escolar das alunas, principalmente em Português: “*melhorou bastante a letra, a organização, o texto, a estrutura, é super criativa; Ela tem boas idéias, bom texto; Ela escreve muito; Ela explica e precisa; Ela escreve umas*

coisas boas, uns bilhetes; O texto dela está bonito; Ela escreve bem; a produção dela está muito boa”.

Algumas meninas usam o confronto aberto mas não são benquistas. No Conselho de Classe (na Escola do Morro), uma menina adolescente ao ser criticada pelas professoras respondeu prontamente: *“não tenho nada contra as professoras, não gosto de Artes, não gosto de Educação Física”* [DC3:167-169; 10/10/96]. Ela é antipatizada pelo seu comportamento agressivo e porque ela *“não cumpre as regras [da sala de aula]”* [DC3:173; 10/10/96]. Além disso, a aluna esboça sorrisinhos irônicos quando alguma das professoras faz observações desfavoráveis a ela²⁷³.

Há identificações que apontadas exclusivamente para as meninas e contém um tom pejorativo, negativo ou censurável. As meninas: a) são *“sensíveis”* por *“qualquer coisa sai do jogo”* (significa que elas ficam facilmente irritadas), ; b) são *“conversadeiras”* e *“gritam ao desespero”* (são os comportamentos mais lembrados e reprovados nas meninas); c) são *“passeadeiras”* e *“sexuadas”* (quer dizer, sensuais. Esse comportamento é duramente reprovado); d) *“miam”* (quando se queixam ou se negam a fazer algo); e) têm *“chiliques”* (significando que ela ou elas mudam de temperamento rapidamente, ficam alteradas). Assim que nas falas é dito: *“parou com os chiliques dela”*; *“eu digo ‘você’ [e ela] já está ficando vermelha”*; f) umas são *“enfesadas”* (significa que elas não são tolerantes, são desconfiadas e partem para a

²⁷³ Poderíamos interpretar essa atitude irônica da aluna como um comportamento positivo, porque mostra uma forma de resistência, o que, em parte, é verdade, mas a aluna se comporta mal ao não cumprir as regras de aula em que as(os) próprias(os) alunas(os) são chamadas(os) a estabelecê-las e a segui-las e a maioria cumpre-as sem problemas.

discussão); g) algumas são “*defensivas*” (respondem prontamente a qualquer crítica); h) outras são “*distraídas*” (para justificar por que algumas não prestam atenção em aula e, com isso, não aprendem). Muito do que se diz sobre e para as meninas está referido como “*temperamento difícil*”, particularmente, as “*agressivas*”, “*as respondonas*”, as “*mal-humoradas*” e as de “*baixo astral*”.

As meninas, em geral, aparecem como mais responsivas aos investimentos que se faz na escola, como, também, são elas que ganham mais elogios:

Na Escola do Morro	Na Escola da Vila
<p>A L. está tentando se controlar, quando abre a boca chega a dizer a metade de um palavrão, pára e segura, já está mais conscientizada [DC4:270-273; 11/10/96].</p> <p>Ela ouve, antes ela bloqueava, ela está melhor, antes eram só reações negativas, trabalhei com ela e ela está dando uma resposta, ela está até mais afetuosa, se conseguiu este ano, [porque] antes parte do Conselho era só falando mal dela; F. amadureceu, foi bem legal; Ela está conseguindo trabalhar, o problema dela são as faltas; Cresceu, é a melhor da turma; Ela tem um lado muito querido; Ela é ótima; M. é excelente; Mo. é ótima; Tentava fazer os trabalhos, faz as coisas; Em Matemática está muito bem; Em Matemática ela é jóia, faz [os] cálculos de cabeça; Ela tem interesse em como se escreve; J. produz um monte; Mic. melhorou um montão; Ju. não produzia quase nada, melhorou bastante [DC17: passim; 04/12/96]</p>	<p>Desde que mandei um bilhete ela está melhorando, ela se esforça, está mais comprometida mas tem que cobrar senão ela fica parada; Em Português e Matemática eu me surpreendi, acho que ela pode sair do Lab, em Ciências ela atingiu todos os objetivos, é querida, bem organizadinha, amadureceu um monte; Em Ciências ela é ótima, ela é uma ótima pesquisadora, está sempre em ação, faz perguntas inteligentes; Ela é excelente, participa, está crítica, amadureceu, nesta turma todas as gurias amadureceram muito; No início do ano ela me agredia mas hoje ela está apaixonada por mim, ela tem facilidade; Ela não abria a boca e cresceu muito, ela conquistou o espaço dela, está envolvida. [DC80: passim; 30/06/97]</p> <p>Ela me dava patada, me agredia mas hoje ela está apaixonada por mim; Em Matemática eu já tive época que ela não tirava nem o caderno, agora já faz, ela se controla, não está agredindo; Ela não abria a boca e cresceu muito, ela conquistou o espaço dela, está envolvida, gosta, em Matemática está bem, em Filosofia é ótima aluna, a relação com o grupo melhorou; amadureceu, começou a disputar poder, o que é</p>

	saudável [DC81: passim; 01/07/97];
--	------------------------------------

Apesar de muitas observações que mostram o lado positivo das meninas e, também, de inúmeras falas que solicitam às professoras a apostar nas meninas, - *“tá certo ela não está bem, mas vamos apostar”*; *“vamos concentrar o máximo que der”*; *“ela está aquém mas estou apostando”*, *“ela está fazendo tratamento, está dando uma resposta e a gente tem que apostar”*, etc., há aquelas professoras que mesmo quando uma menina demonstra que está se saindo muito bem, ainda assim, não confiam na sua capacidade e se diz: *“Ela é uma criança inteligente, ela está sabendo que não é 100% mas tem chance [DC17:67-69; 04/12/96]; Ficou em Educação Física, em Português tem média, em Matemática tem média, [outra professora intervém] então não vamos deixar [em recuperação], chama ela para reforço em Matemática, eu tenho certeza que ela não sabe tudo”*. [DC17:223-227; 04/12/97].

8.1.1 A inteligência potencial

Os fatos que demonstram como a inteligência é percebida para meninas e meninos são reveladores. Nas falas que se seguem busquei os elementos nos quais a inteligência está pressuposta. A inteligência quando pressuposta é considerada como algo que existe em potencial. Ou seja, está lá no aluno ou na aluna e o que se necessita é um investimento que a traga à tona. Apresento um quadro comparativo com os documentos do Conselho de Classe e onde se localizam as meninas e os meninos quando se refere a uma inteligência em potencial. As falas estão agrupadas por

documento e cada novo parágrafo indica que se refere a uma criança diferente.

A inteligência potencial das meninas	A inteligência potencial dos meninos
Na Escola do Morro	
<p>- Ela é uma criança inteligente, ela está sabendo que não é 100% mas tem chance</p> <p>- Ma. é excelente</p> <p>- é super criativa</p> <p>- Mo. É ótima, é a melhor da turma</p> <p>- mas em Matemática ela é jóia, faz cálculos de cabeça, a mãe dela quer que ela rode, ela tem interesse em como se escreve</p> <p>- chata, ela explica e precisa, [a supervisora observa] ela é ótima [DC17, 04/12/96]</p> <p>- Em Matemática a T. é maravilhosa apesar da 7a. [série]</p> <p>- ela é inteligente, se ela viesse a aula ela seria brilhante [DC18, 05/12/96]</p> <p>- ela domina tudo [DC39, 21/05/97]</p>	<p>- M. apesar da nota baixa ele tem condições</p> <p>- C. é um cara tão bom, é 100 mas fica com 50 porque não faz as tarefas</p> <p>- L. ele tem capacidade [DC4, 11/10/96]</p> <p>- que ele tem boas idéias mas ele fica se repetindo, mas ele escreveu bem</p> <p>- eu senti no A. que é um aluno bom mas caiu</p> <p>- bloqueia, vou começar pelo que ele sabe, tem média 22, em Português tem 50</p> <p>- condições ele tem de sobra</p> <p>- acho que ele tem condições mas ele tem que querer</p> <p>- Ma. ele sabe mas ele fica na gandaia, o moreno grandão está aprovado mas fica no reforço, é um cara que sabe [DC17, 04/12/96]</p> <p>- O E. já era bom mas mostrou um crescimento [DC18, 05/12/96]</p> <p>- ele tem um conhecimento além do que nós fazemos aqui, ele que colocou frações</p> <p>- RC. é ótimo em tudo mas em Português não lê e escreve mal, a família fala muito por monossílabos, o irmão</p> <p>- Ro. é ótimo mas também não é bom em Português – encaminhar, a família é muito comprometida [DC39, 21/05/97]</p>
Na Escola da Vila	
<p>- ela é muito inteligente [DC80, 30/06/97]</p> <p>- Ela é ótima, tem potencial, tem que chamar urgente, tem uma bagagem de vida imensa, é uma guria sensível, ela crítica, se posiciona, ela é inteligente, conversa com o SOE para resgatar de que ela aproveite o seu potencial</p> <p>- Filosofia tem que produzir, a qualidade do trabalho é muito boa, ela saca as coisas antes dos outros</p> <p>- Mi. é ótima, em Filosofia, [está] começando a brilhar, achando o seu lugar [DC81, 01/07/97]</p>	<p>- criança com condições, responsável, [ele] tem um “q” de genialidade, ele é organizado, participa quando solicitado [DC80, 30/06/97]</p> <p>- provoca briga com os outros, ele tem condições, ele é super talentoso, é preciso alguém conversar com ele</p> <p>- [ele é] excelente, é criativo, participa, se envolve [DC81, 01/07/97]</p> <p>- Em., ele é ótimo, porque ele está nesta turma, ele tem facilidade de aprender, ele faz tudo, é caprichoso, ele foi um dos melhores, tem 11 anos, ele é B13 já se pensando em</p>

	avançá-lo - Gui. É inteligente, caprichoso, está muito melhor que no ano passado, ele parou de agredir - Is: não fazia metade das tarefas, ele é inteligente, o que ele entrega a metade está errado, ele esconde o que faz, ele trabalha bem em Matemática, ir para o Laboratório, ele é caprichoso, mas não é muito organizado, ele tem dificuldade em entender a ordem, mas em algumas coisas ele vai bem - Comigo ele é chato mas ele faz, no início do semestre ele não fazia as tarefas mas tem se mostrado melhor, ele é inteligente [DC82, 03/07/97]
--	--

Há diferença entre o número de documentos e a quantidade de unidades de texto que se referem às meninas e aos meninos. A inteligência é atribuída como uma característica que os meninos trazem em potencial ou que superam as próprias expectativas de algumas professoras - *“ele tem condições”*; *“ele tem capacidade”*; *“tem um conhecimento além”*; *“já era bom”*; *“condições: tem de sobra”*; *“é um cara que sabe”*, *“tem um q de genialidade”*. Mas no caso das meninas a inteligência como característica está em desproporção quantitativa. Lembra-se que os meninos são bons em si e o problema que os afeta é algo exterior a eles, localiza-se na família ou na instituição onde moram.

Há muitas meninas inteligentes para as professoras, mas elas são referidas como inteligentes quando não há dúvida quanto a isso. Enquanto isso, pressupõe-se a inteligência dos meninos e, portanto, um investimento atento na escola, ou seja, *“começar de onde ele está”* e eles conseguirão obter sucesso.

Há algumas situações em que as meninas são expressamente nomeadas como, particularmente, inteligentes: uma menina que *“é a melhor da turma”*, outra que é

“*muito inteligente*”, onde acrescentou-se que “*se ela viesse à aula, ela seria brilhante*”; “*ela é maravilhosa*”, uma outra menina que “*faz cálculos de cabeça*” e outra que em Filosofia “*saca as coisas antes dos outros*”.

As muitas falas que expressam que a fulana ou a beltrana são ótimas não foram ditas em um contexto em que, propriamente, a inteligência está referida mas, sim, num contexto que traz um conjunto de fatores relacionados com o comportamento “*querido, esforçado, faz as coisa, atencioso, criativo, organizado*”. Ser criativa nem sempre é sinônimo de inteligência já que a referência está localizada no contexto da disciplina de Artes mas não, necessariamente, aplica-se a um potencial que pudesse ser utilizado em todos os momentos. Em outras falas, onde o contexto está se referindo a inteligência, como é o caso da menina que “*explica e precisa*”, algumas professoras consideram a aluna “*ótima*” mas, ao mesmo tempo, outras consideram-na uma “*chata*”. Contudo, as meninas são deveras mais esforçadas que os meninos.

8.1.1.1 Meninas esforçadas

Invariavelmente, a maior parte das professoras se refere às meninas que estão se saindo bem na escola como alunas “*esforçadas*”. Mesmo àquelas que não se saem bem, também, são “*esforçadas*”.

Na Escola da Vila	Na Escola do Morro
Meninas	
Alice é uma aluna esforçada, mostra compreensão. Em Educação Física ela é malandra, tem que se estar puxando. Em Ciências eu considero ela esforçada, responsável, mas, porém a gente tem que puxar, ela tem condições. A Al. tem 10 anos, ela é esforçada, não sei se aumentar o esforço dela,	Fabia está fazendo um esforço para passar por média [DC4:185-6; 11/10/96] Rose é fraca mas participa, é esforçada [DC4:315-6; 11/10/96] Lucia, maravilha, super delicada, esforçada [DC49:398-9; 16/11/97] Na aula tentava fazer os trabalhos, faz as coisas,

<p>não sei, se ela progrediria [DC80: 28-35; 30/06/97];</p> <p>Rgina. em Matemática e Português é esforçada, ela tem dificuldade, não consegue, embora ela esteja no limite ela se esforça [DC80:276-9; 30/06/97];</p> <p>Debora em Português e Matematica eu me surpreendi, acho que ela pode sair do Laboratório, em Ciências ela atingiu todos os objetivos, é querida, bem organizadinha, amadureceu um monte, em Matemática o que ela não atingiu é a questão do tempo, é esforçada, estou satisfeita com o envolvimento dela. Reforçar o esforço. [DC80: 96-104; 30/06/97];</p> <p>Maria pode se esforçar, no final do trimestre deixou de fazer o trabalho, tem potencial e não produz, não está contente com a escola [DC81:346-9;</p> <p>Lora tem bastante dificuldade em Matemática, quando ela começou a aprender ela mandava bilhetes para mim [DC82: 192-6;</p> <p>Kelly é segura mas é resistente, é esforçada [DC85; 28-9; 15/07/97]</p> <p>Josefa é esforçada, [a professora mostra o trabalho dela], ótimo, uma letra esmerada, [escreve] com perfeição (..) melhorou muito, gosta de trabalhar com desafios [DC85:109-11; 15/07/97];</p> <p>Cleusa está muito mais segura, [mais] confiante em suas capacidades, era uma pedra, ela se encaixou muito bem na turma, ela não se expressava verbalmente, é a líder no grupo, ela é cheia de idéias, quando se discute um assunto ela é a primeira a trazer, às vezes ela não acredita que as idéias dela são boas, a insegurança reflete na escrita, a gente tem de confirmar que está certo, é esforçada [DC85:19-29; 30/06/97].</p>	<p>é esforçada [Dc17:94-5; 04/12/96]</p> <p>A Jaque tinha tudo organizado, esforçada [DC17: 125; 04/12/96].</p>
<p>Meninos</p>	
<p>Alex não é caprichoso, é esforçado, a leitura não é boa, ele sabe quando ele faz errado, mas faz [DC82:27-9;03/07/97]</p> <p>Davi é esforçado, é uma paixão, eles são muito esforçados, por que não sai disso? [DC82:121-3;</p> <p>Joel e' muito bom aluno, ele só não vem quando chove, faz todas as tarefas, e' esforçado mas necessita ser mais caprichoso [DC82: 168-72</p>	<p>Começou a alucinar, eu vi ele bastante esforçado, a profa. de Matemática observa: ele está numa escolinha de futebol [DC17:98-100;4/12/96]</p> <p>Ele é muito esforçado, a leitura é um pouco segmentada, ele escreve como ele fala [DC49:379-81:16/07/97]</p> <p>Ele me preocupa, não faz, perde o caderno, ele lê quando ele consegue ficar quieto (..) tem que</p>

<p>Diogo e kely, parece que é comum na família, dá vontade de sacudir, é esforçadinho mas não tem pique [DC80:106-112;</p> <p>Luis em português e matemática não usa letra cursiva mas compreende, ele é esforçado, faz as atividades, ele é muito caprichoso, ele não é de brigar, em Ciências com condições, responsável, tem um “q” de genialidade, ele é organizado, participa quando solicitado [DC80:214-221; 30/06/97]</p> <p>Clélio em Ciências é esforçadinho, parceirinho, de primeira ele não compreende a ordem [DC80:86-9; 30/06/97]</p> <p>Em teatro ele produz muito, venceu suas dificuldades expressivas, é muito esforçado, cresceu, em Língua estrangeira é excelente e demonstra potencial para o estudo de línguas [DC81: 251-7; 01/07/97]</p>	<p>se esforçar [DC49: 521-6; 16/11/97]</p> <p>Estou com o Juliano que tem 13 anos, usa óculos com lente grossa, interessa-se pelo trabalho, não lê e escreve pouco, ainda não está alfabetizado, é esforçado e em seguida ele estará lendo [DC67: 78-83; 22/05/97]</p>
---	--

Ser esforçada inclui, além de bom comportamento, dar demonstração de que se faz e se refaz o trabalho quantas vezes forem necessárias até que esse fique muito bom ou próximo daquilo que as professoras consideram muito bom. As meninas, via de regra, são as que refazem os trabalhos e a visibilidade disso significa que elas não são particularmente brilhantes ou inteligentes, mas que devido ao seu contínuo e incansável esforço elas acabam indo bem na escola.

É claro que há meninos esforçados mas esta característica está muito presente para as meninas, pois se espera que elas sejam “*envolvidas*”²⁷⁴. Os meninos esforçados do mesmo modo que as meninas esforçadas, também, não são considerados inteligentes. Se compararmos duas crianças – um menino e uma menina - que as

²⁷⁴ Nos 95 documentos do diário de campo, enquanto nove meninas foram nomeadas diretamente como envolvidas, apenas um menino se encontra na mesma condição, sobre outros dois foi dito que eles podem se envolver mais com as atividades.

professoras identificam, em momentos distintos, como tendo a mesma capacidade e os mesmos problemas, nós vamos encontrar que enquanto se lembra que o tal menino tem um ótimo potencial se diz que a menina é esforçada, mesmo quando os dois têm a mesma qualificação. Ou o que é pior, quando as meninas são visivelmente melhores que os meninos, que além de fazerem tudo elas são comportadas e alguns meninos além de fazerem pouco em aula são mal-educados, se dirá que as meninas são esforçadas e os meninos são inteligentes mas inquietos ou bagunceiros. O eufemismo de inquieto é dizer que ele é imaturo e que, portanto, assim que ele amadurecer um pouquinho mais ele será, ainda, melhor, como aparece nas falas abaixo:

Na Escola da Vila	Na Escola do Morro
Meninos	
Flávio em Português está muito bem, na Matemática também, muito inquieto, brinca em aula, tem plenas condições; ele é imaturo, é normal [DC80: 1- 9; 30/06/97]. Mauricio, na Educação Física essa agitação é ótima mas, às vezes, ele extrapola as regras de convivência [quer dizer: ele é mal-educado mesmo] mas não [o] é intencionalmente [DC80: 61-3; 30/06/97].	O Pedrinho, aquele bem moreninho é espoleta, coisa mais bonitinha, conseguiu dar a volta na Recuperação Terapêutica [DC17: 402-4; 04/12/96]; Moacir, em reforço, estava impossível, essa angústia dos pais, ele tem que ser artista, faz teatro dentro da sala de aula, na expressão verbal é 10 [é bagunceiro]. [DC17:129-30; 04/12/96].

Um outro dado é que ser comportada, caprichosa, atenta, querida não é interpretado como sinal de inteligência, ou seja, uma pessoa que tem a habilidade de se movimentar com elegância e educação no meio social. Ser problemático, fazer bagunça, ser inquieto, mesmo desrespeitando as professoras e as(os) colegas, é considerado como alguém que tem energia e nunca, nunca se considera isso como falta de inteligência, na medida em que ele não aprendeu a habilidade de convivência e respeito para com outras pessoas. As professoras preocupadas em não excluir acabam

reforçando os muitos meninos malcomportados. Eles são tolerados e seu comportamento é justificado enquanto as meninas malcomportadas são objeto de crítica e de pouca tolerância. Não que se deva excluir os alunos malcomportados, mas a leitura que se faz do bom comportamento das meninas está muito aquém do tipo de leitura que se faz do comportamento dos meninos que, em muitos casos, são claramente mal-educados.

A leitura hierarquizada para comportamentos às vezes semelhantes como é o caso quando os meninos e as meninas fazem bagunça, e às vezes diferentes como é o caso em que a maioria das meninas é educada e bem-comportada em oposição a um número expressivo de meninos que é malcomportado, pressupõe que as meninas são comportadas e se espera que elas sejam assim. Portanto, quando uma menina faz bagunça ela é malvista (“*ela é malandra*”) se comparada com um menino que faz bagunça (“*muito inquieto, ele é imaturo, é normal; ele extrapola as regras de convivência mas não é o intencional*”). Há algo bom para dizer sobre os meninos como: “*ele tem energia*”, significando que ele não consegue controlar ou que apesar disso ele é inteligente.

Muitas meninas são “*queridas*” porque elas ajudam a guardar o material, limpar e organizar a sala. Há escassas referências de algum menino fazendo isso. Em geral, um menino é lembrado por que ele ajuda os colegas nas tarefas de aula e ele, também, será considerado “*querido*”. O que ambos fazem é importante, mas a tarefa de limpeza que as meninas executam não tem a mesma visibilidade para outras crianças tal como a atividade de alguns meninos, que os coloca diretamente em contato com os demais

colegas. Isso reforça o lugar diferenciado e hierarquizado para as meninas e os meninos. Localiza-se a estima das meninas em conexão com os afazeres domésticos e reforça a estima dos meninos em conexão com uma atividade valorizada pelas outras crianças. Nada disso é feito de forma consciente, a professora não está excluindo as meninas e privilegiando os meninos. E aqui reside o problema: quando nós reproduzimos *ad infinitum* as discriminações de gênero, porque fomos também educadas de um modo que jamais questionou o que acontecia à nossa volta.

Se de um lado, o comportamento de uma menina, que ajuda a manter a sala organizada e faz pequenas tarefas para a professora, é considerado como um comportamento “*querido*”, por outro, isto não acrescenta um único ponto para sua inteligência nem para sua promoção. O máximo que acontece é um elogio a um comportamento identificado com a expectativa feminina.

Mas no caso de um menino não realizar suas tarefas em aula, porque ele está o tempo todo ocupado ajudando outros isso será lido de forma positiva. Em raras ocasiões esse comportamento será repreendido. Há um único caso em que o menino não realiza nada em aula, porque ele fica somente ajudando outros em suas tarefas. Mas a maioria dos meninos e algumas meninas que se encontram nessa categoria fazem suas atividades e, ainda, ajudam outros colegas. Nos dois casos, embora com intensidade diferente, está pressuposto que o aluno sabe o conteúdo, portanto que elas(es) são inteligente.

A inteligência é pressuposta como um dom natural que não exigiria muito trabalho de elaboração, porque no senso comum a genialidade inata dispensa o esforço.

A inteligência é entendida como genialidade hereditária e a maioria das crianças, particularmente as meninas, desenvolve uma inteligência mediana. Dessa perspectiva, as meninas se saem bem na escola mas à custa de esforço²⁷⁵.

Há outras situações que dificultam a vida escolar de meninos e meninas, mas uma das principais é a infreqüência ou a ausência na escola.

8.1.2 A infreqüência

O maior problema nas duas escolas tanto para as meninas como para os meninos é a quantidade de faltas. Uma parte das(os) alunas(os) ficam em recuperação por causa das faltas. Muitos dos problemas relacionados com a aprendizagem de ambos são atribuídos pelas professoras à ausência prolongada da sala de aula.

Esse é um problema concreto e obriga as professoras a tomar uma atitude imediata como buscar as(os) estudantes em casa. Ao se constatar nos Conselhos de Classe que alguns (as) estão a perigo de repetir o ano devido às faltas, algumas professoras solicitam que se faça alguma coisa. Por vezes, a situação fica difícil e se aciona o Conselho Tutelar para obrigar os familiares a assumirem a responsabilidade de olhar e mandar as(os) filhas(os) para a escola.

A Escola da Vila tem um procedimento padrão em relação as ausências das(os)

²⁷⁵ Os efeitos disso não se localizam apenas nas relações de gênero mas perpassam as relações de classe social e de raça, porque os expoentes nos livros didáticos são homens brancos de classe média. Isso reserva um lugar periférico para as mulheres, para as classes populares e para a comunidade negra, que não se encontram do mesmo modo na “alta cultura”.

estudantes²⁷⁶ e a professora será primeira pessoa a ser responsabilizada pela permanência desta situação. Na Escola do Morro também busca-se em casa as(os) estudantes faltosos. Exige-se da professora uma atenção redobrada sobre isso e o encaminhamento de providências²⁷⁷. A escola assume para si a responsabilidade de fazer com que as(os) estudantes estejam em aula, como, também, responsabiliza os familiares e os obriga a tomar uma atitude, caso contrário o caso vai para o Conselho Tutelar e a família pode ser processada por abandono intelectual.

A infreqüência é uma das muitas situações com as quais as professoras lidam cotidianamente. Em geral, as professoras comentam que os meninos adolescentes são mais infreqüentes que as meninas, pois são eles que conseguem emprego no mercado de trabalho mais cedo. As meninas mesmo trabalhando em casa não se ausentam da escola, mas elas têm dificuldades para se manter em dia com os estudos²⁷⁸. Quando se ouve nas reuniões ou nos Conselhos de Classe referências às meninas que fazem o trabalho doméstico, cuidam dos irmãos e estudam fica claro que elas estão sempre com pressa e não dispõem de tempo para si. Embora as escolas tenham procedimentos estabelecidos do que fazer com estudantes infreqüentes, há outros tantos fatos que

²⁷⁶ FICAI (Ficha de Encaminhamento para aluno infrequente):1) O professor terá 7 dias para encaminhar a infreqüência do aluno na secretaria da escola; 2) a escola terá 7 dias para tomar as medidas cabíveis - ir na casa [do aluno]; 3) passada a semana a escola preenche a Ficai com todos os dados necessários e encaminha ao Conselho Tutelar; 4) o Conselho Tutelar terá 15 dias para tomar as medidas cabíveis; 5) caso o aluno não retorne o Conselho Tutelar encaminhará a Ficai para a Promotoria da Infância e Adolescência; 6) a Ficai ficará na secretaria e será preenchida pelo SOE, SSE e secretaria com os dados necessários [DC90:15-27; 24/07/97]. “Cabe salientar que a essência é a aprendizagem do aluno e não a freqüência, já que a escola é um dos espaços de construção do conhecimento e não o único, diz uma professora. [DC54:279-283; 18/04/97].

²⁷⁷ A responsabilização das professoras tem aumentado consideravelmente, o que as coloca em permanente atenção para atender a crescente diversidade das demandas em relação ao seu trabalho.

²⁷⁸ Elas não têm tempo para fazer as lições ou para retomar, não têm tempo para organizar melhor o seu

contribuem para a infreqüência ou ausência das meninas . As professoras identificam situações graves envolvendo as meninas, tais como:

Escola da Vila	Escola do Morro
a) o abandono ou o possível abandono da escola:	
<p>Ela tem uma boa compreensão, mas ela não faz, falta, ela vive ameaçando que vai sair da escola, a família não tem envolvimento com a escola [DC80:160165; 30/06/97].</p>	<p>V. relaxou depois que casou de novo, ela - no ano que vem - não vai freqüentar a escola, vai ficar cuidando da filha, não quer botar em creche [DC18:211-214; 05/12/96]. Vi. da 8ª série, o marido não quer que ela estude, [ele acusa] de que ela estaria imitando a mãe, o que se faz com essas meninas que se submetem ao marido? [DC44:103-107; 21/06/97]. Que eu saiba ela fugiu de casa e foi morar com o noivo [DC4: 218-9; 11/10/96]. A menina casou com o Dagoberto, não tem perspectiva, não estuda, não trabalha [DC18:339-341; 05/12/96].</p>
b) os familiares que não investem nas filhas:	
<p>[A professora da 4ª série pergunta] por que a Van. não está vindo [à aula]? [A orientadora diz] a mãe não está deixando [DC17:282-4; 04/12/96]. Em Matemática ela é jóia, faz cálculos de cabeça, a mãe dela não acredita e quer que ela rode [DC17:383-4; 04/12/96]. São três meninas, eram muito boas, elas vinham tal qual bonecas, [quando se chamava a família] para dizer que elas estavam mal, eles [a família] diziam: mas elas são tão pequeninhas, não tem importância que elas rodem [DC44:107-112; 21/06/97].</p>	<p>Ro: a mãe ameaçou que se ela não melhorar e tiver outra queixa na escola, ela vai tirar a filha da escola e ela vai trabalhar. [A orientadora comenta] a mãe concordou com uma avaliação psicológica, a El. que é irmã ganha roupas da avó, é a preferida, é a que faz o serviço da casa e a outra é a filha rebelde, em Matemática [ela] não faz nada, a mãe não enxerga nada de bom que a guria faça, a Ro. não gosta de trabalhos domésticos, mas gosta de ir ao banco [DC81:219-230; 01/07/97].</p>
c) a violência contra as meninas em casa:	

material e não dispõem de tempo para trabalhos fora do horário escolar

<p>R. apareceu de olho roxo, disse que caiu, não apareceu mais em aula depois disso [DC18:241-243; 05/12/96].</p> <p>Al. falta muito, passou dos 50% de faltas, o padrasto bateu nela e ela saiu de casa. [DC18:335-337; 05/12/96].</p>	<p>S. a boca está cheia de herpes, pelo jeito que ela fala sobre o pai ou ela sofre violência ou há algo sexual no meio; ela já disse que não gosta do pai [DC81:527-530; 01/07/97].</p> <p>Lo. tem bastante dificuldade em Matemática, ela tem histórico de abuso sexual, tem 12 anos, quando ela começou a aprender, ela mandava bilhetes para mim, é esforçada [DC82:192-195; 03/07/97].</p> <p>Ela é fruto da família, um dia aqui na escola a mãe socava ela [DC82:301-302; 03/07/97].</p>
<p>d) situações de risco:</p>	
<p>F. está fazendo um esforço para passar por média, o pai prometeu levá-la para o sítio, ela diz que o pai só a viu quando ela nasceu e vai vê-la agora com 13 anos, o pai, também, disse que ela poderia levar uma amiga e ela está entusiasmada [um professor levantou uma suspeita sobre esse súbito interesse do pai] [DC4:185-193; 11/10/96].</p> <p>Ela tem 15 anos e anda em lugares baixos, nos bares de traficantes no centro da cidade, em bares barra pesada onde a polícia freqüentemente dá batidas [DC4:219-223; 11/10/96].</p>	
<p>e) situações estressantes:</p>	

<p>Ela está revoltada [por ter de fazer a recuperação de faltas] o trabalho dentro de casa é barra, ela é responsável por tudo e quando ela não faz a vó vai em cima [DC17:218-221; 04/12/97].</p> <p>Uma professora na reunião conta uma cena que ela presenciou no super mercado em que a mãe grita com a filha de 4ª série “pára, você não vai levar este pacote de balas, você não é mais uma criança” e de outra menina na escola que está com o pé machucado, “ela anda quilômetros e tem de levar e buscar os irmãos, será que a mãe vê ela como adulta ou como criança?” [DC44:180-187; 21/06/97].</p> <p>Ma., a mãe morreu e o pai era alcoólatra, eu tento dar atenção, ela se estoura fácil, ela grita na sala de aula por qualquer coisa, eu acho que ela quer atenção [DC44:180-187; 21/06/97].</p>	<p>Katia (da B22) é uma chata, em termos cognitivos é ótima, é a cópia fiel da mãe, ela é um poço de ansiedades, ela é a única menina na família e é muito exigida em casa, ela faz tudo enquanto os meninos não fazem nada, o pai é muito machista, a questão dela é para psicóloga [DC76: 183-193; 17/06/97].</p> <p>Bia (com 9 anos) estava infestada de piolho, nós levamos ela no médico, jé estava toda mijada, não interage no grupo, falta de higiene. Essa menina é doente, ela não é aceita no grupo em função da higiene, ela é solícita mas é preciso levá-la com jeito, ela participa muito mas na hora de olhar o trabalho ela não entendeu, ela está muito triste e se tornou revoltada [DC82:94-112; 03/07/97].</p> <p>Fab. tem 8 anos, não foi liberada do Laboratório, tem pouca frequência - tanto no Laboratório quanto na aula - o pai a abandonou aos 3 meses, a mãe tem outro companheiro, a Fab. sabe que ele não é o pai mas a mãe deixou isso sempre escondido, nunca falou, na aula ela se desconcentra, ela viaja, a [professora x] disse que enquanto a mãe não falar sobre este assunto ela não se descentrará deste problema, quem cuida dela é a irmã, o segredo interfere na vida da Fab., ela está ausente, não consegue desligar, a [professora xx] já falou com a mãe, aconselhou mas a mãe não quer falar, a irmã mais velha sabe que aquele não é o pai, o padrasto é paraplégico, ela desenhou que quer que a família seja feliz, ela está silábica-alfabética, lê pequenas palavras e tem dificuldade de sair dos seus próprios pensamentos [DC85:40-59; 15/07/97].</p> <p>A mãe trabalha o dia todo e ela faz tudo em casa com capricho [a Paula tem entre 9 e 10 anos de idade], a mãe vem trazê-la todos os dias na escola, ela tem mais três irmãos, eles parecem uns indiozinhos, a casa é um cubículo, ela é a mais velha, tem um nenê pequeno como irmão [DC85:200-217; 15/07/97]</p>
--	--

Todas as situações são estressantes e representam um risco para as meninas

freqüentarem, continuarem ou se saírem bem na escola. Igualmente representam risco para sua saúde física e psicológica, à medida em que elas estão envolvidas com situações de violência ou estão envolvidas com todas as tarefas domésticas, cuidam dos irmãos pequenos e são solicitadas a se comportarem e a realizarem tarefas como mulheres adultas. Não raras vezes, esse é o arranjo possível dentro da família e para muitas mães a solução é solicitar às filhas que tomem conta dos irmãos pequenos, porque elas não encontram alternativas na comunidade que pudessem cuidar das(os) filhas(os) menores ou não confiam nas alternativas oferecidas.

Quando as crianças, meninas ou meninos, têm problemas graves em casa que as fazem ser caladas, temerosas, distantes, vulneráveis às agressões das(os) colegas ou tristes, as professoras vibram com as reações delas na sala de aula. Conforme a observação das professoras, em geral, leva em torno de um ano para que uma criança, afetada por um ambiente familiar violento e hostil, comece a liberar sua ansiedade e, com isso, encontrar o espaço necessário para brincar e se envolver em aula: “[*Na Escola da Vila*] do ano passado para cá [ela] está ótima, ela está sorrindo, alegre, é o nosso caso mais grave, está silábica, se expressa mais, responde algumas perguntas” [DC85:167-171; 15/07/97]. No Conselho de Classe uma professora diz: “Viva! ela já está brigando com os colegas e isso é ótimo, antes ela apanhava” [DC81:538-40; 01/07/97]. Uma outra observação diz respeito a uma menina de 8 anos de idade que ao que tudo indica sofre violência sexual por parte do pai e quando ela chegou na escola as professoras observaram que não podiam tocá-la ou chegar de surpresa por trás dela ou falar-lhe alto porque ela ficava assustada. A professora observa que “quando a gente vai tocá-la ela fica dura, agora ela está começando a pegar na minha mão (...) estou

pegando a Branca de Neve para ela poder simbolizar, eu fui duas vezes na casa dela, então ela vê que alguém se interessa por ela. Foi feito encaminhamento para a SIR e para o médico, na sala de aula, ela está brigando e gritando com os outros e isso é ótimo, antes ela apanhava” [DC81:530-540; 01/07/97]. A precipitação aqui é enviá-la para a Sala de Integração e Recursos (SIR) que se destina às crianças com necessidades educacionais especiais. Ela é uma criança afetada por um sério problema emocional que compromete seu desempenho. Mandá-la para a SIR é dizer que esta menina tem um déficit intelectual. As evidências mostram que o problema de concentração dela é devido ao abuso sexual e não a um déficit intelectual.

As situações de risco que envolvem os meninos não estão referidas ao abuso sexual por parte de adultos (há uma exceção: um menino que provavelmente mantém uma relação incestuosa com a avó). Em geral, os meninos aparecem no contexto de violência quando o pai é alcoólatra ou em relação a brigas com meninos da sua idade ou mais velhos. Mas para as meninas nem sempre este é o contexto. Elas são vulneráveis à violência, particularmente ao abuso sexual, quando o pai é ou não alcoólatra, além disso elas estão expostas aos irmãos, amigos, namorados e aos maridos.

É importante dizer que nas duas escolas, o trabalho que é realizado pelas professoras é de inestimável valor para as crianças que vivem em ambientes familiares violentos, hostis ou comprometidos do ponto de vista educacional.

8.1.2.1 O trabalho

Outro fator que influi nos atrasos, na ausência, na infrequência e, conseqüentemente, no desempenho escolar de estudantes é o fato de que ambos, meninas e meninos, cuidam de familiares. No entanto a leitura do que ambos fazem tem pesos diferentes. Quando meninas e meninos cuidam de parentes doentes isso é considerado uma tarefa muito difícil para eles e elas e, em geral, a orientadora trará esse problema com a expectativa de que isso seja considerado na avaliação pelas demais professoras.

Escola da Vila	Escola do Morro
Meninas	
As atividades são sempre incompletas, nunca faz o tema, ela cuida dos irmãos, tem muita dificuldade [em atender as demandas da aula], o material é desorganizado, [outra professora observa] ela é esperta para a vida, é viva, ela se faz de vítima. Em Educação Física o único senão são as faltas e os atrasos [DC80: 167-73; 30/06/97].	A orientadora relata que “J. voltou a morar com a mãe. A mãe está com câncer. Ela vai morar de volta na casinha que o pai deixou”, neste momento outra professora observa que “J. trazia tudo pronto, tinha tudo organizado” [DC17:123-125; 04/12/96]. “o trabalho dentro de casa é barra, ela é responsável por tudo e quando ela não faz a vó vai em cima, eu fiz pesquisa lá” [DC17:219-221; 04/12/96].
Meninos	
	“G fez um trabalho maravilhoso sobre a mãe. Ele leva a mãe na Santa Casa ²⁷⁹ , é um fardo” [DC17:116-119; 04/12/96] “acho ele cansado, ele está trabalhando” [DC17:250-251; 04/12/96] “[ele] trabalha a tarde” [DC18:326; 05/12/96]

Para os alunos que têm emprego e por isso estão com problemas de faltas se solicita que tragam o atestado de trabalho para não ficarem em recuperação: “[Na Escola do Morro] H. [está] por faltas, trabalha a tarde, tem que trazer o atestado para não ficar [em recuperação], em Matemática eu teria que dar muita nota” [DC18:326-

²⁷⁹ No Hospital de Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre.

327; 05/12/96]. De posse do atestado de trabalho eles garantem o abono de suas faltas.

O trabalho doméstico, por vezes, não é visto como estafante para as meninas, nem como algo que pudesse justificar maior tolerância na hora da avaliação ou ajudar a compreender que o desempenho da aluna está no limite devido a seu envolvimento com muitas tarefas em casa. E pior, não há como pedir atestado de trabalho doméstico para justificar as faltas de uma menina que, por ventura, não tenha comparecido à aula, porque ficou cuidando dos irmãos, limpando a casa ou preparando comida para a família. Realmente se pode contra-argumentar de que não há como mudar essa situação, porque o atestado de trabalho tem validade legal. O problema seria antes um impedimento legal, mas não é isso que importa aqui, pois a questão da desigualdade no trato entre as meninas e os meninos que trabalham é, antes de tudo, um produto de como nós percebemos o que é trabalho e de como nós percebemos o trabalho doméstico. Há professoras sensíveis às meninas que executam tarefas domésticas²⁸⁰ outras nem tanto. Na Escola do Morro a orientadora tentava negociar no Conselho de Classe que se levasse em consideração o porquê de uma aluna estar revoltada e se negando a fazer a recuperação de faltas. Mas a professora estava irredutível quanto a recuperação, porque ela considera que é importante a sua disciplina e que a aluna teria de recuperar e a justificativa do trabalho doméstico não é suficiente para demovê-la de

²⁸⁰ *Uma professora em entrevista diz:* “[Na Escola do Morro] o caso da Mirna é mais sério (com 10-12 anos), é claro está associado com todo esse contexto familiar, [por] que [ela] cuida a manhã inteira o irmão, quer dizer que de tarde ela quer brincar e ela é dispersiva assim (..) mas ela eu tenho feito essa exigência, tem um entendimento mas eu tenho feito uma exigência para ver se ela dá conta, eu não posso combinar com ela que aquilo que ela não fez em aula, ela vai fazer em casa, não posso fazer essa combinação com ela, então preocupa, porque a gente fica olhando o final do ano e agente costuma lidar com condições mínimas”. [ENT1: 222-49; 18/06/97].

sua decisão.

Por vezes, nas formas com que se fala ou se enfatiza o trabalho executado pelas meninas, percebe-se a idéia de que o trabalho de cuidar de outros, rotineiramente executado por mulheres, não é tão difícil como o é para um homem. Menos difícil ainda é o trabalho doméstico se comparado com o trabalho executado fora de casa²⁸¹.

O comportamento das meninas é observado de perto pelas professoras e há situações em que as meninas são, *a priori*, vitimadas pelas disposições sexistas.

8.2 A SEXUALIDADE

Uma das situações com as quais as professoras não lidam bem e não se sentem à vontade é aquela que diz respeito a sexualidade das meninas. Isso realmente incomoda as professoras. Na Escola do Morro uma conversa tomou outro rumo numa reunião ao se mencionar uma garota que anda sempre de shortinho bem curto no verão ou no inverno. As professoras falavam das alunas da 7^a e 8^a séries (12 a 15 anos de idade) quando foi dito “*eu não sei qual dos alunos passou a mão na bunda dela, ela veio falar comigo e eu lembrei a ela que ela andava com os milicos e ela ficou constrangida*” [DC4:199-203;11/10/96]. Uma outra professora acrescenta “*deu e sossegou, estava enlouquecida*” [DC4:204-205; 11/10/96]; outra diz: “*J. viu uns milicos e saiu*

²⁸¹ *Em reunião de estudo na Escola do Morro uma professora observa: “a mulher conseguiu lidar melhor com o espaço e o homem não. Parece que ela consegue emprego como babá, faxineira e o próprio trabalho da mulher em casa continua naquele núcleo, é diferente ter que pegar um ônibus para ir para fábrica.[C44: 47-53; 21/06/97]. Há ambivalências aqui: ao mesmo tempo em que se afirma que a mulher lida melhor com o espaço, diz-se que ela fica presa ao núcleo de afazeres domésticos. Diferente do homem que vai à fábrica subentendido que foi ele quem conquistou espaço e mais valor.*

correndo, desesperada atrás deles” [DC18:223-224; 05/12/96]. Na Escola da Vila na reunião de Conselho de Classe observou-se que:

Tatiana é parcialmente comigo, não é envolvida, em Ciências idem, é dispersiva, é tiraninha, é medonha [a referência é quanto à sexualidade]. Em Matemática e Português: o cognitivo é ótimo, agora quanto ao comprometimento não está muito afim, namorada, ela está estimulada no tocante à sexualidade, bem envolvida com o visual, ela é muito inteligente, mas ela tem que canalizar para o trabalho. [DC80: 302-310; 30/06/97].

Na Escola do Morro, em uma reunião com as mães muitas professoras comentam o fato de que “*quando se propõe algo, as alunas querem fazer somente a dança da garrafa. Essa dança aparece todos os domingos pela manhã na televisão*” [DC14:53-56; 28/11/96]. Em uma reunião de estudo na Escola do Morro, o grupo de professoras, que trabalhou com os dados sobre sexualidade, elenca que:

Falta trabalhar as questões de gênero e os papéis [sexuais], aí inclui a questão do machismo, na pesquisa apareceu algumas maneiras de fazer o trabalho; as nossas alunas procuram os alunos de outras turmas e [de] outras séries, há um apelo das questões da beleza, [da] sexualidade, a moda é o batom já na 1ª série, os próprios modelos da TV, o shortinho do “tchan”, a sensualidade bem precoce, o que é saudável? [Muito presente na escola] o culto ao corpo. [DC42: 247-258; 12/06/97].

[Na Escola da Vila] estão no cio, abordar a questão da sexualidade (..) A TP4 (turma de progressão) se acalmaram, foi a coisa das meninas (que provocam) o desvio da atenção. [DC56:28-32; 29/04/97].

Comenta-se muito sobre as atitudes sensuais e, portanto, suspeitas das meninas que “*provocam*” os rapazes. A idéia é de que elas são as culpadas pelo o que acontece ou pelo o que poderá vir a acontecer. Neste caso está claro a possibilidade de assédio sexual ou de algo mais grave, porque o entendimento é de que as meninas procuram, expõem-se ao risco e merecem o castigo. Não há concessão na questão da sexualidade, as meninas são virtualmente culpadas antes de acontecer qualquer coisa e são

condenadas quando algo acontece. Um exemplo disso é quando as meninas se queixam sobre o assédio sexual em que a professora lembrou à aluna que foi ela quem saiu correndo atrás dos milicos. Quando o assédio acontece as meninas são responsabilizadas por usarem roupas, maquilagem (batom), posturas, atitudes sensuais e provocantes. Esses fatos observados, mesmo longe da presença dos rapazes ou de situações que pudessem ser apontadas como exemplo, colocam-nas sob suspeita e são usados contra as meninas e em defesa do agressor. O agressor é irresponsabilizado, pois as falas e o tom em que se fala informam às meninas que “*ele*” não teve culpa, porque foram elas quem saíram correndo atrás deles, foram elas que usavam aquele shortinho curtinho, até na 1ª série as meninas já usam batom, etc. Aliás, sequer se questiona sobre o comportamento de um possível agressor. As meninas são as culpadas e o agressor é vitimado, ele é visto como aquele que foi agredido e não teve escolha diante de uma suposta agressão das meninas, que correm atrás dele e que usam shortinhos curtos, saias curtas, calças apertadas, blusas justas, transparentes, usam batom, etc., então, elas merecem o castigo porque elas provocam.

A sexualidade dos meninos, também, incomoda as professoras mas em menor grau do que a sexualidade das meninas. Os meninos que mostram comportamentos efeminados são motivo de observações irônicas e maliciosas, são rejeitados e excluídos pelos outros meninos, e são objeto de sentimentos contraditórios por parte das professoras.

As meninas não têm essa preocupação, elas brincam com os meninos com atitudes “*femininas*”, aceitam eles nos grupos delas, andam e dançam com eles pela

escola, ao contrário dos meninos que, via de regra, demonstram alguma atitude agressiva para com os meninos efeminados, como por exemplo: dirigir-se àquele menino e dar-lhe empurrões na hora do recreio. Em contrapartida, os meninos bem jovens, entre 6 e 8 anos de idade, também, não se detêm nesse fato e é possível vê-los compartilhando as brincadeiras na hora do recreio com os poucos meninos efeminados.

A forma de como se aborda a questão da sexualidade dos meninos em diferentes momentos mostra o desconforto que isso causa. Não se condena abertamente mas, também, não se aprova.

[Na Escola da Vila] em Educação Física, ele se negava a trabalhar com os guris e só [trabalhava] com as gurias, ele está mais integrado, ele não gosta de coisas agitadas e violentas. Em Educação Física ele está conseguindo se envolver, eles gostam de fazer tudo separado, não querem ficar junto, é preciso trabalhar junto, me chama a atenção [o fato] dele se identificar com o feminino, ele é o caçula e é uma criança superprotegida, ele prefere uma atividade menos violenta, [ele] não se nega a fazer. Como falar com a família sem se passar está coisa de que é 'bixa'? Não é esse o caso [DC80:314-328;30/06/97].

Outras referências são: “*ele é meio degringolado mas não é assumido*” e “*bichinhas*”. Embora os meninos com comportamentos efeminados sejam poucos, a sua presença chama atenção e há desconforto em relação a eles.

Outras situações, também, têm sido objeto de comentários como é o caso dos meninos bem jovens que mostram claramente disposições sexistas.

8.2.1 As disposições sexistas

Os meninos em idade jovem, em torno de 7 ou 8 anos, demonstram comportamentos sexistas em direção as professoras. Isso é percebido pelas professoras

que relatam fatos que evidenciam esses comportamentos:

[Na Escola da Vila] Joel [com idade entre 7 e 8 anos] mede forças contigo, ele é agressivo, o jeito de agir é mais impulsivo, atropela, ele não se constrange quando se chama a atenção dele, na Educação Física ele não faz, ele não tem vontade, mas para bater em alguém ele está pronto, parece que ele está sempre pronto para bater em alguém, ele é machista, ele não trabalha com as gurias, ele está na fase do namorico, saber algo sobre a família, ele brinca pouco em casa, [porque] ele tem que alimentar porco, brinca somente a noite com videogame. Em aula ele é 10, ele diz que ajuda em casa, ele também precisa brincar, ele não tem amigos, não brinca, vem brincar na escola, ele é um mauricinho, um homenzinho, usa camisa, colete, sapato, ele reage parecendo um homem, [ele] não gosta de receber ordens da professora, vira-se e diz: "eu não estou fazendo nada". [DC85:133-54; 15/07/97].

Há outros casos envolvendo a relação das professoras com os alunos que mostram situações, ao que tudo indica, de assédio sexual e disposições sexistas. Na Escola do Morro há um adolescente que coloca as professoras em desconforto com sua presença e todas se mostram irritadas com ele. No diário de campo fiz uma anotação que capturou o momento desta indisposição com o aluno:

O N. é um adolescente grande [com 15 anos de idade, aluno da 7a. série] que trabalha com o pai no bar. Segundo as professoras ele convive com homens mais velhos e ele tem um comportamento que lembra os homens do bar. Ele olha para as professoras de forma sensualizada, faz comentários como um homem adulto, diz para os colegas que já dormiu com muitas meninas, o que as professoras dizem que não é verdade mas ele conta vantagens. Daí a irritação das professoras com ele. Ele representa algo da masculinidade e do machismo que nenhuma das professoras gosta. [DC3:297; 10/10/96].

Na escola as professoras referem que ele, convive com homens adultos no bar²⁸² do pai, conta vantagens sexuais, usa expressões grosseiras, tem um tipo de linguagem e

²⁸² O bar por si só é um espaço de homens que difunde e estreita a solidariedade entre eles. O espaço do bar reforça as atitudes machistas de descomprometimento dos homens com sua família e de desrespeito para com a sua companheira. (FIRESTONE, 1971).

comportamento diferente de outros rapazes na mesma idade. E para piorar a situação há indícios, na aversão que as professoras sentem por ele, de que ele olha às professoras com interesse sexual. As professoras, na relação com os alunos, (do mesmo modo que as alunas) são potencialmente vítimas do assédio sexual. Mas este tipo de situação é incomum na escola de 1º grau, pois há escassos comentários sobre fatos como este nas três escolas.

O que é comum é o fato de que alguns meninos, desde de muito cedo, demonstram disposições sexistas. Na Escola da Vila a professora observa que “*a nível de jardim aparecem uns dizendo: ‘ah isso é coisa de mulher e isso é coisa de homem’, [a professora completa] os guris não querem dançar*” [DC55:181-184; 24/04/97]. Na Escola do Morro a professora da 3ª série, que trabalha com alunos com faixa etária entre 9 e 11 anos, comenta o fato de um menino que “*estava morando com o pai e vinha sujo para a escola e que ele voltou a morar com a mãe e vem limpo e o menino comentou: não estou gostando!*” [DC17:132-136; 04/12/96], porque homem, para ele, anda sujo e não dá importância para limpeza como o fazem as mulheres. Um aluno da 2ª série, ou seja na faixa etária entre 8 e 9 anos, disse para a professora que ele não ia varrer a sala. A professora perguntou o porquê e ele respondeu “*o meu pai disse que homem não faz isso*” e um outro menino, também na mesma faixa etária, disse “*homem que é homem pode o que quiser, foi o meu pai que me falou*” [DC42:283-285; 12/06/97]. Outros meninos, igualmente jovens, não gostam que as professoras os chamem a atenção, eles deixam claro sua irritação para com elas.

Onde as meninas não são aceitas pelos meninos?

Algumas condições apresentam-se mais difíceis para as meninas, porque elas gostam de andar por perto dos meninos e querem compartilhar os jogos e os torneios junto com eles, elas querem ser incluídas nos times deles. Os meninos, também, gostam da companhia das meninas, mas há alguns domínios que os meninos não as aceitam por perto. As meninas abriram uma reunião de conselho de classe na Escola do Morro reclamando que:

[na Educação Física] os guris não deixam as meninas jogarem futebol, a gente quer jogar junto e eles não querem [um menino interrompe para dizer e o faz bem alto] elas não sabem jogar, são perna de pau [os outros meninos concordam e a menina completou] eles dão canelada na gente só para a gente não jogar. [O professor pergunta:] elas querem jogar com eles ou sem eles? Sem eles é aberto, separado não tem problema. [E uma das meninas responde:] sim, nós queremos jogar junto. [adiante o professor continua]. Duas vezes nós fizemos jogo com os guris e não deu certo, se eles sabem mais que elas tem que ensiná-las, porque desde de pequeno eles jogam, os guris é que reclamaram das gurias no futebol. [DC39: 32-88; 21/05/97].

O futebol é o domínio que os meninos reclamam para si, além disso é uma parte da cultura masculina, embora esteja crescendo o número de mulheres interessadas tanto em acompanhar como em participar dos jogos. Na escola da Vila, os meninos (ao menos os mais jovens) estão aceitando que as meninas joguem futebol: “*essa questão de gênero aparece muito no 2º ano [1º ciclo, onde a idade varia de 8 a 9 anos] na Educação Física, a gente está conseguindo, eles já estão aceitando que as meninas podem e jogam futebol*” [DC55: 208-212; 24/04/97].

Mas na Escola do Morro a tentativa do professor de convencer os meninos não adianta, não está surtindo efeitos, porque os meninos estão indisponíveis neste momento. Após a reivindicação das meninas, os meninos olham para os lados e para

cima dando demonstração que eles vão continuar com as caneladas como uma forma de excluí-las do jogo e de fazê-las, com o tempo, desistir de jogar futebol com eles. Contudo, as meninas estão determinadas a continuar essa briga e algumas delas apresentaram uma outra reclamação, elas perguntaram: “*Por que não tem torneios para as meninas, só para os meninos?*” [DC4:239-240; 11/10/96]. Aqui, as meninas estão reclamando torneios específicos para elas, o que é uma boa alternativa haja vista a resistência dos meninos em jogar com as meninas.

8.3 A AMIZADE

As duas escolas com as quais trabalhei têm um ambiente estimulante para a convivência social. As escolas desenvolvem projetos que estimulam a participação das(os) estudantes, que ampliam a convivência entre si e o envolvimento deles e delas com a escola. A professora comenta como a escola está posicionada na comunidade e esse aspecto está presente na proposta político-pedagógica da SMEd.

A biblioteca desenvolve um projeto cultural, a escola é um pólo cultural, isto é, as atividades são desenvolvidas para a comunidade. Isso foi colhido na comunidade [ou seja, é uma demanda da comunidade que apareceu na pesquisa]. A escola é um pólo centralizador e catalisador. Nas duas comunidade não há espaço cultural, nem parque. A escola concentra todas as atividades culturais da comunidade. [DC55:45-9; 129-33; 24/04/97].

A escola representa um importante espaço de lazer e de convivência para as crianças de classes populares, particularmente, considerando a realidade do lugar onde se localizam as duas escolas, que é desprovido de alternativas. A maior parte dos alunos e alunas de classe popular não tem chance de freqüentar um clube ou outra atividade fora da escola. A escola é o único lugar que oferece alternativas agradáveis

para a maior parte das crianças de classes populares. As crianças, via de regra, adoram estar nas duas escolas, as mães manifestam que as(os) filhas(os) gostam muito da escola. As duas escolas oferecem atividades fora da sala de aula. A Escola da Vila tem oferecido um conjunto de atividades que não são consideradas extra-curriculares, mas que estão previstas no contexto do currículo escolar. O mesmo não se pode dizer da Escola do Morro na qual as atividades oferecidas fora da sala de aula são entendidas como extra-curriculares.

Registrei as diferentes atividades em que as crianças participaram em maior grau na Escola da Vila e em menor grau na Escola do Morro. Na última escola mesmo que as atividades sejam consideradas extra-curriculares, elas são significativas para as(os) alunas(os). Nas duas escolas as(os) estudantes: a) foram ao cinema; b) foram ao teatro; c) foram ao parque; d) estiveram na UFRGS para participar ou visitar diferentes exposições; e) participaram da agenda 21 que envolveu as crianças e adolescentes na construção da agenda para o meio ambiente da cidade de Porto Alegre; f) fizeram festas nas escolas e a preparação envolveu as(os) estudantes; Na Escola da Vila elas(es): g) cultivaram e distribuíram mudas de plantas na comunidade; h) distribuíram saquinhos de lixo dentro do contexto de um projeto ecológico; i) participaram ativamente nas comissões da escola; j) fizeram teatro; l) foram as(os) responsáveis pela rádio da escola (fazem anúncios no recreio, atendem pedidos de música, etc; m) assistiram *shows* com a família na própria escola (balé, bandas, teatro); n) fizeram pequenas viagens; Na Escola do Morro: o) um grupo de estudantes foi ao Chile; p) fizeram piqueniques; q) planejaram e organizaram encontros entre estudantes de duas escolas; r) trocaram correspondências entre si e a produção textual e artística delas(es) foi exposta nas

respectivas escolas.

Todas essas atividades proporcionam um ambiente amigável e interessante para que as(os) estudantes desenvolvam uma série de habilidades importantes para a vida. Sem dúvida, o trabalho em conjunto fortalece a amizade, a auto-organização de crianças e adolescentes e a organização comunitária. Embora todas essas atividades aproximem meninas e meninos, há distinção na forma como se lê a relação de amizade entre as meninas e entre os meninos. Na Escola do Morro, um professor faz um comentário no conselho de classe sobre a união entre os meninos:

Eu quero fazer um elogio para os guris desta turma, em dois meses eu notei como vocês estão unidos, não riem um do outro, pararam de empurrar os outros, dentro da quadra, esse ano não se empurraram, não se xingavam. Recadinhos não tão bons: não tem tanta união entre as meninas como entre os meninos, eles se uniram tanto que ganharam o torneio de futebol na escola. [DC39: 142-50; 21/05/97].

É elogiável que os meninos estejam conseguindo se unir, estabelecer uma meta e trabalhar juntos mudando as atitudes entre eles, mas o recado para as meninas não tem presente que o comportamento entre elas é diferente. O que é uma relação comum entre as meninas é vista como excepcional entre os meninos. Portanto, a amizade entre as meninas não é relevada do mesmo modo que a dos meninos, bem como, não é bem compreendida ou é interpretada de forma negativa.

A amizade entre as meninas se estabelece de outra forma. Quando as professoras dizem que elas são “conversadeiras”, “fofoqueiras”, “andam sempre juntas passeando pelos corredores”, “as gurias são muito apegadas [entre si]”, na verdade o que as meninas estão fazendo é compartilhando uma série de informações com a sua melhor amiga que, em geral, é uma, duas ou no máximo três meninas. A

melhor amiga é aquela que tem tempo para ouvir as confidências, que é leal e é capaz de guardar segredo²⁸³. Isso não significa que os meninos não compartilhem o mesmo sentimento e elejam alguns poucos amigos ou um companheiro com quem gostam de andar. Como, também, não quer dizer que as meninas não gostem ou não se unam para atingir um objetivo ou não gostem de andar em pequenos bandos. O que há é uma amizade qualitativamente diferente entre as meninas.

Um poema dedicado à melhor amiga: “*Muitas amigas tenho. Muitas amigas terei. Mas uma amiga como você jamais encontrarei. Um big beijo da amiga Re. (14 anos)*” [DC45; 25/06/97].

A amizade entre as meninas pauta-se pelo vínculo próximo²⁸⁴ que permite a elas se sentirem confortáveis em trocar segredos íntimos e elas o fazem com uma facilidade não encontrada entre os meninos. Os últimos por se verem, invariavelmente, questionados quanto à sua masculinidade, pressionados a diferenciar seu comportamento do comportamento feminino, e conseqüentemente isolados emocionalmente tanto em relação as meninas como em relação a outros meninos²⁸⁵, evitam abordar aqueles aspectos mais sensíveis. Os meninos não perguntam entre si se eles estão bonitos e não se tocam que, por envolver a sexualidade, coloca-os em risco ou sob suspeita diante dos olhos de outros meninos e de homens adultos.

Os meninos são solicitados a ter claro sua masculinidade *a priori* (leia-se: a ter

²⁸³ Cf. Stern (1990).

²⁸⁴ Cf. Chodorow (1980), Kostash (1987), Konopka (1985) e Stern (1990).

²⁸⁵ Cf. Clatterbaugh (1990).

claro um comportamento permeado por elementos sexistas), o que constrange a amizade próxima entre eles. Eles são, constantemente, lembrados de que uma amizade entre eles pode vir a ser entendida como um desejo homossexual. Uma situação que ocorreu no Conselho de Classe, na Escola do Morro, mostra como é difícil para os meninos estabelecerem vínculos com outros meninos do mesmo modo que as meninas estabelecem entre si. Estamos no conselho de classe e as alunas da 7^a série perguntam; *“Por que não há torneios para as meninas?”* [DC4:239-240; 11/10/96], neste momento um menino levanta e diz alto: *“eu não gosto de jogar com as gurias”*, o professor então, na tentativa de ajudar as meninas, comenta em tom de brincadeira: *“Ah! tu não gostas de jogar com as meninas! humm! Ele não gosta! [e olha para os outros meninos que estão sorrindo, sugerindo que o aluno teria uma predileção pelos meninos]”* [DC4:252-257; 11/10/96]. O significado disso foi, claramente, entendido por todas(os).

As meninas assim como os meninos constroem suas amizades, primeiramente, no espaço da escola. Para muitas meninas e meninos de classes populares a escola de 1^o grau oferece a oportunidade de amizades que se tornam proporcionalmente significativas tendo em vista as dificuldades que elas e eles enfrentam ou enfrentarão para permanecer estudando até o 3^o grau²⁸⁶. Certamente, as amizades não se limitam ao espaço da escola, porque o espaço do trabalho permite construir e estabelecer vínculos entre uns e outros assim como o espaço da vizinhança. Contudo, a escola para as crianças e adolescentes de classes populares, em especial, representa um importante

espaço de convivência social. As escolas, do Morro e da Vila, são os pontos de convergência e de referência cultural para as suas respectivas comunidades. Através da organização de diferentes atividades, as escolas oferecem um espaço de sociabilidade, de cultura e de aprendizagem para toda a comunidade. Assim que a escola se torna um lugar onde se cultiva a amizade entre as crianças, as famílias e as professoras.

A amizade entre as meninas pode não durar mais do que algumas semanas ou meses mas logo elas elegem outra amiga que passa a ser considerada a “*melhor amiga*”. É justamente com a melhor amiga que as meninas estabelecem um vínculo de confiança irrestrita e mútua. Isso significa partilhar os segredos mais íntimos, sentir-se objeto de afeição da outra que tem paciência para escutar sem criticar²⁸⁷. O apego e o carinho pela “*melhor amiga*” ajuda a estruturar sua própria identidade de gênero, sua independência de pensamento e expressão carinhosa em direção aos outros. A infindável conversa entre as amigas ajuda a organizar os sentimentos sobre si e sobre os outros. Com as melhores amigas as meninas aprendem sobre suas diferenças de um modo que tem em conta a outra pessoa²⁸⁸.

Estar entre as meninas da sua própria geração que, vivem os mesmos dilemas e

²⁸⁶ Cf. Stern (1990).

²⁸⁷ Taylor, Gilligan e Sullivan em um estudo intercultural, comparando os vínculos entre as meninas adolescentes portuguesas, latinas e negras com as suas mães e entre si, mostram que as meninas negras têm um vínculo muito mais forte com a sua mãe do que as adolescentes portuguesas ou latinas. As primeiras trocam muitas informações com a sua mãe que, por sua vez, conta em detalhes passagens da sua vida. Enquanto que as meninas portuguesas e latinas prestam muito mais atenção às suas amigas e não se sentem à vontade com as suas mães, principalmente quando elas estão na adolescência. As meninas latinas e portuguesas confiam e se sentem mais à vontade em expor detalhes íntimos com a melhor amiga do que com a sua mãe e que as meninas negras se sentem tão à vontade com a sua mãe quanto com a sua melhor amiga (TAYLOR, et al., 1995).

²⁸⁸ Cf. Chodorow (1980).

experienciam situações similares, permite às meninas lidar com medos, fantasias e dúvidas compartilhando sentimentos e informações que possibilitam a cada uma avaliar as suas próprias decisões. As meninas, no vínculo de amizade com suas amigas, experienciam sentimentos complexos de resistência, rejeição, acolhida e amor que fortalecem a relação enquanto desenvolvem o senso de sua própria individualidade.

As meninas, por não serem constrangidas do mesmo modo que os meninos, expressam abertamente sua afeição por outras meninas. É por isso que se vê meninas que andam de mãos dadas, trocam carinhos, dão beijinhos, dançam juntas, andam abraçadas pela escola e ninguém levanta dúvidas sobre esse comportamento. Na Escola da Vila um menino (com a idade entre 9 e 10 anos) que fica preferencialmente entre as meninas e gosta de dançar com elas na hora do recreio, é hostilizado pelos outros meninos mas é bem aceito entre as meninas.

As meninas gostam de andar em pequenos grupos, por toda a escola se vê um grupinho aqui e outro acolá, elas gostam de andar juntas, de ir ao banheiro juntas, gostam de compartilhar as roupas e o batom com as amigas. Nas escolas é possível constatar que há alguns grupos de meninas inseparáveis. As meninas têm ótima habilidade comunicativa e, por isso, apreciam conversar e apreciam a companhia uma das outras. Gostam, também, de olhar uma para a outra e rir, aliás, esse é um fato que incomoda muitos meninos, especialmente os adolescentes, porque eles ficam desconfiados sobre o que elas estão falando e rindo. Eles olham sério (literalmente de cara amarrada) para elas, porque imaginam que elas estão falando e rindo deles, o que geralmente é verdade. Andar em pequenos grupos ou em duplas é e sempre foi a forma

mais comum de amizade feminina que independente de idade, de raça e de classe social apresenta um padrão semelhante de manifestação.

8.4 CURRÍCULO E SEXISMO

As questões de gênero perpassam todas as relações na escola. Isso não significa fazer uma afirmação já amplamente conhecida pelas pesquisadoras feministas, mas apontar que os mecanismos que estruturam as diferenças e a hierarquização nas relações de gênero socialmente são parte dos processos cotidianos na escola. A escola é um espaço de articulação e atualização das aprendizagens de gênero, que reflete o contexto social. Observando a dinâmica das relações cotidianas e analisando os discursos e as situações vê-se como estão estruturados os entendimentos, as interpretações e como se aprende as posições de gênero no interior da escola, porque:

1) se espera que as meninas sejam comportadas e não há muita simpatia em direção às meninas que não se ajustam à expectativa de um bom comportamento. Os efeitos disso são positivos e negativos. Negativos, na medida em que o comportamento desejado posiciona as meninas em expectativas tradicionais: “*a boa menina*”; positivos, na medida em que as meninas e as professoras compartilham as posicionalidades de gênero, o que faz com que as professoras leiam positivamente o comportamento das meninas, invistam nelas e com isso as alunas respondem ao investimento, pois são elas que ganham mais elogios. Em parte isso explica que a cultura da escola é mais receptiva às meninas do que aos meninos;

2) apesar de a constatação por parte das pesquisadoras de que as meninas obtêm mais

sucesso na escola do que os meninos²⁸⁹, isso é conseguido pelas meninas ao custo de maior esforço²⁹⁰, porque elas não seriam especialmente inteligentes. Aqui se conjuga o bom comportamento das meninas com o esforço e a dedicação de fazer e refazer algo que, certamente mas não exclusivamente, conta na promoção escolar delas;

3) apesar de as meninas se saírem melhor na escola do que os meninos, há inúmeras situações estressantes para elas. As meninas estão sujeitas a diferentes tipos de violência que envolvem os maridos, os pais e os namorados e são vitimadas pela incompreensão em relação ao trabalho que executam em casa, bem como pela incompreensão que algumas famílias demonstram ao não fazer esforço no investimento intelectual e educacional delas. Os dados apontam que há muitas meninas que se escolarizam na dependência de um investimento pessoal, sem contar com o apoio ou com um meio ambiente favorável ao seu desenvolvimento intelectual. Isso, também, inclui a percepção de que o mercado de trabalho não lhes oferece diferentes alternativas²⁹¹ e na demanda da própria família para que a menina fique em casa tomando conta dos afazeres domésticos e dos irmãos e irmãs mais jovens;

5) no interior da escola, na relação entre as professoras e as(os) alunas(os) sobressai a intolerância em relação a sexualidade de meninos e meninas, mas a reprovação é particularmente endereçada às últimas. Basicamente, o conflito aqui é entre duas

²⁸⁹ Cf. Rosenberg (1994).

²⁹⁰ Cf. Walkerdine (1995) e Spender (1988).

²⁹¹ Muitas meninas de classes populares em Porto Alegre trabalham como caixas nos super mercados. Mas para este emprego a exigência é de no mínimo 1º grau completo, enquanto como empacotador, onde se encontra muitos meninos, não há necessidade de 1º grau completo embora os supermercados exijam que eles estejam na escola. Para se credenciar como diarista em alguma agencia a exigencia tem sido de

gerações de mulheres: as professoras e as alunas, as primeiras na faixa etária que se concentra em torno dos 30 a 40 anos de idade e as últimas na faixa etária que se concentra em torno de 13 e 15 anos de idade. Envolve a forma como as primeiras foram educadas para as questões de gênero no interior de relações patriarcais em que as mulheres são responsabilizadas pelo assédio sexual e este entendimento é aplicado na avaliação do comportamento das meninas, que são culpadas pelo o que acontece ou pelo o que poderá a vir acontecer. Entretanto, as professoras são, também, potencialmente vítimas do assédio sexual de adolescentes masculinos;

6) se constata as disposições sexistas abertas quando os meninos bem jovens mostram o quanto aprenderam ou estão aprendendo da cultura masculina e machista em casa, na rua e na escola na convivência com outros homens e com outros meninos. A cultura da escola, basicamente feminina, não gosta e não aceita tais atitudes, principalmente se ela se manifesta entre os adolescentes. Em relação aos meninos jovens, às vezes, parece haver maior tolerância em relação as disposições sexistas, na medida em que não se questiona isso com eles, mas outras vezes as professoras mandam os meninos fazerem exatamente o oposto do que eles escolheriam, como foi o caso do menino que disse que homem que é homem faz o que quer, pois na escola ele faz o que a professora manda;

7) se constata as disposições sexistas sutis quando se tem uma compreensão sobre o trabalho de meninas e meninos em que o trabalho delas é percebido como não sendo particularmente estafante como o trabalho deles, mesmo que eles estejam envolvidos na

mesma atividade. Além disso, a escola está preparada para aceitar oficialmente a justificativa de trabalho formal onde os adolescentes (homens) encontram emprego mas não está preparada para reconhecer plenamente o trabalho doméstico;

8) se vê os efeitos da insidiosa cultura masculina que, mesmo quando há disposição manifesta de combatê-la, mostra que a compreensão teórica e as práticas tem que estarem aliadas à experiência cotidiana.

Por fim, o pervagar de sentimentos (de professoras, funcionárias e famílias) entre a aceitação e a rejeição das meninas que mostram comportamentos diferentes, afirmativos e corajosos como são os casos: a) de Lisa, que com 6 anos de idade chegou no portão da escola, chamou as professoras e disse que ela já havia feito 6 anos de idade há muito tempo e que deveria estar na escola, queria saber o que ela precisava para a matrícula²⁹². Ela ganhou a vaga devido a sua atitude surpreendente. Lisa, também é aquela menina da “porteirinha” que reclama sem parar nas reuniões; b) da Maíra que na reunião com as professoras disse que ela não era contra as professoras mas que ela não gostava de Educação Física e de Artes e a antipatia que as professoras mostram pelo seu comportamento considerado agressivo; c) da Dé, menina negra que, com a sua atitude perspicaz e desafiadora, anda no fio da navalha. Ela enfrenta abertamente todos os que se atravessam no seu caminho, é aquela menina que não deixa passar nada e é objeto de observações contraditórias que ora aceitam ora não aceitam ou aceitam em algumas circunstâncias o seu comportamento, ela “*é a chata*

²⁹² Cf. [DC35: 57-65; 08/05/97].

que explica e precisa” (cf. o próximo capítulo para mais detalhes sobre a Dé); d) da Rosa, a filha rebelde, que gosta de ir ao banco e não gosta de limpar a casa e vê a irmã, que faz as tarefas domésticas, receber elogios da mãe, mesmo assim ela prefere ir ao banco; e) das meninas que querem jogar futebol e solicitaram torneios só para elas já que os meninos não as aceitam nos seus times; f) das meninas que não toleram o assédio dos meninos e que na falta de alternativas investem contra eles; g) das meninas que, apesar de todas as críticas e desaprovações, continuam usando o batom, o shortinho, as blusas curtas, etc. Se isso é potencialmente problemático para elas e colocá-las em risco, não é, certamente, culpa delas. Elas são vitimadas por uma sociedade que não tem respeito pelas mulheres, porque os homens se sentem à vontade em agredir as mulheres por causa do tipo de roupa que usam, com o chavão de que são elas quem provocam e, mais tarde, ofendidos sentem-se no direito de *lavarem a sua honra*. Essa cultura encompassa algumas mulheres que acabam pensando do mesmo modo. Todas essas meninas representam uma possibilidade de transformar as posicionalidades de gênero apesar de as limitações que enfrentam.

Do mesmo modo que para as questões de gênero, a convivência prolongada nas escolas permite perceber as manifestações abertas e sutis que envolvem as questões de raça e de racismo. Em geral, quando se pergunta sobre racismo na escola a primeira postura é defensiva: *“aqui não tem isso”*, a segunda gira em torno de uma resposta clássica: *“aqui todo mundo é tratado igual”*. O capítulo seguinte registra os momentos que mostram como se manifestam as questões de raça e de racismo no cotidiano escolar.

9 RAÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

As questões de raça sempre estiveram no interior do currículo, a diferença é que na atualidade estas questões ganharam alguma visibilidade e são identificadas devido a própria organização interna e a forma de trabalho pedagógico nas duas escolas. As questões de raça circulam nas compreensões, incompreensões e nos incidentes que se manifestam aqui e ali no interior da escola. Isso é percebido pelas(os) estudantes e pelas professoras, mas em muitos momentos as professoras dizem ou mostram que não sabem o que e como fazer em relação ao que vem sendo percebido dentro da escola.

Dos noventa e cinco documentos que compõem as anotações do diário de campo, em dezesseis documentos se nomeiam as negras e os negros e das doze entrevistas em três de algum modo abordam-se diretamente as questões relativas a racismo. O que vou apresentar neste momento são excertos que mostram como as questões de raça e racismo se manifestam no cotidiano da escola entre as professoras e as(os) estudantes, nas concepções de algumas professoras e o que algumas delas estão tentando fazer. O objetivo é perscrutar o cotidiano das relações no que diz respeito às questões de raça e racismo. Iniciarei trazendo incidentes que envolvem as alunas e os alunos relatados pelas professoras, outros observados no contexto das brincadeiras entre as crianças dentro e fora das salas de aula e outros tantos que são vividos,

observados e comentados na escola toda.

9.1 A SALA DE AULA

9.1.1 Na Escola do Morro

Um trabalho sobre racismo na aula desencadeou uma forte reação entre uma menina negra e um menino branco, ambos são da 5^a série onde as(os) estudantes têm entre 10 e 12 anos de idade. A menina identificada pelas professoras como a “*nega Dé*” levantou na aula, olhou para o colega e acusou-o de racista. O colega respondeu: “*eu não gosto é de ti, eu não sou racista*” [DC4:299-301; 11/10/96]. Na interpretação de uma das professoras diz: “*eles implicam um com o outro, é perseguição pessoal, ele não tem [o mesmo comportamento] com a A. que, também, é negra. O preconceito dele não é com a cor. A Dé tem uma história de quem provoca, implica com todo mundo*”. Ao mesmo tempo a professora observa que “*ela é transparente, diz o que quer e a A. é mais disfarçada*” [DC4: 289-296; 11/10/96]. Em outro momento, outra professora havia comentado o mesmo incidente; “*ela falou da ‘nega Dé’ que é braba, qualquer coisa e ela parte para a briga e chama os outros de racistas, também [os colegas] implicam com ela, porque ela está sempre de saia comprida por exigência da religião*” [DC2: 132-137; 09/10/96].

A professora de Português (que é branca) fez um relato do trabalho que desencadeou essas reações. Tudo começou quando ela propôs em uma 5^a série a “Hora da Fala” como uma “*proposta metodológica de fala organizada sobre assuntos preparados - aconteceram muitos relatos de assombração, feitiços, incorporações,*

*aparuições de espíritos de familiares mortos, etc.”*²⁹³. A proposta da professora era trazer a tradição folclórica latino-americana mas, também, usar isso como um mote para problematizar o que acontecia em aula. A turma usava o termo “*nega batuqueira*” como forma de ofender uma colega negra.

Os temas se desdobraram e um grupo de três meninas negras da turma, frequentadoras da “*Casa de Nação e Umbanda*”, apresentou na manhã seguinte “*duas maquetes riquíssimas, feitas de caixa de papelão, papel celofane, areia, pedras, etc., onde detalhavam a arquitetura interna e externa das casa de religião*”. Além disso, as estudantes fizeram uma apresentação em aula simulando alguns momentos do ritual e a professora organizou um texto que continha “*simpatias*” para o amor, a saúde e um feitiço para a separação. O que foi feito em aula chegou até as famílias e a mãe de um dos alunos acusou a escola de “*ensinar a fazer feitiços e estimular a separação de casais*”. A mãe que fez a denúncia não mora exatamente no morro, ela tem condições que as professoras identificam como de classe média, pois ela mora no condomínio que fica próximo à escola. As próprias crianças reconhecem essa mãe como pertencendo a outra classe social.

O episódio em tom de denúncia casou consternação na escola, principalmente entre as meninas envolvidas. Para aplacar os problemas que haviam surgido a estratégia na escola foi mobilizar algumas pessoas para discutir a questão com a mãe. A

²⁹³ Os eventos que se seguem foram buscados no registro que a professora fez sobre o seu trabalho. Este foi apresentado às colegas e encontra-se na coletânea de artigos da escola, material disponível internamente. Trabalho de Ana Claudia Souza Zatt. “Religião e linguagem na escola: possibilidade de expressão para além dos interditos. Relatos de experiências - um espaço de autoria: coletânea de relatos.

mobilização envolveu a direção, o Serviço de Orientação Educacional, o Serviço de Supervisão Escolar, representantes da SMEd para Português e Cultura Religiosa, a catequista, o padre da paróquia local e a professora. Na reunião a professora registra que *“nós, da escola, explicitamos o objetivo das aulas de Língua Portuguesa em resgatar as vivências dos alunos e os aspectos discriminados da cultura popular”*. A SMEd tem uma assessoria que conhece as questões raciais e de religião e que foi importante para o esclarecimento da posição da secretaria que busca *“resgatar as formas de religiosidade salientando nelas tudo o que fala da vida*. No entanto, *“os outros participantes [a catequista, o padre e a mãe] compreenderam parcialmente a proposta, condiderando que a reprodução mimeografada de um feitiço para separação havia sido uma escolha infeliz”*. A situação foi esclarecida para a mãe mas ela não se convenceu dos objetivos pedagógicos e da necessidade de abordagem dessas questões na escola. E para piorar a situação *“corria o boato de que o colégio tinha sido denunciado por estar trabalhando com a religião africana”*. Para evitar possíveis atritos e incompreensões com outras famílias, o caminho foi contemporizar e silenciar o problema. Após quatro meses de silêncio, a questão reapareceu em aula quando a principal menina envolvida trouxe à tona o episódio do trabalho pedagógico, a denúncia da mãe e o silêncio na sala de aula.

A professora registrou a fala da aluna que se referia a mãe que fez a denúncia desta forma: *“se ela não gosta de pobre, se ela não gosta de negro, por que ela põe o filho aqui neste colégio?”*. O registro da professora não traz maiores detalhes mas

indica que a turma se posicionou discutindo os termos “*batuqueira*” e, principalmente, “*nega*” usados como forma de ofensa em relação a essa colega. Do outro lado, o menino (filho da mãe que fez a denúncia) disse: “*eu não tenho nada contra os negros; eu respeito muito os negros, eu tenho um monte de amigos negros, mas de ti, de ti eu não gosto!*”.

A discussão prosseguiu com uma difícil definição sobre a linha que divide as ofensas das não ofensas. No registro da professora, as(os) estudantes disseram:

- a gente chama a D. de “nega Dé”, a A. de “nega Lé”, o C. de “Porco Espinho”, a M. de “cabrita” e aí a gente não tá ofendendo. (..) é professora, depende do jeito com que a gente diz, [de para quem] a gente vai dizer. Olha eu chamo o V. de “gaguinho”, e isso não é ofensa, é carinhoso. Mas se vai lá outro e diz “gago”, assim dum jeito agressivo, debochado, aí é ofensa!.

Para algumas professoras as reações da Dé são proporcionais ao fato e algumas professoras mostram simpatia pela forma como ela reage, porque a Dé é aquela menina que não deixa passar nada e ela enfrenta dois problemas: um é a visibilidade do seu pertencimento a religião e outro é o fato de ser negra. Entretanto, outras professoras criticam-na porque ela é aquela menina que em vários momentos dentro e fora dos Conselhos de Classe é lembrada como “*a chata que explica e precisa*”. A minha suposição é de que a Dé encontra um suporte importante na religião que sustenta o seu comportamento de enfrentamento e de coragem presente nas respostas ágeis e fortes²⁹⁴.

²⁹⁴ Jean Anyon em abordagem sucinta sobre religião, escravidão e a dialética acomodação e resistência observa que “a religião negra, entendida como uma visão crítica do mundo, emergiu como uma das armas mais formidáveis de resistência à agressão moral e psicológica da escravidão. Esta religião foi um exemplo de resistência na acomodação, tanto quanto de uma acomodação que incluía um instrumento de crítica ou de resistência contra a escravidão” (ANYON, 1990, p.16).

A expressão da Dé em diferentes momentos na sala de aula e na escola é conhecido de todas(os), alunas(os) e professoras.

É certo que se perdeu uma oportunidade de englobar a escola toda na discussão e não somente a mãe, as professoras, as assessorias da SMEd, o padre, a catequista. Certamente, perdeu-se a oportunidade de ampliar a discussão entre todas(os) as(os) estudantes. A questão retornou em aula porque a aluna negra desencadeou a discussão e mesmo assim o problema permaneceu parcialmente resolvido: primeiro, porque a discussão limitou-se àquela turma onde o fato ocorreu; segundo, porque as(os) estudantes não sendo trabalhados reproduzem discriminações sem saberem que o fazem; terceiro, porque a professora, pega de surpresa com as reações e desdobramentos do seu trabalho, não sabia como lidar com tal situação e preferiu não ir adiante com tal projeto; quarto, porque na aula se conseguiu de alguma forma aplacar o problema de racismo mas restrito àquela turma o restante da comunidade escolar não foi atingida. Ao menos na turma houve uma discussão que mostra que a questão ainda está por ser melhor encaminhada e, antes disso, mostra que a questão necessita ser discutida entre as professoras e aprofundada do ponto de vista teórico para sua posterior transposição didática no currículo.

O episódio todo evidencia que a abordagem da questão encerra inúmeros problemas que estão além da sala de aula, porque as dimensões das questões de raça na intersecção com o currículo são multifacetadas. As questões de raça e racismo não dizem respeito somente a boa vontade das professoras de abordá-las, isso é uma parte do processo. Como se viu no relato acima existem processos, efeitos e repercussões do

trabalho em sala de aula que não são conhecidos. O trabalho pedagógico com tais questões mobiliza profundamente as(os) estudantes brancos e não brancos e mobiliza as ansiedades de mães, professoras, estudantes, assessorias e outras pessoas da comunidade. Cada um dos agentes interpreta tal abordagem de uma diferente perspectiva, que refletem posições de classe social e de raça e os valores embebidos nessas posições. Além disso, a forma como as estudantes discutiram a linha que separa o que é ofensivo do que não o é não está clara do ponto de vista de quem é vitimado por todos esses apelidos. Uma situação em um contexto diferente deixou-me claro esse aspecto.

O fato ocorreu numa sala de aula de segundo grau, em uma escola pública, em que a turma era composta somente por meninas. Em torno de 20 meninas, entre 14 e 18 anos de idade, freqüentavam o segundo ano do curso de secretariado, entre elas havia uma aluna negra. Esta aluna era chamada pelas outras de “*neguinha*”. Ela sempre estudou na escola e há anos é chamada de “*neguinha*” pelas amigas e colegas. O trabalho pedagógico com a discussão de um texto sobre racismo e auto-estima mais a reportagem da Veja (7 de julho de 1993) sobre a “Cinderela Negra”²⁹⁵ mobilizou a expressão dessa aluna que disse: “*todo mundo aqui é chamado pelo nome, só eu é que tenho um apelido*”. A turma reagiu deste modo; “*mas a gente te chama de neguinha porque é carinhoso, porque a gente gosta muito de ti*”. A aluna negra, quase em lágrimas, disse: “*mas eu não gosto de ser chamada de neguinha*”. As outras ficaram

²⁹⁵ A reportagem da Veja relatava os fatos que se passaram com a filha do governador do Espírito Santo, moça negra de 19 anos que foi vítima de racismo de uma moradora branca e seu filho no prédio onde

silenciosas e embaraçadas. Ao que tudo indica essa foi a primeira vez que elas se depararam com tal situação. O que aconteceu? A moça identificou que todas eram chamadas pelo nome e somente ela era chamada pela cor e não pelo nome próprio. Isso tornou evidente o momento de discriminação e racismo nas relações espontâneas e cotidianas. Há várias lições a serem tiradas deste episódio, entre as quais destaco: o trabalho em aula com a questão de raça mobilizou as(os) estudantes; tal trabalho permitiu a aluna negra expressar seu ponto de vista e seus sentimentos quanto ao racismo; ela mostrou às outras que elas eram racistas; a fala dela nomeou o racismo; a partir daquela aula as colegas não a chamaram mais de “*neguinha*”. Sem identificar e nomear o problema não há como mobilizar posicionamentos e desencadear ações.

Deixar em aberto para as(os) estudantes decidirem como tratar as(os) colegas não é um bom caminho, por mais que eles e elas argumentem que os apelidos são carinhosos. Isso mostra o quanto é necessário o investimento na compreensão do significado dos conceitos de raça, de etnia²⁹⁶, de racismo e os efeitos a partir de quem é vitimado socialmente. Assim como é necessário a antecipação do que acontece ou do que poderá vir a acontecer em sala de aula e na escola quando se lida com as questões de racismo de forma aberta e direta. Em nenhuma das situações acima estavam as professoras preparadas para lidar com os possíveis desdobramentos.

A vivência racista ganha expressão maior no que as(os) estudantes escrevem ou

mora. Cf. (FRY, 1995-96).

²⁹⁶Na hora do lanche depois de uma abordagem sobre raça nos PCNS, duas professoras me procuram e uma delas diz que não teve coragem de perguntar qual é a diferença entre raça e etnia [DC13; 27/11/96]. Esse é um outro problema porque se toma por certo que as pessoas entendem estes conceitos ou as

em observações de fatos que as professoras presenciam em aula. Na Escola do Morro, em uma sala de aula na parede haviam trovas de alunas que mostram que a questão de algum modo é trabalhada pedagogicamente, o que permite a expressão da vivência racista através de outras formas pedagógicas. A professora de Português desenvolve projetos de produção literária na escola que abrange a leitura, a aprendizagem de estilos e a produção textual; *“discutia-se desde o que era literatura, até conceitos de verdade e ficção, certo e errado, bem e mal”*²⁹⁷. Foi através deste trabalho que a professora estabeleceu uma ponte de contato entre ela e muitos alunos e alunas pobres, brancos e não brancos. A produção das(os) estudantes está espalhada pelos corredores da escola e nas salas de aula, como é o caso do texto abaixo de uma ex-aluna da escola. Esta aluna não está mais na escola mas como a professora desenvolve um projeto de integração entre as e os estudantes de duas escolas, eles e elas trocam correspondências e os trabalhos de uns e outros são expostos nas duas escolas. A aluna (de 7^a série, onde a idade varia entre 11 e 13 anos) escreve:

Preconceito de cor
é para gente imatura
que no peito é sem amor
e na mente sem cultura
[DC47: 26-31; 09/07/97]

Outra aluna (7^a série) escreve:

Tenho muitos sofrimentos
Sou “negra”, cor desprezada
E sofro com meus lamentos
Tão sozinha e sufocada.
[DC49:3-9; 16/07/97]

Esses versos são a expressão de sentimentos e vivências de preconceitos e estigmas de raça que ganharam visibilidade devido ao trabalho pedagógico. Não há

peças consideram que deveriam saber e isso bloqueia a abertura para perguntar.

²⁹⁷ Os dados são do relato da professora Ana Lucia Liberato Tettamanzy “A literatura na escola: reencontro com a própria humanidade” contido nos “Relatos de experiências - um espaço de autoria: segunda coletânea de relatos” das professoras da Escola do Morro, 1997, 5 p. (material de divulgação restrita).

como dimensionar o alcance e os efeitos daí decorrentes, mas há indícios de que através da literatura e da sensibilidade da professora as duas meninas ganharam coragem para se expressar deste modo.

9.1.2 Na Escola da Vila

As(os) estudantes entre si, nas suas relações cotidianas fazem observações, contam piadas e colocam apelidos racistas em outros(as) colegas. Na observação em aula registrei que a turma compõe-se de doze meninos e dez meninas, de 9 a 12 anos de idade, entre os quais haviam dois meninos negros e duas meninas negras. As(os) estudantes estão divididos em grupos e no grupo em que me encontro há dois meninos negros e dois meninos brancos. Um menino branco, em tom de brincadeira e apontando para o colega negro disse: *“se colocar ele num quarto escuro nenhum rato vai enxergar ele. O aluno negro não responde e fica sem graça, está sério e baixa a cabeça”* [DC81: 374-378; 01/07/97]. O colega branco nomeou diretamente a cor do outro através de uma piada racista. Ainda conhecemos pouco sobre o impacto deste tipo de abuso verbal em crianças e adolescentes cotidianamente vitimados²⁹⁸. Em algumas observações há o registro de crianças que diante de um abuso verbal como aquele reagem baixando a cabeça. O silêncio constrangedor é uma forma de reação para uma experiência que, com frequência, se aponta como efeito o prejuízo na estima de crianças negras²⁹⁹. A acumulação cotidiana de imagens, palavras, observações

²⁹⁸ Cf. Seyferth (1995).

²⁹⁹ Em outro momento, no capítulo ..., mostrei que o grupo de professoras que organizou a mesa sobre raça no seminário Nacional da SMEd em 1996 apontou a auto-estima como um dos principais problemas que afetam as crianças negras. Cf. Cadernos de Pesquisa (1987) para diferentes abordagens sobre a

negativas sobre a sua própria pessoa, particularmente dirigidos à cor, conduz à dúvida sobre si próprio e à destruição de sua identidade³⁰⁰. É isso que se torna presente na piada do menino branco que carrega simbolismos negativos sobre o menino negro.

A professora negra, também, é vitimada pelos seus estudantes. A única professora negra da escola atende as turmas de progressão (TP1 e TP2), onde se encontram o maior contingente de estudantes não brancos e mais meninos do que meninas. A professora itinerante em entrevista diz que trabalhar com eles é difícil porque eles apresentam um conjunto de problemas diferentes. Há crianças que sofrem violência física na família, há aquelas que já foram alguns anos reprovadas em outras escolas, há outras muito pobres, há outras que necessitam atendimento psicológico e outras que talvez precisassem atendimento na Sala de Integração e Recursos. A professora regente da turma, que é negra, conhece os problemas que afetam os(as) estudantes mas ela não é condescendente e faz-lhes exigências constantes. A professora itinerante que trabalha com ela diz:

[Na TP1 a maioria é branco - idade entre 10 e 11 anos. Pergunto] Eles [a professora] agriem por ser ela negra? Não por ser negra, eles agriem como eles agriem a mim, essa coisa de mandar longe. Uma vez que x teve que segurar o A, que estava demais em termos de briga e ele chamou ela de nega diaba porque ele também é moreno, ele também é negro. Até hoje ela mexe: é eu sou uma nega diaba. Mas eles adoram ela, eles reclamam quando ela não vem, nas poucas vezes em que eu fiquei sozinha com eles. Então eles têm um vínculo muito forte com a x, bem com ela eu acho que não tem quem não tenha um vínculo forte porque ela é uma paixão de pessoa, ao mesmo tempo em que ela é braba com eles, ela brinca, ela debocha, ela bate corrida com eles no lanche, então ela tem esse lado infantil. [ENT6: 767-779; 15/07/97].

questão de identidade. Cf. Marilene Paré (1991).

³⁰⁰ Cf. Delgado (1995).

Quando eles e elas querem ofender a professora negra, porque ela os repreendeu, eles a chamam de “*nega diaba*”³⁰¹. As estudantes fazem uma dupla relação que envolve a sua negritude e a relacionam a uma mulher forte. Mas “*nega diaba*” nas circunstâncias em que chamam a professora buscou atingi-la.

9.2 ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

Em entrevista uma professora comenta sobre o comportamento de algumas professoras que é racista, acredita-se que sejam poucos os casos mas eles não serão encontrados abertamente por qualquer pesquisador(a). Alguns fatos somente são possíveis no interior de relações informais e onde as pessoas se sentem protegidas de críticas externas.

A fala a seguir é longa mas a professora traz um contexto que diz muito sobre a organização das relações no interior da sala de aula e, muitas vezes, longe dos olhos públicos. A professora inicia observando que:

Eu tenho colegas, por exemplo, que são muito rígidas com as crianças, com uma criança que tem idade de jardim, com uma cobrança de adulto, tem e eu vejo que as crianças se assustam com ela, então o que é que eu faco? Não sou boba, na minha [turma] tem muita troca de afeto, tem muito carinho, muito prazer, porque se tiver um sargentão em todos os

³⁰¹“Nega diaba” é uma mulher negra muito conhecida em Porto Alegre que concorreu a Câmara de Vereadores e se elegeu em 1996. Tereza Franco, é vereadora pelo PTB, tem 62 anos de idade e 6 filhos. A sua breve apresentação nas páginas da internet diz que ela “está concluindo o supletivo de primeiro grau. É, também, o maior exemplo de como superar as suas limitações, as suas circunstâncias e, lutando, vencer. Segura, não esconde o seu passado de criança explorada, de meretrício e tráfico, que só pode superar quando recebeu a primeira oportunidade para trabalhar com carteira assinada, como recepcionista” (...) Diz que não fará reparo se for chamada em Plenário por Nega Diaba, o apelido ganho nos tempos difíceis. Admite que a Diaba faz parte dela e que vai ajudá-la a entender e a trabalhar na Câmara pelos desamparados. (...) Quer mostrar que o mandato político também para as pessoas simples, que têm a vida difícil, é essencial para a verdadeira democracia, para que todos tenham voz”. (PORTO ALEGRE e Câmara de Vereadores de Porto Alegre, 1997).

momentos, pobre das crianças! Eu vou mudar a postura dela? A direção sabe, a supervisão já sabe, o meu papel não é esse, o meu papel é quando a gente está junto [eu digo: aqui] na minha aula é diferente, ela discrimina, uma colega minha que discrimina os alunos com relação a cor e o que é que eu faço? É para aquele [aluno] que eu dou mais carinho, para que ele entenda que não é uma crença universal; é uma pessoa que está fazendo isso, em outros momentos ele tem muito carinho, muito afeto, então ele vai saber para quem pedir, porque eu acho que [ele] tem que ganhar [esse afeto]. Então, eu vou brigar com esta pessoa? Eu podia fazer um cavalo de batalha com esta pessoa mas eu vou ganhar uma inimiga, eu acho que até trocando carinho, mostrando, eu posso estar passando [alguma coisa] para ela. [ENT7: 919-941; 11/07/97].

Ao que tudo indica o “sargento” que a professora refere não gosta de trabalhar com crianças e não gosta de crianças pobres e negras. Assim como há comportamentos racistas e classistas, há atitudes anti-racistas quando algumas professoras compreendem como a situação se põe para as(os) estudantes e direcionam uma atenção especial à criança que é discriminada. A professora observa que a equipe diretiva conhece o caso e realmente na convivência cotidiana no interior da escola todas sabem tudo o que acontece e como acontece, porque as(os) estudantes comentam e se encarregam de espalhar os fatos percebidos para a escola toda, tanto os fatos percebidos como justos como àqueles percebidos como injustos. Contudo, é necessário observar que a ação da professora é individualizada e responde pela sua compreensão particular e, tanto quanto eu conheço, a equipe diretiva da escola condena o comportamento racista daquela professora, entretanto não há um trabalho específico para tal questão.

9.2.1 As reuniões

Na Escola da Vila, no Conselho de Classe uma professora comenta sobre um menino. No início da avaliação sobre ele não se sabia que era um aluno negro, somente quando foi referido que ele tem o apelido de “tio beijo”, apelido dado a ele por outras

crianças (qual a idade dele B12,B21 e B13???).

Al. tem capacidade em Matemática, faz [os cálculos] de cabeça mas quando ele está em aula ele não pára, não entendi porque ele está no Lab. [no Laboratório de Aprendizagem], porque ele faz tudo diz a professora [que é negra], ele tem dificuldade de relacionamento mas ele não depende do grupo para aprender. [No entanto observa-se que] o Al. está sendo xingado, ele é o saco de pancadas, ele enche o saco dos colegas, [ele tem] o apelido de tio beijo. [DC82:46-60; 03/07/97].

Os comportamentos que as alunas e os alunos mostram no contexto da escola é, em geral, entendido de forma individualizada e não há conexão com a possibilidade de que o comportamento manifesto tenha relações com o racismo.

Elena não fez nenhuma atividade de Português, é uma negra bonita, ela faz tema e tem envolvimento, ela deixa o emocional atrapalhar, tem dias que ela está mal-humorada, ela não está mais agredindo, às vezes ela chega em aula e diz: “hoje não tô legal” e ela fica num canto e não faz nada. Por que ela faz [as tarefas] em casa e não faz na aula? Em Matemática eu já tive época que ela não tirava nem o caderno, agora [ela] já faz, o SOE [poderia] retomar o comprometimento dela e da outra de se comportarem, [ela] se controla e não está mais agredindo. [DC81:83-96; 01/07/97].

É claro que não são somente as crianças negras ou não brancas que demonstram tais comportamentos, há muitos e diferentes problemas envolvendo as crianças brancas na escola. A questão que eu levanto é se aquele comportamento das aluna que é interpretado, por vezes, como agressivo, onde a professora considera que “o emocional atrapalha” a vida acadêmica dela, se isso não teria relação com o fato da vivência num meio ambiente racista que envolve a escola mas não é produto ou resultado somente da escola. Em outras palavras, até ponto se sabe ou não que os comportamentos de alunas(os) não brancos são os efeitos de vivências racistas dentro e fora da escola? E na medida em que as professoras não identificam isso (ou somente algumas professoras individualmente fazem a relação do comportamento expresso de estudantes com a

questão de raça), elas acabam localizando os fatos como problemas pessoais, dificuldades de aprendizagem ou problemas de temperamento e encaminhando ao Serviço de Orientação Educacional, ao psicólogo, ao Laboratório de Aprendizagem ou à Sala de Integração e Recursos.

Algumas professoras observam que alguns alunos(as) apresentam comportamentos que provavelmente tem relação com a vivência racista. Uma professora da Escola do Morro em entrevista diz:

Eles trazem uma marca de racismo, eles trazem uma marca de vida. Eu sinto que eles tem algo assim de já ter sido discriminado; Frequentemente têm algumas coisas assim, em aula, que ele chora [É um aluno negro?] É, e eu sinto uma coisa de sofrimento, de desespero. Em alguns momentos, até de brincadeira, ele mesmo [diz alguma coisa]; me lembro um tempo atrás ele disse assim: não posso porque a polícia bate. [ENT3:429-458; 14/07/97].

Às vezes a forma como as professoras referem um estudante apenas se infere que seja uma criança negra, porque os termos em que se nomeiam crianças negras vão desde “[na Escola da Vila] ela é uma negra bonita”, o que é incomum, até as observações comuns como: “[na Escola do Morro] D. [está] em RT, bem moreninho, é espoleta, coisa mais bonitinha” [DC17:96-7; 04/12/96], ou então a referência à negritude aparece assim: “[na Escola do Morro] Mário, ele sabe mas ele fica na gandaia, o moreno grandão está aprovado mas fica no reforço” [DC17:402-4; 04/12/96]. Quando alguém diz “o moreno” ou “o moreninho, a moreninha” significa que é negro ou negra. Há um certo cuidado em não usar a palavra negra ou negro que poderia ser considerada ofensiva, bem dependendo do modo como é falado pode expressar exatamente isso.

O racismo se manifesta ora de forma sutil ora de forma aberta mas não compreendida como racista e isso abrange as situações entre as(os) estudantes e envolvem as professoras. Duas professoras em momentos diferentes me procuram para perguntar e comentar se eu já havia percebido que a única professora negra na Escola da Vila, entre 67, atende as turmas mais difíceis e que nessas duas turmas em que ela trabalha há o maior contingente de alunos e alunas não brancos. Todos(as) alunos(as) nas turmas de progressão apresentaram um histórico de baixo rendimento em outras escolas e estão nessas turmas com a finalidade de integrá-los à turma correspondente à sua idade cronológica. A professora comenta: “[a professora x está] com os alunos difíceis, [ela] pegou as turmas que certamente ninguém queria [e que isso] tem a ver com o fato de ser ela negra e a maioria dos alunos é negra, a professora me explica que não é intencional, mas é carregado de simbolismos de onde a escola localiza [a profesora x]” [DC85:277-285; 15/07/97].

Neste momento lembrei de uma cena que ocorreu com a professora negra na hora do recreio. Na sala das professoras havia um recorte de jornal que propunha que se escolhesse a *miss* escola e alguém colocou um papel no quadro com o nome da professora negra. Uma professora, em tom de brincadeira, disse que ela havia sido a escolhida. O clima era de brincadeira mas quando eu me voltei para a professora negra ela estava séria, ela não achou graça da brincadeira e sua expressão indicava desconforto com a situação, como se as colegas estivessem tripudiando-a. Isso ocorreu nos poucos minutos em que durou a ‘brincadeira’ e não havia intenção deliberada de tripudiá-la, mas ficou o sentimento de desconforto e no meio de tudo a principal pessoa envolvida foi a única que não achou graça alguma.

O que as professoras relataram acima são observações que respondem pela distribuição das funções docentes no interior da escola e que organizam a leitura da sua representação. Os fatos são percebidos e os próprios sujeitos envolvidos compreendem a sua organização interna e os seus simbolismos, como me disse a professora. Nem sempre isso acontece, na Escola da Vila e na Escola do Bairro há uma professora negra e na Escola do Morro há duas. Na Escola do Bairro a professora negra trabalha com a disciplina de Religião, na Escola da Vila a professora trabalha com as turmas de progressão, consideradas as turmas mais difíceis e na Escola do Morro uma professora negra faz parte da equipe diretiva e a outra trabalha em sala de aula no Currículo por Atividades. O número de professoras negras nas três escolas é inexpressivo e sua ausência, enquanto representante de um segmento expressivo no Brasil, informa sobre as diferenças e as discriminações imputadas a partir dessas diferenças. O significado dessa ausência não é falado, não é questionado mas é percebido, apreendido e compreendido por toda a comunidade escolar.

Como eu havia referido anteriormente as situações racistas, também, se mostram por inteiro em algumas situações, contudo os sujeitos envolvidos não reconhecem a si nem o que dizem como racistas. O fato ocorreu em uma reunião de planejamento em que se discute as questões sobre as diferenças culturais e como isso será abordado em sala de aula. Uma professora está argumentando que é necessário *“pegar pelo desequilíbrio essas diferenças [ou seja, que as diferenças culturais são atualizadas de forma hierárquica]”*, quando outra professora observa: *“porque não é tão comum, o pessoal da raça negra não planta, só extrai, é diferente dos italianos que plantam, é a cultura”* [DC55: 233-36; 24/04/97]. Não houve questionamento da parte

de outras professoras, embora houvesse algumas manifestações de desconforto com tal afirmação. Algumas professoras capturaram e entenderam o que foi dito mas, por vezes, o bom tom responde pelo silêncio ou pelo não questionamento. Na fala está explícito um julgamento de valor em que se nomeia os negros como não tendo cultura e sim os brancos (os italianos). Imputa-se a outros observações que são decorrentes de nossa própria formação racista. Se o trabalho em aula pauta-se em grande parte a partir de nossas concepções e visões de mundo, então, o que aprenderam ou aprenderão as crianças brancas e não brancas com a professora que *a priori* desclassifica os negros? Como se trabalhará com religião, em especial as de origem africana, quando *a priori* há preconceitos, ambivalências e desconfianças?

9.2.2 Religião

Tenho dúvidas em relação a algo presente nas falas de algumas professoras e na proposta político-pedagógica da SMEd que aponta que o currículo deve buscar a superação de todo “obscurantismo de valores éticos de liberdade” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a, p. 35). Em geral, nas falas de algumas professoras isso é traduzido para a interpretação do pertencimento das famílias às religiões, que supostamente veiculariam idéias e práticas dogmáticas. Isso aparece na observação pouco amigável quando se apontam as meninas e os meninos que pertencem a outras religiões que não a católica e seu pertencimento é identificado na escola devido ao estilo de vestir e de se comportar: “[Na Escola do Morro] Maria tem problemas com a religião, é carola” [DC3: 318; 10/10/96]. Na Escola da Vila “relaciona-se bem com o grupo, é das crentes, ela usa um short e uma saia comprida

[para praticar Educação Física], questão da religião, tudo é proibido, tudo é pecado” [DC:81: 233-6; 01/07/97]. A intolerância também tem lugar entre as(os) estudantes: “[Na Escola do Morro, os colegas] implicam com ela porque está sempre de saia comprida por exigência da religião” [DC2: 135-7; 09/10/96]. Uma professora comenta que

há conflitos entre os alunos que dizem respeito à religião e racismo. Os alunos implicam com as meninas que são crentes, porque usam cabelo bem comprido e saia comprida. Elas não fazem determinados exercícios na aula de Educação Física, porque as colocaria em uma posição que é contrária às indicações da igreja. E esses são os motivos que fazem com que os alunos se indisponham com elas, também andam juntas e são brigonas [no final a professora conclui que elas] se defendem como podem. [DC2: 118-30; 09/10/96].

O que se evidencia neste relato é a intersecção entre religião e gênero. Devido ao controle que a igreja exerce sobre o corpo da mulher, as meninas são as primeiras a serem identificadas e ridicularizadas na escola. A pressão dos pares sobre as meninas “crentes” é forte a tal ponto que uma professora me diz que “duas meninas saíram da igreja e as duas disseram que se divorciaram do pastor” [DC44: 81-3; 21/06/97].

Via de regra as religiões são interpretadas como agentes dogmáticas, sectárias e maniqueístas. Em reunião de estudo na Escola do Morro observou-se: “Como se processa isso? Anestesiando as culturas através da indústria da comunicação, manipulação da realidade através da arte e da religião” [DC33: 11-5; 30/04/97]. No encontro regional de alfabetização, as professoras da Escola da Vila levantaram o problema com a religião e outra professora concluiu: “religião com penetração muito grande (..) Agressividade e a questão da religião. Valores muito diferentes enquanto classe, o que ocorre com os professores é diferente do que ocorre com os alunos. E

como tenho que aprender com os alunos. A academia ensinou a ser disciplinar, [é necessário] trabalhar com outra lógica – de escuta” [DC63-64: 123-33; 20/05/97]. Na Escola do Morro em reunião de estudo diz-se: “a igreja conta muito com os leigos. As igrejas pentecostais dão respostas imediatas. Em volta da rodoviária [tem] aquela igreja, é patético, tem a porta da igreja, a outra é a do bingo e a outra [é] o projeto do Betinho. As pessoas vão passando por ali, estão tontas e são arrebanhadas para a igreja” [DC44: 57-67; 21/06/97].

Sem dúvida, há incompreensões que, por vezes, podem ser veiculadas através da religião. Na Escola da Vila uma professora trouxe a fala de um menino que disse: *“eu não peguei catapora porque eu sou evangélico” [DC55: 178-9; 24/04/97]; Outra diz: “a religião dele também reprime muito, eles não podem cantar, no Francês ele pergunta se a gente está cantando, eu digo que não” [DC76: 163-6; 17/06/97]; Em Conselho de Classe a professora observa: “religião Batista, para eles a vila é pecadora menos a família dele” [DC:76: 175-6; 17/06/97].*

Como eu mencionei em outro lugar não é o objetivo desta tese abordar as questões de religião. Contudo, observo que este aspecto no currículo de combater os obscurantismos pode representar uma discriminação ou condenação de outras formas de manifestação religiosa, particularmente, em relação as religiões de origem africana. Como é que a professora que fez a leitura sobre o obscurantismo diretamente conectada com a questão da religião (na Escola da Vila) entenderia o trabalho da professora de Português (na Escola do Morro) que selecionou *“simpatias”*, enquanto texto de expressão popular, e permitiu às alunas negras fazer teatro mostrando o ritual nas casas

de religião? Seria isso interpretado como obscurantismo (não somente pelas professoras mas, também, pelas famílias das(os) estudantes) e, portanto, algo a se combater?

As professoras nas duas escolas concordam em um ponto: não se conhece sobre religião e isso pode levar a reproduzir estigmas e discriminações. As observações sobre o desconhecimento da questão aparecem em vários comentários. Na Escola do Morro - *“Religião a gente não explora nada, exige estudo” [DC42: 168-70; 12/06/97]; “católico mais outra religião, nós precisamos aprofundar isso para não agir com preconceito, somente na pesquisa é que as famílias começaram a ter confiança em dizer que são de outra religião” [DC42: 216-221; 12/06/97]; “a igreja revela uma cultura, até um tempo atrás todo mundo era católico, depois de um tempo, com a confiança na escola é que eu expressei que sou espírita, vou no terreiro” [DC44: 22-7; 21/06/97]; “religião não se conhece, tem-se uma vaga idéia, o que a escola está fazendo para valorizar a cultura deles? O que é essa cultura?” [DC44: 43-6; 21/06/97]; “os porquês da religião, falta compreensão” [DC44:66-7; 21/06/97]. Na Escola da Vila - “religião e gênero, religião não avançamos” [DC75:74; 13/06/97]; espaço das religiões, problema não resolvido [DC59:67-8; 12/05/97]. Na Escola da Vila do mesmo modo que na Escola do Morro aparece a questão da religião, dispersa em vários documentos do diário de campo, com as quais a escola não sabe lidar.*

9.2.3 Estudantes e cor

Há indícios que apontam que na percepção de cor entre as(os) estudantes não há uma linha clara que separe brancos e não brancos na escola. As(os) próprias(os) estudantes têm dificuldade de se localizar em um e outro lugar. Mesmo assim quando

se compara a autoclassificação dos estudantes e a classificação das professoras tem-se um dado diferente. Enquanto a autoclassificação apresenta uma maior porcentagem de estudantes não brancos a classificação das professoras apresenta uma porcentagem menor para os mesmos estudantes.

Converso com a orientadora da Escola do Morro sobre um instrumento a ser aplicado nas turmas de 4ª série onde as(os) estudantes teriam de identificar a sua cor distribuída entre branco, preto e pardo. A orientadora pondera que “*pardo as crianças não saberiam que cor é essa (neste momento lembrei que uma aluna das Licenciaturas perguntou em aula: quem é pardo? Os demais responderam: tu és parda*” [DC35: 72-7; 08/05/97]. Nem mesmo alguns alunos da graduação conseguem localizar-se como pardos não é de surpreender que seja difícil para as crianças. A orientadora sugere que se coloque simplesmente *branco, preto e outra cor*³⁰². Nas tabelas 1 e 2, em turmas de 4ª série na Escola do Morro, quarenta e uma crianças auto-identificaram sua cor. Na tabela 3 a professora da turma foi solicitada a fazer a classificação dos estudantes.

	9-11	12-14	15 ou +
Meninas %			
Branco	9 (56,2)	1 (20,0)	0
Preto	2 (12,5)	1 (20,0)	0
Outra cor	5 (31,2)	3 (60,0)	0
Total	16 (99,9)	5 (100,0)	0
Meninos %			
Branco	4 (33,3)	4 (66,6)	1 (50,0)
Preto	1 (8,3)	1 (16,6)	0
Outra cor	7 (58,3)	1 (16,6)	1 (50,0)
Total	12 (99,9)	6 (99,8)	2 (100,0)

TABELA 9.2.2 Autoclassificação/ 4ª série/Distribuição por cor – 1997 (%)	
Branços	19 (46,3)
Não brancos	22 (53,6)
Total	41 (99,9)

Na Escola do Morro nas 4ª séries 12,1% dos estudantes se auto-identificaram como pretos enquanto a população de cor preta no Rio Grande do Sul corresponde a 4,3% do total e Porto Alegre com 7,0% (IBGE, dados agregados de 1991³⁰³). Apesar de que o Estado registra uma população parda de 8,3% e Porto Alegre com 8,2% do total da população, os alunos que se auto-identificam por outra cor representam 41,5% do total de suas turmas. Guardadas as devidas proporções os dados acima corroboram a análise de autores que apontam que são nas escolas da periferia das cidades que se concentram o maior contingente de estudantes pretos e pardos (HASENBALG, 1979; HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1987).

Com exceção dos(as) estudantes visivelmente de cor preta ou parda, os demais nomeiam-se brancos. E não se trata somente de se autonegociar como branco, eles e elas são reconhecidos pelos outros como brancos mesmo que o observador externo classificasse-os como pardos. Alguns estudantes que haviam inicialmente se auto-identificado como *pretos* apagaram e marcaram *outra cor*. E um aluno que havia marcado inicialmente *outra cor* trocou por *preto*.

A classificação da professora para uma parte dos mesmos estudantes que

³⁰² Ver instrumento em anexo.

³⁰³ IBGE, <http://www.ibge.gov.org/informacoes/pnad/sint96/tabelas>.

fizeram a auto-classificação apresenta resultados diferentes.

Branços	17 (68,0)
Não Brancos	8 (32,0)
Total	25 (100,0)

Branços	66 (73,3)
Não brancos	24 (26,6)
Total	90 (99,9)

Enquanto mais da metade dos estudantes se autotransferiram como não brancos, aos olhos da professora esses alunos representam um terço da turma.

	9-11	12-14	15 ou +
Meninas %			
Branco			
Preto			
Outra cor			
Total			
Meninos %			
Branco			
Preto			
Outra cor			
Total			

Branços
Pretos
Outra cor
Total

A construção da cor está na conexão direta de como uma cultura ou uma

sociedade constrói uma preocupação em delimitar ou separar quem é quem³⁰⁴. No caso da cultura brasileira os matizes de branquidade são muito mais amplos e inclusivos do que os matizes de branquidade nos países do norte que, aliás, têm uma delimitação mais clara e excludente sobre quem é branco e quem não é. Isso explica em parte a dificuldade que as(os) estudantes encontraram para definir a sua cor. Aqueles que seriam identificados por um observador externo como pardos, por vezes, auto-identificam-se como brancos e aqueles que seriam identificados externamente como pretos, por vezes, auto-identificam-se como pardos.

9.2.4 Planejamento didático e racismo

As abordagens das questões de raça e racismo são apreendidas nos simbolismos que emanam da organização curricular-pedagógica. Aquelas são atualizadas nos próprios planejamentos que se configuram pela ausência de um trabalho sobre a história negra no Brasil mas, principalmente, pelo que é dito, entendido ou ensinado sutilmente no currículo e que disponibiliza significados racistas no vazio de uma abordagem em relação as questões de raça. Um exemplo do que estou falando, mas não consciente nos seus propósitos nem dos seus efeitos, é na discussão do planejamento didático na Escola da Vila quando se está colocando os conteúdos e suas relações internas ou progressivas: *“a construção do tempo na humanidade, desde a origem do homem, da terra, os planetas, como caminha a humanidade? Evolução do homem, raça e cor, Egito, Mesopotâmia, Grécia”* [DC55:266-9; 24/04/97]. Este planejamento é

³⁰⁴ Cf. West (1994).

mais do que uma lista de conteúdos. A própria seqüência dos conteúdos, colocada informalmente numa reunião de planejamento, indica sutilmente a evolução começando na África (do macaco ao homem) e em seguida se elenca raça e cor (os negros, os pobres) e a humanidade evolui para o Egito, Mesopotâmia (os pardos ou não-brancos) e mais adiante para a Grécia (considerada como o berço da civilização - rica, branca, européia e com uma história cultural). A organização e disposição interna dos conteúdos informa as(os) estudantes sobre a hierarquia no processo civilizatório. Nada disso é deliberado e sequer é consciente, pois se aprende assim na escola.

A forma como os conteúdos encontram-se dispostos no currículo expressa, confere densidade e representa as questões de raça. É na organização interna do currículo onde são ensinadas, aprendidas, produzidas, reproduzidas e estabelecidas as percepções, os julgamentos, as tradições, as hierarquias de valor que informam, formam e ampliam as identidades de brancos e não brancos, bem como a posição e localização de ambos na estruturação social.

As professoras não estão deliberadamente valorizando uns em detrimento de outros. Se se aprende assim, então, faz-se assim a transposição didática. Essa organização é, na verdade, anterior a transposição didática na escola, porque ela está dada histórica e socialmente³⁰⁵ e com pouca abordagem teórica e crítica na formação de professoras a discriminação se reproduz *ad infinitum*, mesmo quando se demonstra vontade em combatê-la.

³⁰⁵ (Cf. FANON, 1963; FANON, 1967; FANON, 1967a; FANON, s.d.; SAID, 1994).

Novamente, na proposta político-pedagógica a diretriz sócio-antropológica que tem o objetivo de se apropriar do contexto do educando não se realizando sob a perspectiva de raça, e a diretriz sócio-histórica que busca se apropriar de uma leitura histórica acumulada por cada disciplina não conhecendo a história dos movimentos negros, conflitam com as diretrizes sócio-psicopedagógica ao não dispor de conhecimentos anteriores não realiza a transposição didática em cada ciclo e não compreende o cotidiano das relações das(os) estudantes negros, em consequência não se realiza a diretriz político-filosófica da proposta de qualificação dos agentes (famílias, estudantes e professoras) para a democracia e cidadania “articulada com outros movimentos sociais, na disputa por um novo referencial de sociedade”³⁰⁶. Os princípios norteadores do currículo que compreende-o como “instrumento de compreensão do mundo e de transformação social (..) tudo o que se faz na escola sistematizado (ou não) é currículo e apresenta cunho político-pedagógico³⁰⁷” e aquele que traduz “o papel do professor” que ao “colocar-se junto ao aluno problematiza o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo (..) tentando vivenciar com eles [estudantes] seus conflitos, invenções, curiosidade e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade³⁰⁸”, igualmente não se realizam. Mais uma vez, vê-se a distância entre o que é idealizado na proposta política e o que acontece no cotidiano do processo pedagógico.

9.3 CURRÍCULO E RACISMO

³⁰⁶ Cf. Congresso Constituinte: princípios norteadores de uma escola democrática e de qualidade, em apêndice.

Como se viu o racismo se manifesta de forma insidiosa no interior da escola, isso ora é percebido ora não, ora é identificado e nomeado ora não. Mesmo quando se identifica, se nomeia e se tenta fazer algo, a ação é responsiva dentro de uma série de limitações que envolvem as atividades pedagógicas e as posicionalidades histórico-sociais alocadas para os negros. O trabalho pedagógico sobre as questões de raça, levado ao cabo por algumas professoras, responde pela compreensão individualizada mas tem pouca sustentação no currículo que, formalmente, pretende ser inclusivo mas que de fato não o é, porque não há abordagens sistematizadas sobre tais questões nem compreensão de sua dinâmica cotidiana.

A falta de uma ação dirigida para as questões de raça é devido, sobretudo, a indisponibilidade de análise teórica e prática de como encaminhar essas questões no currículo e nas salas de aula. Há falta de material didático que abordasse a questão clara e corretamente; há falta de sistematização sobre os efeitos do que é mobilizado e de como isso pode ou deve ser trabalhado pedagogicamente, tendo presente as possibilidades e as limitações do trabalho na escola. A SMEd, através da articulação do grupo que estuda as questões de raça, produziu recentemente um livro³⁰⁹ resgatando a história cultural dos negros no Rio Grande do Sul, o que é bom mas não é suficiente. Há necessidade de variedade, quantidade e qualidade de materiais didáticos, entre os quais o livro didático responde por uma importante parte da pedagogia em sala de

³⁰⁷ Cf. Congresso Constituinte, op. cit., princípio 32.

³⁰⁸ Cf. Congresso Constituinte, op. cit., princípio 27.

³⁰⁹ Cf. Seffner (1995) outra publicação sobre raça da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre .

aula³¹⁰. A produção de materiais de qualidade representa somente uma parte do trabalho, porque é necessário a compreensão e atualização dessas questões de forma continuada se se quer realmente mudar o currículo e as práticas pedagógicas. Falta fundamentação teórica na própria formação das professoras que as ajudassem a compreender as questões de raça e de etnia e incorporar isso nos princípios de convivência e na discussão e formação continuada no interior de toda a comunidade escolar.

Embora eu tenha me detido em apresentar as manifestações que envolvem as relações entre brancos e negros ou, precisamente, as relações que mostram como as(os) estudantes negras e negros estão ou são envolvidos nessas relações, é importante dizer que a construção da identidade de raça se dá na relação dialética que constrói ambos: negros(as) e brancos(as). Se a escola não tivesse um único aluno ou aluna não branco assim mesmo as questões de raça seriam estabelecidas na construção dialética entre a branquidade e a negritude, que se constitui na valoração e hierarquização de uns em detrimento de outros. A presença de alunos e alunas negros(as) na escola impõe a visibilidade da questão e pressiona a sua abordagem. O racismo insidioso no currículo se efetiva na exata medida em que as alunas e alunos brancos não questionam e não são questionados quanto ao próprio fato de ser branco e de viver numa sociedade onde a branquidade traz consigo uma série de privilégios que se exponenciam nas divisões de classe social entre brancos e não brancos e na construção de relações desiguais entre

³¹⁰ Os recursos didáticos não se limitam ao livro didático, porque incluem os livros de literatura, os vídeos disponíveis, os cartazes, as revistas, os jornais que são utilizados em sala de aula, etc.

homens e mulheres. Mas todos os(as) estudantes, brancos e não brancos, aprendem dentro e fora da escola a sua localização na hierarquia social e se movimentam entre as diferentes posicionalidades de raça, de gênero e de classe social.

Autoras e autores analisam o fato de que as(os) estudantes pobres e negros encontram-se em escolas de pior qualidade que, devido as condições dessas aliadas ao desinvestimento em educação, lhes impõe uma trajetória de escolarização mais longa e cheia de percalços. A situação das escolas onde realizei a pesquisa é diferente dos dados, apresentados por diferentes pesquisadores e pesquisadoras, discutidos no capítulo três. O ensino municipal se localiza nas periferias de Porto Alegre e atende a população mais pobre e onde se localiza a população preta e parda. A SMEd/POA fez e faz um investimento em recursos humanos e pedagógicos destinado a estas escolas, como eu mostrei no capítulo quatro. As escolas do município de Porto Alegre apresentam uma qualidade de ensino-aprendizagem incomparável em relação as escolas do estado, mesmo aquelas escolas do estado que se destinam a classe média. A escola que trabalha com os ciclos de formação tem garantida a promoção automática de todos(as) estudantes. A Escola do Morro tem altos índices de aprovação que estavam em mais de 90% em 1996. Com esta medida alunos brancos e não brancos são promovidos e a evasão é mínima ou inexistente³¹¹.

A construção de desenhos curriculares inovadores, de mecanismos internos que garantam a promoção de todos(as) com conhecimento, o investimento concreto em

³¹¹ cf. as tabelas comparativas entre as escolas e a rede na pp.00.

recursos humanos e pedagógicos articulados com projetos político pedagógicos que sustentem, concretamente, a idéia de que a escola deve assumir a inteira responsabilidade pela aprendizagem e pelo sucesso das(os) estudantes e, principalmente, o investimento na formação qualificada das professoras constituem-se como elementos determinantes da situação de estudantes pobres: brancos e não brancos. Entretanto, permanecem elementos na análise comparativa dos rendimentos escolares entre brancos e não brancos que apontam para a ativação de disposições racistas na disciplina de Matemática (Escola do Morro). Nesta disciplina os dados dão-nos conta de que os estudantes brancos superam os não brancos em quase dez pontos percentuais favoráveis aos brancos³¹². Isso envida distribuição e atribuição de competências intelectuais diferentes para brancos e não brancos. Não é algo feito deliberadamente pelas professoras mas está presente no currículo. Desta perspectiva os processos pedagógicos no currículo são ativados inconscientemente por toda estruturação social que reserva privilégios, distinção, *status* para os brancos. No currículo sua expressão é sutil mas poderosa na alocação e confirmação do que socialmente está dado.

A identificação, a nomeação e a análise de como as questões de raça se manifestam no currículo, nas relações cotidianas e no *medium* cultural, dentro e fora da escola, está na dependência de quanto esses problemas estão visíveis e compreendidos socialmente. Certamente, isso não se limita a abordagem que a universidade deve fazer

³¹² Cf. capítulo 7 sobre a avaliação nas escolas da Vila e do Morro, em especial a seção sobre a cultura da seriação.

sobre essas questões, porque a visibilidade, a compreensão e ação que envolvem as questões de raça encontram-se na conexão com a transformação das relações sociais conquistadas pelo próprio movimento negro. Tais conquistas alteram as condições históricas, culturais e sociais e conseqüentemente alteram os paradigmas sob os quais se constroem o conhecimento.

Na escola a aprendizagem acontece a partir de um currículo que traz pouquíssimos ou nenhum questionamento sobre as diferenças sociais e os efeitos dessas diferenças entre os não brancos e os brancos. A escola assume uma importância neste contexto porque as(os) estudantes permanecem na escola entre 4 e 5 horas diárias (este é o caso das três escolas onde realizei o trabalho de campo). O currículo é importante porque é através dele que se constrói e se acessa os discursos e as práticas educacionais racistas ou não, inclusivos ou não. Do mesmo modo, os livros didáticos, que estão presentes no cotidiano das crianças, estruturam significativamente os processos pedagógicos e têm sido apontados e criticados as formas desiguais nas quais se atualizam a construção da identidade de raça, na medida em que o cotidiano, as perspectivas e as experiências das crianças negras são folclorizados ou se encontram alijados na sua representação e produção didática³¹³. As teorias educacionais engendram um “peculiar eclipse”³¹⁴ no *medium* educacional e compõem o núcleo do discurso e da ação curricular.

A vontade de trabalhar com as questões de raça se manifesta nas duas escolas.

³¹³ Cf. Negrão (1987) e Pinto (1987).

As professoras reconhecem o problema e no cotidiano, cada vez mais, há manifestações aqui e acolá que são identificadas como racistas. As manifestações racistas estão nas falas e nos comportamentos das professoras, nas falas e nos comportamentos das(os) estudantes e estão incrustado em todo o currículo, assim como as manifestações anti-racistas se fazem notar justamente na medida em que se manifesta cada vez mais os incidentes racistas. O racismo se manifesta na escola, é percebido pelos(as) estudantes e pelas professoras. O racismo nas escolas é falado, é escrito, é cantado nos raps produzido pelos(as) estudantes. Apesar de as professoras manifestarem cada vez mais a sua preocupação com as questões de raça predomina o fato que não se sabe o que fazer e como abordar tais questões. E, igualmente, predomina a ideologia de que aqui na escola todo mundo é tratado igual, embora muitas professoras percebam que há um problema nesta afirmação que se manifesta na desconfiança de como e por que ocorrem incidentes racistas na escola se todos são tratados do mesmo modo.

Se de um lado, há na escola preocupações sobre a inclusão das questões de raça e há trabalhos pontuais nas salas de aula e há, ainda, na proposta político-pedagógica vontade de se fazer um currículo inclusivo que acolha a diversidade e as diferenças, de outro há o encaminhamento das discussões e das ações a partir de pressupostos teóricos que no seu substrato não desenvolveram abordagens sensíveis às questões de gênero e de raça. O substrato teórico-prático da proposta político-pedagógica da SMEd concentra a análise sobre a escola e a transposição didática nas questões de classe social sem fazer as inter-relações com as outras vertentes da tríade: gênero, raça e

³¹⁴ Cf. Smith (1991).

classe social. No próximo capítulo analiso, sobretudo, os principais autores e seus pressupostos teóricos que sustentam a proposta político-pedagógica.

10 GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL E PEDAGOGIA

A proposta político-pedagógica da SMEd na Escola da Vila assenta a organização da estrutura curricular dos ciclos de formação no paradigma sobre o desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. A filosofia da Escola Cidadã – democrática, de qualidade e para todos – se sustenta no paradigma de classe social de Paulo Freire. A proposta pedagógica da Escola do Morro mantém a estrutura curricular por seriação, mas do mesmo modo que a Escola da Vila e devido a estar integrada ao movimento de qualificação da Rede Municipal de Ensino, orienta-se sob os mesmos pressupostos teórico-filosóficos, com ênfase em Piaget.

O objetivo deste capítulo é analisar o substrato teórico que sustenta a proposta político-pedagógica da SMEd na Escola da Vila e o projeto pedagógico da Escola do Morro da perspectiva de gênero, raça e classe social. Busca-se estabelecer isomorfismos entre teoria e pedagogia que respondam aos alcances e limitações de suas principais orientações político-pedagógicas. Para tanto, discuto o conhecimento em Piaget e Paulo Freire. Apresento os questionamentos levantados por autoras e autores que desenvolveram aportes críticos endereçados a ambos, ora da psicologia, ora da sociologia, ora da perspectiva feminista. Carol Gilligan foi uma das primeiras autoras feministas a desenvolver críticas sobre a teoria de Jean Piaget. O seu trabalho,

entretanto, foi alvo de controvérsias por outras teóricas feministas. A análise recupera o escopo teórico de Gilligan e as discussões e limitações apontadas por outras autoras.

Via de regra, os paradigmas que orientam o ensino e a pesquisa nas ciências sociais têm sido denunciados como refletores das experiências de homens brancos de classe média. Entretanto, "em nenhum lugar como nos modelos de desenvolvimento intelectual se vê, com tanta clareza, que a experiência masculina é o padrão utilizado para definir a experiência humana" (BELENKY, et al., 1986, p. 7).

10.1 JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Piaget, em particular a teoria sobre a construção do conhecimento, tem uma grande penetração na pedagogia das escolas em Porto Alegre. Na Escola do Morro, a proposta pedagógica fundamenta-se nos pressupostos piagetianos. "*Todos os alunos podem aprender*" é o primeiro princípio e norteia as ações na escola. Em 1989 e 1990 quando o projeto da escola começou a ser discutido havia no horizonte a perspectiva construtivista, defendida pela SMEd. Na Escola da Vila, Piaget igualmente tem muita influência mas matizado com diferentes teóricos: Paulo Freire e Pistrack³¹⁵, sendo que o primeiro assume igual importância com Piaget. A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã se operacionaliza no currículo através de ciclos de formação que se assentam na divisão de idades e encontram sua justificação na matriz epistemológica piagetiana.

³¹⁵ "O nosso trabalho é muito calcado neste livro", a professora me mostra o livro de Pistrack (1981). Mas somente em algumas citações é que aparecerá Pistrack. Os autores sob os quais se construiu e se

Entre as professoras, nas duas escolas, predomina a noção de que todos(as) os(as) estudantes são capazes de aprender. Isso é importante porque o currículo da perspectiva de compreensão de que a aprendizagem ocorre na intersecção entre “ação - reflexão - ação” é inclusivo. Compreende-se que os processos de socialização são ativos, porque a criança na sua interação com o meio ambiente constrói conhecimento numa dupla contingência: pessoal e social. Embora este último aspecto, na teoria de Piaget, refira-se a interação cognitiva da criança com o meio ambiente circundante: de quando e quanto ela é capaz de operar neste ambiente e abstrair hipóteses de compreensão lógica.

O modo como as professoras transpõem Piaget para o currículo é que torna sua teoria inclusiva. Há consenso entre as professoras de que todos(as) os(as) estudantes podem e têm capacidade para aprender. A escola representa uma mediação nesse processo de aprendizagem que pressupõe a igualdade de condições cognitivas. É justamente este pressuposto - de igualdade na possibilidade de abstração cognitiva - que dificulta pensar a aprendizagem de sua perspectiva social na sua interação com as condições histórico-sociais e culturais. Por mais que os construtivistas e os piagetianos afirmem que a criança só aprende em interação com o meio ambiente, este se reduz a função de possibilitar a organização de estruturas cognitivas e a construção de esquemas mentais. A abstração cognitiva é isolada de sua situação social³¹⁶, mesmo quando se declara que “um dos grandes desafios que temos (...) é desvendar a base

constrói a proposta político-pedagógica da SMEd para as escolas da Rede Municipal de ensino são: Paulo Freire e Piaget.

social dos processos cognitivos ou do pensamento lógico, procurando entender como as condições sociais e as interações humanas afetam o pensamento” (PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação, 1996a, p. 19). Há um esforço para que isso ocorra, mas a diretriz sócio-psicopedagógica tem seu substrato de compreensão na perspectiva bio-psicológica de Piaget. A tarefa de transposição e de integração com os princípios das outras diretrizes (político-filosófica, histórica, sócio-antropológica) se encontra na oposição entre proposições diferentes. A dificuldade se encontra em tentar conciliar os pressupostos piagetianos com a questão social, porque os entendimentos, de como se processa, o conhecimento partem de entendimentos diferentes. Enquanto Piaget detem-se na Psicologia para explicar a estrutura cognitiva e sua independência de fatores sociais, Paulo Freire detem-se na Sociologia para dar conta das condições de produção e validação do conhecimento produzido por atores com diferentes história e localização social, ou seja, o conhecimento na interdependência com os fatores sociais. De um lado, tem-se na proposta político-filosófica o sujeito conhecente da teoria piagetiana, de outro, a “realidade sócio-cultural-econômica”³¹⁷ da teoria freiriana. Cada um desses elementos se orienta por perspectivas teóricas diferentes, conflitantes e, por vezes, de difícil conciliação.

A seguir apresento os pontos de concordância e as principais críticas aos pressupostos piagetianos demonstrando suas implicações para as questões de gênero e de raça e, conseqüentemente, para a proposta político-pedagógica que pretende um

³¹⁶ Cf. nota 325.

³¹⁷ “Realidade” é o termo que está presente com ênfase na abordagem teórica sobre a diretriz sócio-

currículo inclusivo.

Do ponto de vista da psicologia da cognição, a teoria sobre a inteligência conecta contexto histórico-político-social e desenvolvimento intelectual³¹⁸. Muitos autores e autoras têm presente que há uma base biológica que constrói competências e habilidades cognitivas e, a partir disso, tornam possível a interação com o meio social³¹⁹. As autoras(es) têm buscado superar a premissa biológica como determinante para a aprendizagem construindo pressupostos que não eliminam a biologia, mas que têm em conta sua limitação para explicar a cognição e a aprendizagem. A inteligência é entendida como produto da interação do sujeito no contexto social, que modifica qualitativamente a aquisição daquela. Em outras palavras, a inteligência é, processo bio-psicológico e social, mediada e construída na sua inter-relação com as condições sociais.

Na pesquisa “Vendendo balas: um estudo da cognição no contexto”, Geoffrey Saxe (1997) descreve e analisa o contexto de crianças brasileiras que vendem balas nas ruas e como elas constroem a cognição em Matemática. As suas observações de campo dão conta de que as crianças (meninos) entre 10 e 12 anos de idade são micro-empresários devido à rede de relações e negociações que constroem e mantêm a fim de levar a cabo o seu negócio. Essas crianças compreendem, além da matemática que é

antropológica, que orienta a pesquisa na proposta político-pedagógica da SMEd: “Para nós é a concepção dialética do conhecimento que melhor explica a realidade” [ROCHA, 1997 #440, p.57].

³¹⁸Para uma abordagem extensa sobre Psicologia Cognitiva na intersecção com o contexto, ver os artigos editados por Cole et al. *Mind, culture, and activity: seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (COLE, et al., 1997).

³¹⁹Chomsky é um dos autores que tem proposto que a aquisição de estruturas linguísticas são anteriores

necessária no cotidiano de vendas de balas, o complexo contexto das relações micro e macroestruturais (inflação, custo de vida, desvalorização da moeda, antecipação de ganhos e perdas, negociação com os fornecedores, negociação com outros vendedores de rua para estabelecimento de preço mínimo e a infinidade de cálculos envolvidas em toda a transação). Diferentes autores postulam que a cognição não é a mesma em diferentes contextos histórico-sociais (cf. COLE, et al., 1997, *passim*). E aqui se encontra uma das diferenças nas abordagens da Psicologia da Cognição em relação ao que postula Piaget, para quem o contexto sócio-histórico é secundário na construção de estruturas cognitivas.

O desenvolvimento cognitivo para Piaget é associado com o processo de descentração, que se estabelece progressivamente (em estágios) e conduz a criança para longe do egocentrismo primitivo. Com o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a criança dirige seu comportamento num esforço de adaptação ao mundo exterior, de objetivação e de despersonalização do pensamento³²⁰ (no sentido de se emancipar de seu egocentrismo), que se opera através de acomodação, assimilação, reversibilidade, etc. A crescente e progressiva descentração habilita-a a lidar melhor com o mundo exterior, o social e com sua própria localização subjetiva nesse mundo [GIDDENS, 1996 #159]. Da perspectiva psicológica, em Piaget, o meio ambiente é essencial para a construção cognitiva, ao mesmo tempo, aquele não altera qualitativamente o sujeito sociológico na aquisição de conhecimento, nem as estruturas cognitivas. Ajuriaguerra [,

e sustentam a interação social (CHOMSKY, 1965; CHOMSKY, 1975).

³²⁰ Cf. Jean Piaget. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1989 (5ª edição)

1980 #441, p. 68] observa que, “quaisquer que sejam os termos empregados (e em particular o termo egocentrismo), Jean Piaget descreveu as diversas fases do desenvolvimento social, a partir do desenvolvimento intelectual”. Emilia Ferreiro e Ana Teberoski (1991), seguidoras de Piaget e influentes na pedagogia das escolas de Porto Alegre, defendem que a estruturação de classe social não faz diferença para a estrutura cognitiva³²¹. Todas as crianças têm um único caminho independente de suas condições históricas, culturais e sociais.

As críticas a Piaget se endereçam a diferentes aspectos de sua teoria não porque as(os) autoras(es) estão preocupadas(os) em escrutinizar-la, mas porque as pesquisas têm sido desenvolvidas a partir de diferentes pressupostos. A intenção é trazer as críticas que se desdobram dessas análises como um ponto de partida para se pensar na possibilidade de outras análises que dêem conta dos processos de cognição e de aprendizagem. Com poucas exceções (a ser identificada no texto), as críticas, de diferentes autores não se detêm em escrutinizar este ou aquele pressuposto de Piaget, apresentam uma análise das relações que possibilitam e ampliam a compreensão sobre a cognição e o contexto das relações sociais [BORDO, 1986 #173; CHOMSKY, 1965 #170; CHOMSKY, 1975 #171; COLE, 1997 #164; GIDDENS, 1994 #16; GIDDENS, 1996 #159; FANON, 1963 #186; FANON, 1967 #184; MCCARTHY, 1993 #181; SAID, 1994 #177; WALKERDINE, 1983 #442; WALKERDINE, 1990 #445; WALKERDINE, 1995 #151].

ver especialmente páginas 207).

³²¹ Cf. nota 325.

Do ponto de vista sociológico as críticas à teoria de Piaget são:

- a) A base empírica do seu trabalho não é confiável, principalmente quando replicada fora do contexto europeu (GIDDENS, 1996);
- b) A progressiva descentração do ego como a forma mais desenvolvida de racionalidade humana duplica a razão iluminista³²² [GIDDENS, 1996 #159; FANON, 1967 #184; FANON, 1963 #186];
- c) O paradigma eurocêntrico como o modelo que pressupõe o último estágio do desenvolvimento intelectual, subjacentes no isomorfismo cultural que sustenta a teoria de Piaget. A concepção hierárquica, progressivamente, articula o caminho que vai do egocentrismo à descentração. Ou seja, os organizadores da consciência social e da inteligência se estruturam a partir de a indiferenciação do ego nos períodos sensório-motor e pré-operatório, passando pela elaboração no período das operações concretas, em direção às operações formais. Nos organizadores da competência cognitiva há premissas de entendimentos, imanentes à teoria piagetiana, sobre a racionalidade e sociabilidade humana, que se estende do pensamento primitivo ao pensamento esclarecido. São eles:

³²² Giddens (1996) critica o eurocentrismo e a idéia de evolução do pensamento humano presente nos estágios de competência defendidos como universais por Lawrence Kolberg e por Piaget. Tais estágios sustentam a teoria da ação comunicativa de Habermas. Giddens argumenta que se Habermas tivesse se voltado para Lévi-Strauss, em vez de Piaget, seria difícil sustentar que as culturas orais são inferiores às culturas letradas do mundo moderno. As culturas orais, mantidas por indivíduos, que supostamente não desenvolveram o processo de cognição (permanecendo no estágio operatório) em direção ao esclarecimento (o estágio das operações formais), são pré-civilizatórias. Neste entendimento, as culturas orais são inferiores às culturas letradas. Para Giddens (, 1996, p.195), “ao contrário, a introdução da escrita e de outras parafernâlias da civilização é um processo de esquecimento – um processo de destruição cultural”.

Egocentrismo	Descentração
mito	realidade
religião	filosofia de vida
consenso	dissenso
tradição	estilo de vida
crenças preestabelecidas	múltiplas visões de mundo
códigos de comportamento	o melhor argumento
consciência primitiva - ilógica	consciência desenvolvida - lógica
sociedade pré-capitalista	sociedade industrial
sociedades orais	sociedades letradas
cultura tribal	cultura global
heteronômo	autônomo

d) A teoria de Piaget organiza a solidariedade entre a maturação bio-psicológica e o processo de evolução social que reproduz a matriz epistemológica desenvolvida por Herbert Spencer (darwinismo social);

e) O pressuposto de que sua teoria é objetiva e neutra, livre de sua inserção num específico modo de produção histórico-cultural, sustenta o simbolismo do seu pertencimento de raça, de classe social, de gênero, de localização geo-política, e conecta privilégio, poder e distribuição de interpretações como verdade. O seu paradigma “neutro” tem por certo que sua localização histórico-cultural não faz parte de seu escopo de investigação e, portanto, a objetividade científica do seu trabalho pode ser replicada em qualquer parte do mundo. A representação no esquema de Piaget não é tanto pelo o que é dito mas pelos isomorfismos subjacentes a díade: egocentrismo e descentração.

Do ponto de vista feminista: a) a sua teoria constrói a noção de que as mulheres não tem o senso de abstração desenvolvido³²³; b) o paradigma de inteligência é baseado

³²³ Em uma passagem de “O julgamento moral da criança”, Jean Piaget e colaboradores (1977, p.66-7) dizem: “A observação mais superficial foi suficiente para mostrar que, em linhas gerais, as meninas têm

na perspectiva masculina (GILLIGAN, 1977; GILLIGAN, 1986; GILLIGAN, 1994; GILLIGAN, 1997; GILLIGAN, 1998); c) o seu escopo teórico amplia e reproduz as relações de dominação patriarcal (BENHABIB, 1987); d) o meio ambiente escolar informado por teorias que definem o que é raciocínio reproduzem o sexismo presente nessas teorias; e) a idéia de que a cognição é um fenômeno único e fixo na mente, podendo ser transferido para a compreensão de uma variedade de contextos e de pessoas [WALKERDINE, 1983 #442; WALKERDINE, 1995 #151].

Em primeiro lugar a socialização não está restrita a criança ao adolescente. Esta é um processo que dura a vida toda na mútua dependência entre tempo pessoal inerente à temporalidade e à espacialidade histórico-social de cada sujeito. Os pressupostos de Piaget sobre a socialização e a aprendizagem supõem que há um único tipo de processo que ocorre da mesma forma e modo com todos os sujeitos, ou seja, há uma unidade consensual na qual cada indivíduo é socializado (GIDDENS, 1994). Não desconhecendo a potencialidade do trabalho de Piaget e a estruturação da aprendizagem bio-psicológica³²⁴, o seu escopo teórico carrega entendimentos sexistas quando analisa as brincadeiras das meninas em comparação, oposição e hierarquia inferior a dos

o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos. Não conseguimos, de fato, descobrir entre elas um jogo coletivo que apresentasse tantas regras e, sobretudo, uma coerência tão bela na organização e na codificação dessas regras como acontece no jogo de bolinhas [dos meninos]. No jogo da 'amarelinha' [das meninas], em si mesmo muito simples, é impossível encontrar a seu respeito as belas codificações e as complicadas jurisprudências que caracterizam o jogo de bolinhas. Quanto a este, as poucas meninas que por ele se interessam parecem se preocupar mais com a habilidade do que com a estrutura jurídica dessa instituição social".

³²⁴ Giddens refere os trabalhos de Noam Chomsky para dizer que "alguns trabalhos em Psicologia sugerem que há uma "ordem serial" nos processos de aprendizagem que podem ter uma base biológica" (GIDDENS, 1994, p.123).

meninos³²⁵; classista e racista, na medida em que essas questões não são problematizadas, porque se tem por certo que a classe social³²⁶, a raça e a cultura não respondem pela cognição. O pressuposto no trabalho de Piaget é a indiferenciação social, histórica e cultural nos procesos de socialização e de cognição, que centra sua atenção na estruturação psicológica individual. Neste, há o entendimento de uma série de competências que se especializam na intersecção entre maturação biológica, manipulação e compreensão do meio circundante.

A nível de cognição tornar-se social não se limita à “ação - reflexão – ação” na acepção piagetiana, mas abrange o raciocínio dialógico em contextos de comunicação [GIDDENS, 1989 #436]. A racionalidade é construída no interior de relações sociais, que requerem diferentes formas de interação com o ambiente e os outros e produzem diferentes formas de compreensão. Estas formas ocorrem em contextos que constroem, expandem ou intensificam a compreensão na inter-relação com as posicionalidades de gênero, raça e classe social. Dessa perspectiva os sujeitos constroem sua inteligência na dialeticidade entre contexto, contingência, possibilidade e agência (GIDDENS, 1994).

O paradigma piagetiano traz elementos sexistas ao não ter presente que a

³²⁵ Cf. nota 323.

³²⁶ Emilia Ferreiro e Ana Teberoski demonstram em seu livro que a classe social não influencia a aquisição das estruturas cognitivas. “Nosso objetivo fundamental, ao contrastar os dois grupos de crianças [de classe baixa (CB) e classe média (CM)], consiste em saber se as mesmas condutas [para os níveis de conceitualização na compreensão do sistema da escrita] aparecem em ambos os grupos, ou se há condutas específicas para cada grupo. Nesse sentido, os dados são conclusivos: não há nenhum tipo de conduta que seja exclusivo de um grupo social” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.143). Isto está na contraposição da pesquisa de Geoffrey Saxe [1997 #165].

sociedade patriarcal estrutura de forma diferente a experiência das mulheres. Piaget e seus colaboradores ao analisar a construção do juízo moral da criança (quer dizer dos meninos) constatam abertamente que as meninas não têm o juízo moral desenvolvido como o dos meninos³²⁷. As meninas são analisadas da perspectiva e na comparação direta com os meninos e, assim mesmo, como um apêndice na teoria³²⁸. Na sua abordagem, o juízo moral tem, na sua definição e aplicação, a perspectiva masculina de onde se medem as meninas³²⁹.

Na teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento, o autor faz extensa observação dos filhos e da filha, entretanto, ele não vê nenhuma diferença na experiência social entre eles e ela. Suas pesquisas replicadas, igualmente, não distinguem a diferença na experiência social de meninas e meninos. Quando isso acontece a experiência das primeiras é considerada inferior. Sua teoria reproduz estereótipos de gênero, porque as diferenças na experiência social de meninos e de

³²⁷ Cf. nota 323 e 329.

³²⁸ Carol Gilligan [1994 #70] registra que Piaget, no livro sobre O Julgamento moral da criança, indexou quatro breves entradas sobre as meninas e omitiu os meninos em tudo, porque a criança para ele é, sobretudo, a representação do universo masculino.

³²⁹ Piaget e seus colaboradores observam: “Vemos que essas reações, bem características que obtivemos entre as meninas, são ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes das dos meninos. Assemelham-se no ponto em que a cooperação entre as jogadoras acarreta, pouco a pouco, o declínio da mística da regra: a regra não é mais um imperativo proveniente do adulto e que se impõe sem discussão, é um meio de acordo resultante da própria cooperação. Mas, sobre esse acordo, as meninas são menos explícitas que os meninos, e é nisso que podemos considerá-las como menos preocupadas com a elaboração jurídica. Contanto que o jogo seja possível a regra é boa.” Mesmo quando eles constatam que as meninas são precoces na descentração e são capazes de cooperar antes que os meninos o façam, eles consideram que a diferença é insignificante e a desqualificam, observando que, afinal de contas, o jogo de “pique” das meninas é um jogo muito simples sem a elaboração do jogo de bolinhas dos meninos. Eles se perguntam: “Essa diferença [de tolerância e de acordo entre as meninas] vincula-se ao caráter um tanto leve do jogo de “pique” ou à própria mentalidade das menininhas?” E respondem: “Sem dúvida, isso vem a dar na mesma, já que constatamos que todos os jogos de meninas participam desse polimorfismo e dessa tolerância. Aliás, isso pouco importa, e não nos competiria estudar aqui essa oposição.” (PIAGET, 1977, p.72). A diferença constatada não é objeto de investigação, mas, sim, de menosprezo e de preconceito.

meninas contam, para dizer que na experiência delas não se encontra “as belas codificações e as complicadas jurisprudências” como na deles. A par da influência positiva nas professoras, preocupadas em entender como se constrói o conhecimento na criança, é preciso dizer que a teoria piagetiana tem dificultado a investigação de realidades históricas e sociais diferentes que dão forma a conhecimentos diferentes e a própria cognição [LEVI-STRAUSS, 1989 #443; SAXE, 1997 #165; COLE, 1997 #164; FANON, 1967 #184].

Por décadas no Brasil, desde Ilda Taba (1950), a ênfase sobre a aprendizagem e o pensamento cognitivo das crianças tem se concentrado nas matrizes piagetianas, o que tem impedido a construção de teorias cognitivas originais que reflitam a experiência social dos sujeitos. Isso não significa dizer que a teoria com a qual se tem trabalhado não tenha uma importante contribuição, mas tomá-la por certo não é o caminho para se construir teoria. Além disso, há várias pesquisas na área da Psicologia Cognitiva que apontam caminhos completamente diferentes³³⁰ (COLE, et al., 1997). As críticas a Piaget são contundentes na análise de Carol Gilligan.

10.2 CAROL GILLIGAN E AS DIFERENÇAS DE GÊNERO: CONTROVÉRSIAS

O escopo teórico piagetiano, na abordagem de um dos seus famosos discípulos - Lawrence Kolberg - foi desdobrado para medir a inteligência moral de homens e mulheres classificando-a em seis níveis, dos quais as mulheres somente conseguiriam

³³⁰Não é objetivo desta pesquisa discutir as diferentes teorias cognitivas ou mesmo propor outro modelo, porque o foco de atenção é em relação as questões de gênero, de raça e classe social no interior de paradigmas e abordagens que são contempladas no currículo.

chegar ao nível três (GILLIGAN, 1994). Kolberg estende e atualiza Piaget para dizer que as mulheres não raciocinam bem, porque elas não raciocinam como os homens. A investigação de Carol Gilligan (, 1977) desmistificou a teoria dos níveis de inteligência moral de Kolberg. Gilligan trabalhou muitos anos com Kolberg aplicando seus testes de inteligência moral. E a partir da lógica interna de Kolberg, a autora questiona o paradigma de inteligência moral.

O que Carol Gilligan (, 1997) mostra é que as mulheres se orientam pela ética da responsabilidade e do cuidado que tem em consideração a perspectiva da pessoa envolvida na situação. Ou seja, é uma ética contextualizada em que estão presentes o diálogo e a compreensão de diferentes perspectivas, para as quais não há um caminho anterior que garanta o melhor julgamento moral. Os valores presentes na ética feminina salientam a interconexão entre as pessoas e o pensamento indutivo, que combinam a diferenciação e a integração entre os sujeitos (GILLIGAN, 1994). Enquanto isso, a ética masculina elenca que o melhor juízo no julgamento moral é aquele que é distante, neutro e imparcial representado na metáfora da "justiça cega". A ética masculina salienta os valores individualistas, o pensamento dedutivo, os direitos formais e meritocráticos. Isso não significa dizer que se possa dividir em partes estanques e afirmar que entre homens e mulheres há um poço de diferenças. Há homens e mulheres que circulam pelas diferentes éticas. Gilligan demonstra que o paradigma de Kolberg é, essencialmente, masculino e que esse não serve e não se aplica às mulheres, porque elas têm uma ética diferente que é conectada com sua própria experiência na responsabilidade e no cuidado pelos outros [GILLIGAN, 1977 #73; GILLIGAN, 1986 #133; GILLIGAN, 1994 #70; GILLIGAN, 1997 #90; GILLIGAN, 1998 #134].

Muitas críticas foram desenvolvidas sobre o trabalho de Gilligan. As críticas apontam para a representação essencialista da autora, ao defender duas éticas: uma masculina e outra feminina. Em *Signs* [, 1986 #444] há vários artigos que endereçam diferentes críticas aos pressupostos da autora:

- a) O feminismo tem duas vozes: uma masculina e outra feminina, a última é melhor que a primeira e aqui reside o problema. A diferenciação na socialização de meninos e meninas na sociedade patriarcal exclui um e outro de diferentes papéis produzindo um consenso hegemônico sobre o lugar de cada um. As diferentes éticas são produto das relações na sociedade patriarcal e não algo inerente à psicologia moral de homens e mulheres. Linda Kerber (, 1986) reconhece que há diferenças entre meninos e meninas que estão estabelecidas desde muito cedo. Mas isso, argumenta a autora, não significa que as nossas diferenças são explicáveis através da Psicologia, que desconecta as forças sociais na perpetuação de esferas separadas para homens e mulheres;
- b) O escopo teórico de Gilligan reproduz os estereótipos de gênero. Com base numa pequena amostragem, Gilligan localiza as mulheres nos papéis tradicionais ao salientar sua capacidade empática e seu senso altruísta. Catherine Greeno e Eleanor Maccobi [, 1986 #127] apontam a falta de evidência, que dê sustentação à hipótese de que as mulheres têm uma voz diferente da dos homens;
- c) Um problema metodológico na falta de clareza entre a especulação teórica e a discussão dos dados [LURIA, 1986 #128]. Os dados de Gilligan pecam pela falta de precisão e distinção, que caracterizasse a idade, a classe social, o nível educacional e o método de recrutamento das pessoas envolvidas na pesquisa. De modo que o trabalho,

da autora, tem um grau de simplificação e, ao mesmo tempo, de exagero na interpretação dos casos. A teoria de Gilligan aponta para uma distinta psicologia entre homens e mulheres. “No encontro, em 1983, da Society for Research in Child Development, a sua resposta foi não, mas seu livro sugere que sua resposta é sim” [LURIA, 1986 #128, p.318]. Zélia Luria (, 1986, p.320) pergunta: “Nós ganhamos alguma coisa afirmando que as mulheres pensam e raciocinam em uma voz e os homens em outra?” Para ela seria razoável que, em vez de se buscar um culto às mulheres, se buscasse os meios que possibilitem e desenvolvam o senso de cuidado e responsabilidade em homens e mulheres. Para a autora os comportamentos de homens e mulheres não são previsíveis em diferentes circunstâncias;

d) A teoria, com base psicológica, não tem presente que a consciência de gênero emerge da negociação entre as condições materiais e as ideologias culturais. Carol Stack [, 1986 #129] contrapõe a Gilligan os dados da sua pesquisa. Esses sugerem que, em condições de privação econômica e de desenraizamento social, mulheres e homens convergem na construção de si na relação com os outros. A ética de ambos converge em termos de direitos, cuidado e responsabilidade. As condições específicas, de classe social, de raça, de idade, de geração e de estágio de vida, dão forma à negociação entre homens e mulheres. A autora entende que é necessário construir uma teoria de gênero que tenha presente as questões de classe social, de raça, de geração, etc., e sua dinâmica em diferentes contextos;

e) A teoria de Gilligan posiciona os estereótipos que historicamente relegaram as mulheres à uma esfera social separada e desprestigiada (SADKER e SADKER, 1995).

Algumas autoras apontam que há mais similaridades do que diferenças entre mulheres e homens (THORNE, 1997). Mesmo que as mulheres, em geral, enfatizem a compaixão, a voz da ética e do cuidado pertence a ambos: homens e mulheres (BOLDIZAR, et al., 1989; MACCOBY, 1990).

Os principais argumentos de Carol Gilligan contra as críticas dizem respeito ao fato de que ela teria deixado claro os limites do seu trabalho. A autora se defende dizendo que ela descreve a ética do cuidado e da responsabilidade em contraste com a ética da justiça jurídica e dos direitos abstratos. Para a autora, são essas duas perspectivas morais que organizam o pensamento, os sentimentos e direcionam os sujeitos para diferentes tipos de ação, tanto na vida privada quanto na pública. O seu estudo chama a atenção para as diferentes formas de constituição do eu e da moralidade, porque ambas, na literatura tradicional, estão focalizadas na questão das diferenças sexuais construídas da perspectiva masculina. A autora diz que seu argumento não é estatístico e que ela não estava interessada em defender a representatividade do seu trabalho em base estatística. A orientação na análise, de sua amostra é interpretativa, ilustra as diferentes formas de ver. A autora, também, defende que havia deixado claro na introdução de seu trabalho que a associação estabelecida entre as expressões e os sujeitos (as vozes de mulheres e homens) não é absoluta, mas ilumina uma distinção entre dois modos de pensamento que não são necessariamente exclusivos (GILLIGAN, 1997; GILLIGAN, 1998). A autora reafirma que seus estudos posteriores confirmam e refinam a hipótese de “uma voz diferente” demonstrando que:

(1) as perspectivas de justiça e de cuidado são distintas orientações, que organizam, de diferentes modos, o pensamento das pessoas sobre

os problemas morais; (2) os meninos e homens (...) tendem a definir e resolver os problemas morais na acepção formal de justiça, embora eles introduzam considerações sobre o cuidado; (3) o raciocínio com o foco na moral do cuidado, embora não seja uma característica de todas as mulheres, é caracteristicamente um fenômeno feminino nas populações abastadas estudadas. [GILLIGAN, 1986 #133, p.330].

Gilligan inverte a hierarquia colocada pelas teorias de Kolberg e propõe como ética social a ética do cuidado e da responsabilidade das mulheres em oposição a ética da justiça e dos direitos abstratos dos homens. Se de um lado, isso resgata um senso de valor para as mulheres, por outro lado, isso usa os mesmos fundamentos que sustentam a sociedade patriarcal: a hierarquização dos sujeitos com base nos estereótipos de gênero. A concepção de Gilligan, tal como está desenvolvida, é interessante e faz bem ao ego feminino. Entretanto, a autora fica aquém quanto a proposição de transformação social, que resgate valores importantes para a sustentação da vida a ser compartilhados por todos. De mais a mais, inverter a hierarquia joga com as mesmas cartas do opressor excluindo a necessidade de educá-lo (FREIRE, 1985). Paralelo a isso, deixa em aberto a possibilidade de que o opressor use os mesmos mecanismos opressivos na mudança de configuração de poder instituindo sua ética como a melhor.

O que as mulheres tem uma cultura diferente, não com base nos pressupostos de uma personalidade moral intrinsecamente melhor. A sociedade patriarcal, ao deslocar as mulheres das posições de poder e delimitar suas esferas de atuação, abriu espaço para outras formas de existência criada pelas mulheres (GIDDENS, 1991; GIDDENS, 1992). Os modos de experimentação emocional que, tiveram um grande impacto na configuração das relações sociais, serviram, ao mesmo tempo, para localizar e identificar as mulheres na esfera privada (GIDDENS, 1996). Essas formas de cultura,

que relegadas a segundo plano e desprestigiadas na modernidade, se construíram às margens da história e da sociedade [Santos, 1996a #25]. Não é a natureza das mulheres que é diferente mas suas práticas e discursos engendrados numa subcultura de cuidado, de intimidade e de responsabilidade pelos outros. Essa tem uma conexão importante com a experiência da maternidade (CHODOROW, 1990) e com o espaço-tempo doméstico. Isso não significa excluir a possibilidade de que homens possam conectar sua existência com outros, compartilhando o cuidado, a intimidade e a responsabilidade como valores éticos importantes na manutenção da vida, nem desconhecer que há muitos homens que fazem isso. Mas significa reconhecer que a sociedade patriarcal lhes negou e distanciou da possibilidade desta conexão, por exemplo na família [GIDDENS, 1992 #183]. Isso implica mudanças culturais e estruturais, que tornem conciliáveis o público e o privado, na qual seja possível aos pais e mães harmonizar emprego e vida doméstica, permitindo-lhes dividir os custos, compartilhar o cuidado com os filhos e desfrutar das recompensas emocionais [GIDDENS, 1998 #437].

Gilligan apresenta uma interpretação psicológica que apresenta forças e fraquezas. A par das críticas ao seu trabalho, a negação da Psicologia, em favor de uma análise que considera somente o ponto de vista da Sociologia ou de um entendimento sobre a Sociologia, é empecedora. Há uma tendência na Sociologia e na História de desconhecer o sujeito psicológico e, com isso, se perde uma importante interface de compreensão das relações sociais. Homens e mulheres, não são somente um produto de estruturas econômicas e históricas. Elas e eles são parte da estruturação histórica,

econômica e cultural que dá forma à vida psicológica. O sujeito psicológico é sua contingência e sua situação histórico-social³³¹ [FANON, 1967 #184; GIDDENS, 1994 #16; GIDDENS, 1996 #159].

Com todas essas análises e considerações críticas sobre o trabalho de Jean Piaget e de Carol Gilligan pretendeu-se mostrar que as fontes diretrizes político-filosófica e sócio-antropológica, como os vetores da proposta político-pedagógica da SMEd, conflituam com a fonte diretriz psicopedagógica. Enquanto as primeiras sustentam a pesquisa na comunidade, como uma forma de fazer com que a pedagogia tenha relações intrínsecas com a realidade de famílias de classe popular, a última, organizadora da estrutura curricular, inventaria os caminhos da inteligência desconectando-a das questões de classe social, de raça e de gênero, encaminhando a última bases sexistas. A natureza da proposta política-pedagógica com sua proposição de um currículo inclusivo, principalmente das classes populares, é de difícil conciliação com a epistemologia de Jean Piaget devido às limitações apontadas anteriormente.

A teorização de Paulo Freire sobre classe social e pedagogia é outra importante vertente filosófico-prática, que sustenta a proposta político-pedagógica. Esta declara sua opção por uma educação qualificada para as classes populares, com vistas a cidadania.

10.3 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA

³³¹ “A estrutura neurótica de um indivíduo é simplesmente a elaboração, a formação, a erupção no ego de agrupamentos conflituais, que submergem, em parte, do meio ambiente e, em parte, de uma via puramente pessoal, na qual este indivíduo reaje a essas influências”. [FANON, 1967 #184, p. 81].

Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do Oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. Paulo Freire, Pedagogia da Esperança

Início com a utopia de Paulo Freire (1992), fiel aos seus princípios de que a utopia se constrói pela denúncia e pelo anúncio de um futuro possível, através da educação “que não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 1992, p. 92). Para Freire é importante saber qual o projeto político que informa as teorias e discursos que abraçamos e as práticas que desenvolvemos. Não é possível a construção de uma utopia de transformação social sem reconhecer a favor de quem trabalhamos e o que sonhamos.

Paulo Freire é reconhecido como um dos mais influentes pensadores da educação a se dedicar a pedagogia da libertação (PÁTIO, 1997). Suas idéias têm influenciado os pensadores preocupados com a justiça social e com a crítica às políticas públicas, às teorias e à prática educacional. As matrizes da teoria e da ação da Pedagogia do Oprimido estão fundadas na dialogicidade e na anti-dialogicidade, a primeira como pressuposto para a libertação e a segunda como fundada na opressão. A dialogicidade, como a essência da prática conscientizadora, conduz os oprimidos a se libertarem da opressão e a libertarem o próprio opressor. A não dissociação entre leitura do mundo e leitura da palavra é a meta da educação para a libertação da opressão. A anti-dialogicidade se expressa numa educação “bancária”, como prática que interessa aos opressores. Esse entendimento de Paulo Freire representa a síntese da força de sua obra como, também, é para esta que se endereçam as principais críticas das

pesquisadoras feministas e da pedagogia crítica. A dualidade e a incompatibilidade de dois mundos - a dos opressores e a dos oprimidos - e o projeto político de libertação coletiva e universal através de uma transformação que se processaria, sobretudo, a partir de a educação (FREIRE, 1976) são os principais pontos criticados. Weiler (1994, p. 17) observa que:

a possibilidade de uma experiência contraditória da opressão entre os oprimidos está ausente da teoria freiriana (.). A questão da autoridade e do poder do professor, particularmente estas formas baseadas nas posições do sujeito professor como racializadas, gendradas e posicionadas em classes sociais, não é colocado por Freire. (...) Deste modo, a subjetividade do professor freiriano é o que Spivak refere como “transparente”.

A relação dialógica para Freire não demandaria conflitos, porque se estrutura na possibilidade de entendimento quase perfeito sem os constrangimentos contingenciais e estruturais como os de raça, gênero e as relações de poder que se originam nessas posicionalidades. O diálogo idealizado por Freire pressupõe sujeitos que representam com clareza a si mesmos na correspondência entre identidade, sentimentos e comunicabilidade. Isso presume uma comunicação sem interferências, porque os sujeitos estariam presentes a si e aos outros (YOUNG, 1987) numa relação imparcial. Mesmo na possibilidade de sua realização ainda, assim, teríamos de pensar sobre as questões colocadas pela ética anterior. O princípio dialógico por si só não solucionaria o problema da democracia. Entretanto, algumas pesquisadoras tem apresentado que o compartilhar as experiências foi e é o principal método para uma pedagogia feminista e anti-racista, porque dá voz às contingências, à situacionalidade e à diversidade dos sujeitos.

Essas críticas têm sido desdobradas nas propostas de uma pedagogia que faz sua opção política por todos aqueles que por diferentes razões, formas e meios encontram-se excluídos e à margem da promessa de bem-estar e felicidade colocada pela modernidade.

A despeito das críticas dirigidas ao trabalho mais conhecido de Freire - Pedagogia do Oprimido - por reivindicar uma verdade universal alcançada na unidade da consciência e na luta coletiva dos oprimidos contra os opressores, o seu trabalho é considerado fundamental por três razões: primeiro, o trabalho teórico de Paulo Freire é produto do seu engajamento com a prática, historicamente situada e culturalmente localizada, para as quais a sua pedagogia foi pensada e realizada; segundo, as suas idéias nascem e se posicionam a partir de um compromisso ético assumido em favor da luta dos camponeses; terceiro, a sua perspectiva educacional emancipatória anuncia uma nova realidade social.

O trabalho de Freire, além daquele já mencionado, inclui outras obras recorrentemente utilizadas como referência por inúmeras pesquisadoras(es). São eles: Ação Cultural para a Liberdade (1976); Cartas à Guiné-Bissau (1978). Além destes, outros dois livros são recorrentes: Educação para a Consciência Crítica traduzido para o inglês em 1973 e As políticas da Educação traduzido em 1986 (conforme MCLAREN e LANKSHEAR, 1994). Educadoras e pesquisadoras têm contribuído com críticas aos pressupostos freirianos sem abandonar a idéia central de uma pedagogia politicamente comprometida com as diferenças, a diversidade e a justiça social (FRANKENSTEIN e POWELL, 1994; LADSON_BILLINGS, 1995; LIPMAN e OSCANYAN, 1980;

MCLAREN e LANKSHEAR, 1994; MITCHELL e WEILER, 1991; RIVAGE-SEUL, 1994; THOMPSON e ECHEVERRIA, 1987; WEILER, 1994).

Desde a Pedagogia do Oprimido até a Pedagogia da Esperança, Paulo Freire tem levado adiante seu projeto de educação libertadora. Entretanto, no exterior, os educadores e as feministas basearam suas idéias e práticas, especialmente, no segundo livro de Freire. A formulação contida na Pedagogia do Oprimido desencadeou uma série de críticas importantes dirigidas a diferentes aspectos, especialmente para a visão universalista e para o fato de sua teoria não ter se preocupado com as questões de raça e gênero. Fato que teria conduzido Paulo Freire a simplificar a abordagem de classe social (FREIRE e MACEDO, 1995). Nos trabalhos posteriores há um esforço de Freire em refletir as lutas dos movimentos sociais contemporâneos: feminista e negro. O autor passa a dar ênfase às diferenças, à multiculturalidade, para o pensamento colonialista e colonizado (FREIRE, 1980; FREIRE, 1983; FREIRE, 1992).

Peter McLaren (MCLAREN e LANKSHEAR, 1994, p. 3) aponta que o trabalho de Paulo Freire era muito “mais coletivo do que individual, mais unificado e coerente do que múltiplo e descentrado”. E que desde a Pedagogia do Oprimido até os trabalhos recentes “o individual assumiu uma importância muito maior na compreensão dos processos e da experiência política e histórica” (MCLAREN e LANKSHEAR, 1994, *ibidem*). Ele considera a utopia freireana uma advertência modernista, que coloca como tarefa para a pedagogia crítica o projeto de “assegurar que as perspectivas pós-modernas (...) sejam contrapostas pelo imperativo de uma reflexão ética e subordinadas à criação de um projeto político progressista” (MCLAREN e LANKSHEAR, 1994, p.

6).

Katheleen Weiler (1994) ao fazer a crítica aos pressupostos freireanos não descarta nenhum deles e se coloca ao lado das utopias de Freire, mas relativiza a forma de entendimento do autor. Weiler (WEILER, 1994) enfatiza a importância da pedagogia de Freire para as pedagogias crítica e feminista e, ao mesmo tempo, mostra as fraquezas da teorização na Pedagogia do Oprimido. Essas críticas se endereçam a possibilidade de uma luta conjunta dos oprimidos contra os opressores e para a dualidade opressor/oprimido. O fato de ser diferentes pessoas ou grupos oprimidos não os conduz a se aliarem para a transformação da realidade de opressão. A condição de ser mulher, negro ou pobre não garante a unidade de grupo e de luta, porque há disputas e tensões entre os grupos oprimidos. Diferentes grupos dispõem de poder igualmente diferenciado, portanto, não se trata de uma luta em bloco dos oprimidos contra o opressor. O que entra em cena entre grupos e pessoas são as complexidades daquilo que é específico, contingente, histórico, local, institucional. A autora correlaciona a experiência compartilhada com o pressuposto freireano de “ler o mundo” e situar-se criticamente nele. Para tanto, a prática pedagógica na sala de aula deveria construir-se a partir de temas geradores, que propiciem a decodificação das relações de poder e das estruturas sociais. Em suas palavras:

pela complexidade das questões levantadas pela pedagogia feminista nós podemos começar a conhecer as realidades das tensões que resultam de diferentes histórias, privilégios, opressão e poder como eles são vividos por professores e estudantes na sala de aula. Reconhecer essas tensões e diferenças não significa abandonar os objetivos da justiça social e o fortalecimento, mas tornar claro a necessidade de reconhecer as demandas contingentes e situadas, conhecer nossa própria história e as subjetividades em processo.

(WEILER, 1994, p. 35).

Muitas são as críticas endereçadas a Freire aqui e ali, mas ele acredita que boa parte dessas críticas são provenientes de pessoas desinformadas sobre a totalidade de seu trabalho. Pessoas que se detiveram em um ou outro trabalho mas que desconhecem o conjunto da sua obra. Textualmente Freire (1992, p. 89) observa “a impossibilidade de generalizar-se a todo um pensamento a crítica feita a um momento dele. Algumas delas válidas se centradas no texto a ou b, mas incorretas se estendidas à totalidade de minha obra”. Se por alguns autores Freire é criticado por ter pensado a partir de as lutas dos camponeses brasileiros, por outros ele é lembrado, pelo mesmo motivo, como um dos primeiros a realizar uma obra muito próxima das propostas de autores e autoras pós-modernos (MCLAREN, 1987; MCLAREN e LANKSHEAR, 1994), porque partindo do que é específico e local percebe as relações entre as parcialidades e a totalidade propondo uma pedagogia emancipatória.

Não pretendo ser focalista na abordagem sobre o trabalho de Freire. Algo que ele condena. Mas observar quais pressupostos estão privilegiados no seu trabalho. O pressuposto principal da análise freireana concentra-se nas questões e teorização das relações de classe social. Isso possibilitou a ele propor uma pedagogia que se identificasse e respeitasse as classes populares. McLaren (1994) observou que o entendimento desta categoria tornou-se muito mais relativizada ao longo dos trabalhos de Paulo Freire. Pode ser, mas a transposição de Paulo Freire para a filosofia da Escola Cidadã recupera a classe social como pressuposto.

A raça como outra problematização não foi uma categoria indiferente para

Freire. Realmente, em 1972 Paulo Freire (1976) escreve o prefácio do livro “A black theology of liberation” de James Cone e comenta as relações entre “teologia branca”, “teologia negra” e “teologia da libertação”. Mas é a classe social o paradigma que orienta esse prefácio. No livro *Pedagogia da Esperança* (1992) prevalece a classe social como sustentação principal para a argumentação, mas matizada com referências ao gênero, à raça e à multiculturalidade. O esforço de Freire para mostrar sua sensibilidade ao gênero, à raça e às diferenças é importante, mas fica aquém em termos de teorização e de compreensão da complexidade dessas categorias para o campo social, em geral, e para a educação em particular. As análises de Freire constroem-se com os pressupostos de classe social com a adição e a inclusão de mulheres e negros, como resposta às críticas dos movimentos negro e feminista. A defesa de Freire às críticas que ele recebeu é dizer que ele, de uma forma ou de outra, sempre falou dos oprimidos, sejam eles quais fossem, mesmo quando analisava o mundo das relações de classe social a partir de camponeses homens.

Acrescentar as mulheres e os negros em sinal de reconhecimento não satisfaz as críticas feminista e anti-racista. Tais críticas se endereçam aos paradigmas epistemológicos e metodológicos que têm sido apontados como androcêntricos e conservadores. Sandra Harding (1987) denomina isso de “abordagem aditiva”, porque se expressa na tentativa de “acrescentar as mulheres em análises tradicionais” e que “ratifica o androcentrismo” dessas análises (HARDING, 1987, p. 3-4).

11 CONCLUSÕES

Esta tese mostrou a convergência de fatores escolares intra-institucionais e sua relação com a estruturação social na produção do sucesso e fracasso escolar. A perspectiva teórica dos estudos feministas orientou a análise das questões de gênero, de raça e de classe social na interface entre as relações, as práticas, os discursos pedagógicos cotidianos e a estruturação social. As questões de gênero, raça e classe social compõem a tríade da estruturação social. A escola é parte da configuração e das contingências que estruturam os modos de existência social e, portanto, sofre os efeitos do que aí se produz.

No final do século XIX surge a convergência entre a preocupação com o currículo e o desenvolvimento de teorias que centram sua atenção sobre a criança. O foco de atenção passa a ser a criança e seu desenvolvimento, que se tornou um dos movimentos mais fortes na área da educação e influenciou a organização curricular e as práticas pedagógicas em torno dos estágios de desenvolvimento da criança.

As diferentes propostas político-pedagógicas, as propostas pedagógicas e as inovações educacionais se põem em curso nas escolas entre a disponibilidade de recursos humanos e pedagógicos e a autonomia relativa dos agentes educacionais.

Na Escola do Bairro a proposta política do CIEP arquitetou o prédio e previu os recursos humanos e pedagógicos sem concretizá-los. Sem definição político-filosófica sobre a pedagogia e com a entrada do novo governo a proposta se esboroou. A escola dispõe de um Plano Global que funciona como uma declaração de intenções com transposições pontuais no cotidiano escolar. As condições dos recursos pedagógicos aliados aos baixos salários são o lado visível da política do Estado que desinvestiu na educação. As conseqüências são a desagregação das ações na comunidade escolar, a dificuldade de se colocar qualquer projeto pedagógico que ultrapasse os limites de boa vontade individual e uma taxa expressiva de reprovação escolar. Esses fatores abreviam as oportunidades educacionais das(os) estudantes de classes populares tornando, ainda, mais profundas as diferenças de classe social.

Nas duas escolas da Rede Municipal de Ensino há projetos pedagógicos diferentes que pertencem a momentos diferentes mas são parte do mesmo processo de democratização instituído na Rede Municipal de Ensino. Na Escola do Morro o projeto pedagógico nasceu na própria escola. Na Escola da Vila o projeto pedagógico é decorrência da proposta político-pedagógica da Administração Popular.

A Escola do Morro tem um número suficiente de professoras para atender a estrutura seriada, contudo faltam professoras que pudessem desenvolver estratégias pedagógicas de suporte ao trabalho em sala de aula. A escola dispõem de recursos pedagógicos suficientes para um trabalho básico mas insuficientes para atender com qualidade aos estudantes. A escola do Morro está organizada por seriação e tem um projeto pedagógico que pauta a qualificação das ações e dos discursos e as disposições

das professoras para o trabalho intelectual.

A Escola da Vila é a escola com melhores condições de recursos humanos e pedagógicos aliados a uma proposta político-pedagógica. Esta escola é a síntese do investimento político da SMEd/POA. A Escola da Vila com a proposta dos ciclos de formação alterou o currículo prevendo cem por cento de aprovação com promoção automática.

As semelhanças e diferenças nas Escolas do Morro, da Vila e do Bairro mostram as ênfases que, cada uma deposita no desenvolvimento dos projetos pedagógicos. A organização interna das salas de aula com o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem nas primeiras e pontualmente na última. Os princípios de convivência ora contidos na proposta político-pedagógica ora trabalhados a nível de sala de aula direcionam a pedagogia para a construção de relações democráticas nas primeiras e inexistem na última. A gestão democrática como princípio norteador das ações nas primeiras, mas não na última, mostra que a ampla alternância no exercício da representatividade estimula a disponibilidade para o trabalho em sala de aula e torna menos tensa as relações entre as professoras. O espaço informatizado nas escolas da Vila e do Bairro encerra limitações no trabalho pedagógico devido à indisponibilidade de equipamentos, de programas educativos e de qualificação das professoras. Os mesmos princípios filosóficos da “Escola Cidadã – Aprendizagem para Todos” sustentam as primeiras mas as diferenciam na organização curricular, bem como nas formas de assegurar a proposta político-pedagógica em cada uma.

O projeto pedagógico da Escola do Morro apresenta avanços e inovações

educacionais que permitiram aumentar a taxa de aprovação e reduzir a evasão e reprovação escolar. Ao mesmo tempo há limitações que impõem dificuldades à promoção das(os) estudantes e ao trabalho pedagógico. A diferença de idade entre muitos estudantes mostra a defasagem série-idade que reflete uma trajetória escolar com sucessivas reprovações e/ou evasões. Há dificuldade de abordagem pedagógica que atenda essas diferenças e os interesses de cada faixa etária na mesma série. Os pontos críticos da Escola do Morro são a avaliação disciplinar com ênfase em Matemática e Português, a promoção por média de aproveitamento nos quatro bimestres, a recuperação terapêutica que ajuda aqueles estudantes com pequenas defasagens mas que não consegue atingir aqueles que necessitariam maior tempo e investimento. Uma das conseqüências está na 5^a série que apresenta um estrangulamento em números absolutos e relativos na promoção do alunado. A pesquisa na comunidade trouxe novos elementos para pensar a prática pedagógica e oportunizou o projeto de oficinas sobre sexualidade e violência, mas sua limitação teórica, metodológica e conceitual inibiu a transposição didática de seus resultados no currículo. São esses elementos que conduzem a escola a não dar conta de todo o alunado, não obstante a boa vontade das professoras.

A proposta político-pedagógica da Escola da Vila e a organização do currículo por ciclos de formação representa uma possibilidade de superar as dificuldades que se encontram na Escola do Morro mas as limitações na primeira apresentam semelhanças e diferenças àquelas que se apresentam na segunda. A proposta político-pedagógica reduziu a defasagem série-idade agrupando o alunado por faixa etária a fim de promover a sociabilidade e facilitar o trabalho pedagógico. Propôs-se as turmas de progressão com a finalidade de acelerar e recuperar a defasagem entre idade, ciclo e

conhecimento. Decorrem disso os efeitos positivos para aquelas(es) estudantes que conseguem recuperar o tempo de evasão e/ou reprovação, mas as turmas de progressão não garantem a recuperação de grandes defasagens educacionais. O trabalho pedagógico organizado em torno de complexos temáticos garantiu o planejamento coletivo e a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, ainda que se encontre dificuldades para a sua efetividade. A pesquisa na comunidade como condição de assegurar que o conhecimento tenha vínculos com a realidade daquela encontra-se burocratizada pelo seu caráter compulsório, pelas dificuldades teórico-metodológicas e pelas inibições das professoras quanto ao processo de pesquisa. Sem tempo para aprofundamento teórico-metodológico a pesquisa se realiza por indução e por abordagem empirista. Sem aprofundamento teórico, anterior ou posterior à pesquisa, a extensão de compreensão não tornou possível cumprir integralmente nenhuma das diretrizes da proposta político-pedagógica. O complexo temático que surge da pesquisa e que deveria expressar *relações profundas* encontra limitações na sua transposição didática que recupera aspectos da cultura da seriação na eleição e ordenação do conhecimento. Uma das conseqüências é que o complexo temático e seus desdobramentos conceituais se esgotam rapidamente, assim como os conteúdos que se considera importantes na abordagem pedagógica não se adaptam facilmente àquele. Com aproximações empíricas das relações que se encontram no complexo temático e nos seus desdobramentos as fontes diretrizes da proposta político-pedagógica conflitam entre si, porque há dificuldades na percepção de suas correlações mediatas na estruturação social e imediatas no contexto escolar. O aspecto da reordenação curricular previu a avaliação detalhada e globalizada que recupera o caráter

interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento. Os ciclos de formação alteram parcialmente a cultura sobre o tempo destinado para a aprendizagem e garantem a promoção automática. Mas a promoção automática não garante a qualificação

A escola organizada por seriação impõe ao alunado uma trajetória mais difícil para a promoção. Mas a qualificação das professoras e o investimento no projeto pedagógico representam elementos importantes para a promoção daquele e para o surgimento de experiências educacionais inovadoras. A escola organizada por ciclos de formação apresenta um contexto mais amigável à promoção do alunado ainda que encontre limitações na pesquisa, na sua transposição didática, na dificuldade de garantir a qualificação na promoção automática e na dificuldade de recuperar grandes defasagens educacionais.

As diferenças qualitativas internas aos processos de avaliação e de promoção automática respondem por diferenças de gênero e de raça. A escola por ciclos de formação, privilegiando a pedagogia e avaliação global, favorece as meninas enquanto a escola seriada, privilegiando a pedagogia e avaliação disciplinar, favorece os meninos. As duas organizações curriculares favorecem as(os) estudantes brancos em detrimento das(os) não brancos.

A escola é um espaço de articulação e atualização das aprendizagens de gênero e de raça que reflete o contexto social. Observando a dinâmica das relações cotidianas e analisando os discursos e as situações vê-se como estão estruturados os

entendimentos, as interpretações e como se aprende as posições de gênero e de raça no interior da escola.

Espera-se que as meninas sejam comportadas e não há muita simpatia em direção àquelas que não se ajustam a esta expectativa. Em parte isso explica que a cultura da escola é mais receptiva às meninas do que aos meninos, porque elas são mais comportadas do que eles. As meninas são consideradas pelas professoras como mais esforçadas, porque elas não seriam especialmente inteligentes. Entre meninas e meninos que têm a mesma capacidade e problemas encontrar-se-á a referência de que eles têm um ótimo potencial enquanto elas são esforçadas, ainda que ambos tenham a mesma qualificação. Aqui se conjuga o bom comportamento das meninas com o esforço e a dedicação de fazer e refazer algo que, certamente mas não exclusivamente, conta na promoção escolar delas. Há inúmeras situações estressantes para as meninas que estão sujeitas a diferentes tipos de violência. Há muitas meninas que se escolarizam na dependência de um investimento pessoal, sem contar com o apoio ou com um meio ambiente favorável ao seu desenvolvimento intelectual. Na relação entre as professoras e as(os) estudantes sobressai a intolerância em relação a sexualidade de meninos e meninas, mas a reprovação é particularmente endereçada às últimas. Constata-se as disposições sexistas quando os menino mostram o quanto aprenderam ou estão aprendendo da cultura masculina e machista em casa, na rua e na escola na convivência com outros homens e com outros meninos. A cultura da escola, basicamente feminina, não gosta e não aceita tais atitudes, principalmente se ela se manifesta entre os adolescentes. Em relação aos meninos jovens há maior tolerância em relação as suas disposições sexistas, na medida em que não se questiona isso com eles, mas outras

vezes as professoras mandam os meninos fazerem exatamente o oposto do que eles escolheriam. Consta-se as disposições sexistas sutis quando se percebe o trabalho das meninas como não sendo particularmente estafante como o trabalho deles, mesmo que eles estejam envolvidos na mesma atividade. A escola está preparada para aceitar oficialmente a justificativa de trabalho formal onde os adolescentes encontram emprego mas não está preparada para reconhecer plenamente o trabalho doméstico onde as adolescentes são mais demandas por suas famílias. A ambivalência de sentimentos - de professoras, funcionárias e famílias - entre a aceitação e a rejeição das meninas que mostram comportamentos diferentes, afirmativos e corajosos. Essas meninas representam uma possibilidade de transformar as posicionalidades de gênero apesar de as limitações que enfrentam.

O racismo e o sexismo são apreendidos nos simbolismos que emanam da organização curricular-pedagógica. Aqueles são atualizados nos planejamentos pedagógicos pela ausência de um trabalho específico e continuado sobre o significado de ser mulher e/ou não branco do ponto de vista histórico, social e cultural.

A forma como os conteúdos encontram-se dispostos no currículo expressa, confere densidade e representa as questões de raça. A organização e disposição dos conteúdos em História e Geografia informa às(os) estudantes sobre a evolução e hierarquia no processo civilizatório, onde os negros encontram-se na pré-civilização e os brancos como os fundadores da civilização. Não é um processo deliberado mas está presente na escola. É na organização interna do currículo onde são ensinadas, aprendidas, produzidas, reproduzidas e estabelecidas as percepções, os julgamentos, as

tradições, as hierarquias de valor que informam, formam e ampliam as identidades de brancos e não brancos, bem como a posição e localização de ambos na estruturação social. O trabalho pedagógico sobre as questões de raça responde pelo entendimento individual de algumas professoras mas tem pouca sustentação no currículo. O currículo, formalmente, pretende ser inclusivo mas de fato não o é, porque não há abordagens sistematizadas sobre tais questões nem compreensão de sua dinâmica social. Falta fundamentação teórica na formação das professoras que as ajudassem a entender as questões de raça e de etnia e incorporá-las nos princípios de convivência e na discussão e formação de toda a comunidade escolar. Mas todos os(as) estudantes, brancos e não brancos, aprendem dentro e fora da escola, nos livros didáticos e paradidáticos, a sua localização na hierarquia social. Na escola a aprendizagem acontece a partir de um currículo que traz pouquíssimos ou nenhum questionamento sobre as diferenças sociais e os efeitos dessas diferenças entre os não brancos e os brancos. No currículo sua expressão é sutil mas poderosa na alocação e confirmação do que socialmente está dado.

A incorporação empírica das questões de gênero e raça no currículo respondem pelos problemas que se colocam cotidianamente nas relações entre estudantes e professoras. Sem compreender a extensão dessas questões, as abordagens pedagógicas se concretizam na emergência de resolver os conflitos cotidianos decorrentes daquelas na Escola do Morro. O planejamento pedagógico da Escola da Vila efetiva a transposição didática dessas questões numa aproximação formal, o que dificulta sua apreensão, questionamento e intervenção cotidiana. A transposição didática tal como

ela acontece na pedagogia das escolas do Morro e da Vila está na contraposição em relação a definição da primeira fase do currículo por Peggy McIntosh e Gloria Bonder, ou seja, há preocupação com as questões de gênero e de raça no currículo mesmo que se encontre em abordagens formais limitadas de consideração histórica, cultural e social. De modo que a fase dois se realiza precariamente e as demais fases não se realizam, porque elas dependem não somente da incorporação da história de mulheres e negros no currículo mas do conhecimento e da percepção sensível das forças que atuam socialmente e que perpetuam as discriminações e desigualdades sociais.

A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã pauta-se pela incorporação, busca de qualificação e promoção de estudantes de classes populares. O substrato de orientação filosófico-prático assenta-se na teorização de classe social em Paulo Freire e no desenvolvimento intelectual em Jean Piaget, excluindo-se as inter-relações com as questões de gênero e de raça. Ambos não desenvolveram aportes teóricos que considerassem tais questões. Gênero e raça encontram-se na abordagem aditiva em Paulo Freire e sexista em Jean Piaget. Entretanto, Paulo Freire tem contribuições teóricas nas questões de classe social e pedagogia que vem sendo utilizadas por pesquisadoras feministas. Subjacente ao investimento na perspectiva de classe social encontra-se o pressuposto de que alterando as relações estruturais de dominação e exploração capitalista alteram-se automaticamente as desigualdades e discriminações de gênero e raça. As análises feministas mostram que esse princípio não tem sustentação. Com um ângulo da tríade da estruturação social privilegiado as ações e relações discursivas, práticas e pedagógicas no cotidiano escolar refletem as contradições, as ambivalências e os efeitos das dinâmicas de gênero e de raça no

currículo. No cotidiano escolar tem-se os fatos que refletem práticas racistas e sexistas, o reconhecimento da necessidade de se aprofundar o conhecimento e as abordagens empíricas para as questões de gênero e de raça. A incompreensão dessas questões responde pela sua presença parcial nas abordagens pedagógicas. De modo que se reproduz no currículo as discriminações e desigualdades de gênero e raça. Mas as professoras demonstram preocupação crescente com essas questões e aqui se encontra um clima favorável para o aprofundamento teórico e abordagem pedagógica substantiva com vistas à transformação das relações sociais que garantam equidade de gênero, raça e classe social.

ANEXO A – CROQUI DAS ESCOLAS

FIGURA 1 Croqui da Escola do Monte

FIGURA 2 Croqui da Escola do Morro

FIGURA 3 Croqui da Escola do Bairro

FIGURA 4 Croqui da sala de aula da Escola do Monte

FIGURA 5 Croqui da sala de aula da Escola do Morro

FIGURA 6 Croqui da sala de aula da Escola do Bairro

ANEXO B – GRADE CURRICULAR POR ESCOLA

B 1 - Escola da Vila

Grade 1 Base Curricular do primeiro ciclo		
Organização com dimensão globalizada		CH*
Expressão	Língua Portuguesa	2
	Educação Física	
	Arte-Educação	
Ciências Físicas, Químicas e Biológicas	Ciências	
Ciências Sócio-Históricas e Culturais	Estudos Sociais	1
	Cultura Religiosa	
Pensamento Lógico-Matemático	Matemática	

* Carga horária semanal do ciclo

Grade 2 Complemento curricular do primeiro ciclo		
Informática		2
Laboratório de Aprendizagem		2
Língua e Cultura Estrangeira	Espanhol	2
	Francês	2
	Inglês	2

Grade 3 Base Curricular do segundo ciclo			
Organização com dimensão interdisciplinar		CH*	
Expressão	Língua Portuguesa e Literatura		3
	Língua e Cultura Estrangeira	Espanhol	2
		Francês	2
		Inglês	2
	Educação Física		3
	Arte-Educação	Plásticas	3
		Cênicas	3
Música		3	
Ciências Físicas, Químicas e Biológicas	Ciências	3	
Ciências Sócio-Históricas e Culturais	História e Geografia	6	
	Cultura Religiosa	1	
Pensamento Lógico-Matemático	Matemática	4	

Grade 4 Complemento curricular do segundo ciclo		
Informática		2
Laboratório de Aprendizagem		2
Língua e Cultura Estrangeira	Espanhol	2
	Francês	2
	Inglês	2
Arte-Educação	Plásticas	2
	Cênicas	2
	Música	2

Grade 5 Base Curricular do terceiro ciclo		
---	--	--

Organização com dimensão interdisciplinar			CH*
Expressão	Língua Portuguesa e Literatura		5
	Língua e Cultura Estrangeira	Espanhol	2
		Francês	2
		Inglês	2
	Educação Física		3
	Arte-Educação	Plásticas	3
		Cênicas	3
Música		3	
Ciências Físicas, Químicas e Biológicas	Ciências		2
	Físico-Química		1
Ciências Sócio-Históricas e Culturais	História		2
	Geografia		2
	Cultura Religiosa		1
	Filosofia		2
Pensamento Lógico-Matemático	Matemática		3

Grade 6 Complemento curricular do terceiro ciclo		
Educação Familiar e Comunitária		2
Laboratório de Aprendizagem		2
Educação Tecnológica		2
Educação Sexual		1
Língua e Cultura Estrangeira	Espanhol	2
	Francês	2
	Inglês	2
Arte-Educação	Plásticas	2
	Cênicas	2
	Música	2

B 2 - Escola do Morro

Grade 7 Base Curricular do Currículo Por Atividades	
Atividades de 1 ^a a 4 ^a séries	Língua Portuguesa
	Estudos Sociais
	Ciências
	Matemática
	Educação Física
	Ensino Religioso
Programas de Saúde	
Preparação para o trabalho conforme legislação vigente	

Grade 8 Base Curricular do Currículo Por Área					
Série/Carga horária		5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Disciplinas	Língua Portuguesa	5	5	5	5
	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
	Ciências Físico e Biológicas	4	3	3	4

	Matemática	5	4	5	5
	Educação Física	2	2	2	2
	Dcação Artística	2	2	2	2
	Ensino Religioso	1	1	1	1
	Técnica comercial	-	-	1	2
	Técnica Agrícola	2	2	-	-
	Língua Estrangeira	-	2	2	-

B 3 - Escola do Bairro

ANEXO C – TABELAS COMPLEMENTARES

As tabelas 1 a 3 são complementares em relação aos dados e análise apresentados no capítulo 5.

As tabelas 1 e 2 mostram as categorias ocupacionais por gênero e escola enquanto a tabela 3 mostra a escolaridade de mães e pais nas escolas.

	Escola do Morro – 1997				Escola da Vila – 1996			
	Homens (%)		Mulheres (%)		Homens (%)		Mulheres (%)	
Não manual	7	15,9	3	6,8	6	21,4	3	12,0
Manual	27	61,3	2	4,5	19	67,8	3	12,0
Donas de casa			17	38,6			15	60,0
Empregadas domésticas			13	29,5			4	16,0
Desempregado					2	7,14		
Aposentado	1	2,3	1	2,3				
Imprecisos			6	13,6	1	3,6		
Sem informação	9	20,4	2	4,5				
TOTAL	44	99,9	44	99,8		100,0		100,0

	Escola do Morro – 1997				Escola da Vila – 1996			
	Homens %		Mulheres %		Homens %		Mulheres %	
Administração e supervisão	1	2,3	3	6,8	2	7,1		
Ocupações no setor formal tradicional	9	20,4	2	4,5	9	32,0	3	12,0
Ocupações no setor formal moderno	3	6,8			3	11,0		
Ocupações no setor manual por conta própria	17	38,6			11	39,3	1	4,0
Ocupações no setor não manual por conta própria	4	9,1					2	8,0
Donas de casa			17	38,6			15	60,0
Empregadas domésticas			13	29,5			4	16,0
Desempregado					2	7,1		
Aposentado	1	2,3	1	2,3				
Imprecisos			6	13,6	1	3,5		
Sem informação	9	20,4	2	4,5				
TOTAL	44	99,9	44	99,8	28	100,0	25	100,0

Escolaridade	Escola do Morro – 1997	Escola da Vila - 1996
--------------	------------------------	-----------------------

	Homens %		Mulheres %		Homens %		Mulheres %	
de 0 a 4 anos ³³²	10	22,7	18	41	2	7,1	1	4,1
de 5 a 7 anos	9	20,4	15	34,0	13	46,4	14	58,3
8 anos	15	34,0	4	9,0	4	14,2	5	20,8
de 9 a 11 anos	3	6,7	4	9,0	2	7,1	2	8,3
12 anos	5	11,3	3	6,8	7	25,0	2	8,3
Sem informação	3	6,7	0	0	0	0	0	0
TOTAL	44	100,0	44	99,8	28	99,8	24	99,8

C 1 - Escola da Vila

As tabelas que se seguem são complementares em relação aos dados e a análise que consta no capítulo 7.

Abaixo encontram-se as tabelas (4 e 5) comparativas quanto a promoção, evasão e repetência quando a Escola da Vila trabalhou com a seriação em 1995 e após com os ciclos de formação, em 1996 e 1997. Todos os dados e as tabelas aqui apresentados foram compilados da série histórica organizada pela SMEd [SMED/PMPA, 1997 #29].

1ª série			2ª série			3ª série			4ª série		
Matr.	Evasão	%	Matr.	Evasão	%	Matr.	Evasão	%	Matr.	Evasão	%
Total			Total			Total			Total		
83	1	1,2	76	0	0	81	0	0	71	0	0
Total			Evasão			%					
311			1			0,32					

1ª série			2ª série			3ª série			4ª série		
Matr.	Aprova	%	Matr.	Aprova	%	Matr.	Aprova	%	Matr.	Aprvad	%
Total	dos		Total	dos		Total	dos		Total	os	
74	74	100,0	72	72	100,0	77	77	100,0	69	69	100,0
Total			No. de aprovados			%					
292			292			100,0					

³³² Com 4 anos de escolaridade uma pessoa é considerada analfabeta funcional

Em 1995 havia somente as quatro primeiras séries do 1º grau e a escola encontrava-se em processo de implantação dos Ciclos de Formação para 1996. Embora trabalhando com séries a escola apresentava 100% de aprovação tendo no horizonte os ciclos de formação. Em 1997 a escola está funcionando com os primeiro e segundo ciclos e apresenta resultados de 100% de aprovação com o número de evasão insignificante como mostra a tabela 6.

Matr. Total	Evadidos	% evasão	Matr. Final	Aprovados	% aprovação	% reprovação
535	0	0	535	535	100,0	0

A tabela 7 mostra a série histórica sobre a evasão escolar na Escola da Vila dividida por ciclos.

Primeiro Ciclo			Segundo Ciclo			Terceiro Ciclo		
Matr. Total	Evadidos	%	Matr. Total	Evadidos	%	Matr. Total	Evadidos	%
355	4	1,1	262	0	0	63	0	0
Total Geral			Evadidos			%		
Matrícula Total			4			0,59		
680								

As tabelas 8 e 9 mostram a promoção por gênero e raça no terceiro ano do primeiro ciclo nos anos de 1996 e 1997. As tabelas 10 e 11 mostram a promoção por gênero e raça no terceiro ano do segundo ciclo nos anos de 1996 e 1997.

1º ciclo – 3º ano

Avaliação	Meninas %	Meninos %	Branços %	Não brancos %
PS	23	69,7	21	45,6
PPA	5	15,1	9	19,5
PSAE	5	15,1	16	34,7
Total	33	99,9	46	99,8

TABELA 9 Promoção por gênero e raça - 3º ano do 1º ciclo - 1997

Avaliação	Meninas %	Meninos %	Branços %	Não brancos %
PS	33	68,7	27	6,2
PPA	7	14,5	5	10,4
PSAE	8	16,6	16	33,3
Total	48	99,8	48	99,9

2º ciclo - 3º ano

TABELA 10 Promoção por gênero e raça - 3º ano do 2º ciclo - 1996

Avaliação	Meninas %	Meninos %	Branços %	Não brancos %
PS	20	64,5	18	48,6
PPA	7	22,5	6	16,2
PSAE	4	12,9	13	35,1
S/ inform.				0
Total	31	99,9	37	99,9

TABELA 11 Promoção por gênero e raça - 3º ano do 2º ciclo - 1997

Avaliação	Meninas %	Meninos %	Branços %	Não brancos %
PS	29	72,5	10	29,4
PPA	11	27,5	13	38,2
PSAE	0	0	11	32,3
S/ inform.				0
Total	40	100,0	34	99,9

C 2 - Escola do Morro

As tabelas 12 e 13 mostram o rendimento escolar do alunado na Escola do Morro nos últimos três anos (1995, 1996 e 1997) na 4ª e 5ª séries distribuídos por disciplina.

TABELA 12 Taxa de aprovação por ano - 4ª série

	1995	1996	1997
Matric. Final	55	60	48
Aprovados	43	56	37
	78,18	93,33	77,08
Português	43	56	40
História	50	56	44
Geografia	50	56	44
Matemática	46	56	38
Ciências	46	56	44

Fonte: [SMEd/PMPA, 1997 #29]

TABELA 13 Aprovados por ano e disciplina - 5ª série

	1995	1996	1997
--	------	------	------

Matric. Final	37	%	45	%	57	%
Aprovados	30	81,08	38	84,44	34	59,65
Português	33	89,19	38	84,44	48	84,21
História	32	86,49	41	91,11	46	80,70
Geografia	32	89,49	41	91,11	46	80,70
Matemática	33	89,19	38	84,44	43	75,44
Ciências	33	89,19	34	75,56	44	77,19

Fonte: [SMEd/PMPA, 1997 #29]

As tabelas abaixo (da 14 a 19) referem-se a promoção de estudantes na 4^a e 5^a séries do 1^o grau na Escola do Morro nos de 1995 a 1997 distribuídos por gênero e raça com destaque para a promoção nas disciplinas de Matemática e Português.

4^{as}. Séries

TABELA 14 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4^a série - 1995

Matrícula Final - 30	Meninas	%	Meninos	%	Branços	%	Não brancos	%
Matrícula Final	16	53,3	14	46,6	24	80,0	6	20,0
Português	12	75,0	12	85,7	18	75,0	5	83,3
Matemática	11	68,7	13	92,8	20	83,3	4	66,6

TABELA 15 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4^a série - 1996

Matrícula Final - 35	Meninas	%	Meninos	%	Branços	%	Não brancos	%
Matrícula Final	17	48,5	18	51,4	25	71,4	10	28,5
Português	16	94,1	15	83,3	21	84,0	10	100,0
Matemática	16	94,1	17	94,4	23	92,0	10	100,0
Sem informação	1	2,8	1	2,8	3	12,0	0	0

TABELA 16 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 4^a série - 1997

Matrícula Final - 25	Meninas	%	Meninos	%	Branços	%	Não brancos	%
Matrícula Final	13	52,0	12	48,0	17	68,0	8	32,0
Português	8	61,5	7	58,3	11	64,7	4	50,0
Matemática	9	69,2	8	66,6	13	76,4	4	50,0
Sem informação			2	16,6	1	5,8	1	12,5

5^{as}. séries

TABELA 17 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série - 1995

Matrícula Final – 36	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%
Matrícula Final	16	44,4	20	55,5	33	91,8	3	8,1
Português	16	100,0	16	80,0	30	88,2	2	66,6
Matemática	15	93,7	16	80,0	30	88,2	2	66,6

TABELA 18 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série - 1996

Matrícula Final – 45	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%
Matrícula Final	20	44,4	25	55,5	39	86,6	6	13,3
Português	16	80,0	22	88,0	34	87,1	6	100,0
Matemática	16	80,0	22	88,0	33	84,6	6	100,0

TABELA 19 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 5ª série - 1997

Matrícula Final – 57 estudantes	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%
Matrícula Final	28	49,1	29	50,8	48	84,2	9	15,7
Português	19	67,8	18	62,0	32	66,6	6	66,6
Matemática	21	75,0	21	72,4	36	75,0	7	77,7
Sem informação	1	3,5						

A tabela 20 mostra a promoção por disciplina e ano englobando todos os estudantes da 8ª série, enquanto as outras tabelas (da 21 a 23) mostram a promoção por gênero e raça nas disciplinas de Matemática e Português.

8^{as}. Séries

TABELA 20 Aprovados por ano e disciplina – 8ª série

	1995		1996		1997	
		%		%		%
Matríc. Final	31		31		19	
Aprovados	25	80,65	31	100,00	17	89,47
Português	28	90,32	31	100,00	17	89,47
História	30	96,77	31	100,00	17	89,47
Geografia	30	96,77	31	100,00	17	89,47
Matemática	26	83,87	31	100,00	17	89,47
Ciências	29	93,55	31	100,00	17	89,47

Fonte: [SMED/PMPA, 1997 #29]

TABELA 21 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 8ª série - 1995

Matrícula Final – 15 (excluída uma turma com 16 estudantes)	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%

Matric. Final	13	86,6	2	13,3	13	86,6	2	13,3
Português	12	92,3	2	100,0	12	92,3	2	100,0
Matemática	11	84,6	2	100,0	11	84,6	2	100,0

TABELA 22 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 8ª série - 1996

Matrícula Final - 31	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%
Matric. Final	17	54,8	14	45,1	27	87,0	4	12,9
Português	17	100,0	14	100,0	27	100,0	4	100,0
Matemática	16	94,1	14	100,0	27	100,0	4	100,0

TABELA 23 Aprovados por disciplina, gênero e raça – 8ª série - 1997

Matrícula Final - 19	Meninas		Meninos		Branços		Não brancos	
		%		%		%		%
Matric. Final	8	42,1	11	57,8	11	57,8	7	36,8
Português	8	100,0	10	90,9	11	100,0	6	85,7
Matemática	8	100,0	10	90,9	11	100,0	6	85,7
Sem informação							1	(5,2)

ANEXO D – A PROMOÇÃO DESCRITIVA NA ESCOLA DA VILA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Alice Rangel de Paiva, JORGE, Angela F. e SORJ, Bila. Desigualdade de gênero e raça: o informal no Brasil em 1990, **Estudos Feministas**, n. esp., p. 153-178, 1994.
- ACKER, Sandra. **Gendered education**. Toronto: OISE Press, 1994.
- AGUIAR, Neuma. **Rio de Janeiro plural: um guia para políticas sociais por gênero e raça**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos : IUPERJ, 1994.
- AGUIAR, Neuma. Para uma revisão das ciências humanas no Brasil desde a perspectiva das mulheres. In: AGUIAR, Neuma (org.) **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997a. p. 9-29.
- AGUIAR, Neuma. Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In: AGUIAR, Neuma (org.) **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997b. p. 161-191.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC, 1989.
- ALVAREZ, Sonia E. The (trans)formation of feminism(s) and gender politics in democratizing Brazil. In: JAQUETTE, Jane S. (org.) **The women's movement in Latin America: participation and democracy**. Oxford: Westview Press, 1994. p. 13-64.
- ANDERSEN, Margaret L. **Thinking about women: sociological perspectives on sex and gender**. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1993.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 35-45.
- ANTHIAS, Floya, YUVAL-DAVIS, Nira e (in association with Harriet Cain). **Racialized boundaries: race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle**. New York: Routledge, 1993.
- ANYON, Jean. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres meninas às ideologias de papéis sexuais, **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 13-25, 1990.
- APPLE, Michael e WEIS, Louis. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar, **Educação e Realidade**, v. 11, n. 1, p. 19-33, 1986.
- APPLE, Michael W. Currículo e poder, **Educação e Realidade**, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.
- APPLE, Michael W. **Official knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Routledge, 1993.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, Antonio Flávio e

- Silva, Tomaz tadeu da (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.
- APPLE, Michael W. Consumindo o "outro": branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: VORRABER, Marisa Costa (org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo**. Porto Alegre: FAGED / UFRGS, 1995. p. ??
- APPLE, Michael W. e CHRISTIAN-SMITH, Linda K. **The politics of the textbook**. New York: Routledge, 1991.
- APTHEKER, Betina. **Tapestries of life: women's work, women's consciousness, and the meaning of daily experience**. Amherst: University of Massachussets Press, 1989.
- ARCHAMBAULT, R., (ed.) **John Dewey on education: selected writings**. New York: Teachers College Press, 1964.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ARMSTRONG, Pat, (ed.) **Feminst marxism or marxist feminism**. Toronto: Garamond Press, 1985.
- ARNOT, Madeleine e WEINER, Gaby. **Gender anfd the politics of schooling**. LOnon: Hutchinson, 1987.
- AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- BALIBAR, Etienne. Racistas e anti-racistas, **Correio da Unesco**, v. ?, n. ?, p. 14-16, 1996.
- BANTON, Michael. **The idea of race**. London: Tavistock, 1977.
- BANTON, Michael. **Racial theories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BARCELOS, Luiz Claudio. **Raça e realização educacional no Brasil**. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Sociologia, IUPERJ.
- BARROS, Rosinaura Lisboa de. Biblioteca: centro de leitura, informação, cultura e lazer. /Comunicação apresentada no 11o. COLE, Place, 1996/
- BARROSO, Carmem e MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher no ensino superior brasileiro, **Cadernos de Pesquisa**, n. 15, p. 47-77, 1975.
- BARTON, Len e MEIGHAN, Roland, (eds.) **Sociological interpretations of schooling and classrooms: a reapraisal**. London: Nafferton Books, 1978.
- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger. **Allez les filles!** Paris: Editions du Seil, 1992.
- BELENKY, Mary Field, et al. **Women's ways of knowing**. New York: Basic, 1986.
- BENHABIB, Seyla. O outro generalizado e o outro concreto: a controvérsia Kohlberg-Gilligan e a teoria feminista. In: BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (org.) **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos,

- 1987.
- BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla, (eds.) **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- BERNARDES, Maria Thereza Cauiby Crescenti. **Mulheres de ontem? - Rio de Janeiro - século XIX**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BHABHA, Homi. A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 177-204.
- BOLDIZAR, Janet, KENNETH, Wilson e DEEMER, Debora Kay. Gender, life experiences, and moral judgement development: a process-oriented approach, **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 57, n. 2, p. 229-238, 1989.
- BONDER, Gloria. Los estudios de la mujer en la universidad, antecedentes, perspectivas a futuro y aportes a la actualizacion curricular de los otros niveles educativos. In: BONDER, Gloria (org.) **Primer Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer**. Mar del Plata: Ministerio de Cultura y Educacion, 1994. p. 64-84.
- BORDO, Susan. The cartesian masculinization of thought, **Sings**, v. 11, n. 3, p. 439-456, 1986.
- BOURNE, Paula. Women studies: the history and social science teacher, v. 25, n. 1, , 1989.
- BRAIDOTTI, Rosi. **Patterns of dissonance: a study of women in contemporary philosophy**. Oxford: Polity Press, 1991.
- BRASIL, Educação, Ministério da e Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório do SAEB/95 - Escalas de Proficiência**. bb [on line]. 1998a. Disponível http://www.inep.gov.br:81/folio.pgi/escalas.nfo/query=*/doc/{@201}. [1998. nov. 15].
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **SAEB - 1993: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/Mariza Polens ... [et al.]**, 35p. Brasília: Secretaria de Desenvolvimento Inovação e Avaliação Educacional: INEP, 1995a. 35p. p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação fundamental: dimensão da oferta. Brasília, **Boletim de Indicadores Educacionais**, p. 1-69, 1995b.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Educacional**. bb [on line]. INEP/MEC, 1997a. Disponível <http://www.inep.gov.br/censo/censo97>. [1998. ago. 17].
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Instituto Nacional de Estudos e

- Pesquisas Educacionais. **Relatório do SAEB/95 - A escola que os alunos frequentam.** bb [on line]. IBGE, 1997b. Disponível a) http://www.inep.gov.br:81/folio.pgi/A_escola.nfo???
- b) http://www.inep.gov.br:81/folio.pgi/a_escola.nfo/query=*/doc/{ @151 }. [1999. mar. 4].
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil.** bb [on line]. INEP, 1998b. Disponível http://www.inep.gov.br/censo/edubas/Informe_edbasica.pc. [1998. nov. 15].
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 95 / A escola que os alunos frequentam, resultados estaduais, escalas de proficiência.** bb [on line]. INEP, 1998c. Disponível <http://www.inep.gov.br/saeb/saeb95.htm>. [1998. nov.15].
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 1a. a 4a. séries.** (disquete). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998d. 4 disquetes.
- BRASIL, Ministério do Planejamento e Orçamento e Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cor da população: síntese de indicadores 1982/1990.** Rio de Janeiro: IBGE, 1994.
- BRASIL, Ministério do Planejamento e Orçamento e Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Distribuição da população por cor ou raça - 1996.** bb [on line]. IBGE, 1996. Disponível <http://www.ibge.org/informacoes/Indicadoresmínimos>. [1999. mar. 2].
- BRYSON, Mary e CASTELL, Suzanne de. En/gendering equity: on some paradoxical consequences of institutionalized programs of emancipation, **Educational Theory**, v. 43, n. n. 3, p. 341-355, 1993.
- BUNCH, Charlotte. The reform tool kit, **QUEST: a feminist quartely**, v. 1, n. 1, p. 37-51, 1974.
- CADERNOS DE PESQUISA. Raça negra e educação. São Paulo, n. 63, , 1987.
- CAIPORA WOMEN´S GROUP. **Women in Brazil.** Nottingham: Russel Press, 1993.
- CARNOY, Martin. **Lessons of Chile´s voucher reform movement.** bb [on line]. 1999. Disponível <http://www.corpwatch.org/trac/feature/education/global/chile.html>. [1999. jul. 25].
- CARVALHO, Marie Jane S. Teorias pedagógicas e teorias psicológicas: análise crítica de suas relações e implicações curriculares, **Cadernos do DEC**, n. 6, , 1995.
- CARVALHO, Marie Jane S. **A história de vida e as práticas sociais de classe, raça e gênero.** Canoas, 1996. 96 p. Relatório (Pesquisa) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Luterana do Brasil.
- CHABASSUS, Pe. Henri. **A formação do orientador educacional antes e depois do**

- parecer 252/69: situação no estado de São Paulo.** São Paulo: Edições Loyola, 1976.
- CHODOROW, Nancy. Gender relation and difference in psychoanalytic perspective. In: EISENSTEIN, H. e JARDINE, J. (org.). Boston: G. K. Hall, 1980.
- CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1965.
- CHOMSKY, Noam. **The logical structure of linguistic theory.** New York: Plenum Press, 1975.
- CLATTERBAUGH, Kenneth. **Contemporary perspectives on masculinity: men, women, and politics in modern society.** Oxford: Westview Press, 1990.
- COLE, Michael, ENGERSTROM, Yrjo e VASQUEZ, Olga, (eds.) **Mind, culture, and activity: seminal papers from the laboratory of comparative human cognition.** New York: Cambridge University Press, 1997.
- COMISSION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Población, equidad y transformacion productiva.** Santiago do Chile: CEPAL, 1993.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador.** Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1992.
- COSE, Ellis. Census and the complex issue of race, **Social science and modern society**, v. 34, n. 6, p. 9-13, 1997.
- DAVIES, Bronwyn e HARRE, R. Positioning: conversation and the production of selves, **Journal for Theory of Social Behavior**, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.
- DEBATE. Processo de socialização da criança e formação de identidade, **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 56-61, 1987.
- DEI, George. **Anti-racism education: theory and practice.** Halifax: Fernwood Publishing, 1996.
- DEI, George J. Sefa, et al. **Reconstructing drop-out: a critical ethnography of dynamics of black students' disengagement from school.** Toronto: University of Toronto Press, 1997.
- DELGADO, Richard. Words that wound: a tort action for racial insults, epithets, and name-calling. In: DELGADO, Richard (org.) **Critical race theory: the cutting edge.** Philadelphia: Temple University Press, 1995. p. 159-168.
- DESCARRIES, Francine. A contribuição das mulheres à produção de palavras e saberes, **Estudos Feministas**, n. esp., p. 57-64, 1994.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, Albertina Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (org.) **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 39-53.

- DOMINGOS, Ana Maria, et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DONOVAN, Josephine. **Feminist theory: the intellectual traditions of american feminism**. New York: Frederick Ungar Publishing co., 1985.
- EASTERDAY, Lois, et al. The making of a female researcher: role problems in fieldwork. In: BURGESS, Robert (org.) **Field research: a sourcebook and field manual**. London: George Allen & Unwin, 1982. p. 62-67.
- EGGLESTON, John. **The sociology of the school curriculum**. London: Routledge, 1977.
- EISENSTEIN, Zillah. Developing a theory of capitalist patriarchy and socialist feminism. In: EISENSTEIN, Zillah (org.) **Capitalist patriarchy and the case for socialist feminism**. New York: Monthly Review Press, 1979. p. 5-40.
- EISENSTEIN, Zillah. **The radical future of liberal feminism**. New York: Longman, 1981a.
- EISENSTEIN, Zillah. Reform and/or revolution: towards a unified women's movement. In: SARGENT, Lydia (org.) **Women and revolution: a discussion of the unhappy marriage of marxism and feminism**. Boston: South and Press, 1981b. p. 339-362.
- ENGELS, Frederick. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. New York: Grove Press, 1963.
- FANON, Frantz. **Black skin, white masks**. 2. ed. New York: Grove Press, 1967.
- FANON, Frantz. **Toward the african revolution**. 2. ed. New York: Grove Press, 1967a.
- FANON, Frantz. **A dying colonialism**. New York: Grove Press, s.d.
- FARNIE, David E., et al. Becoming a person in the preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings, **Qualitative Studies in Education**, v. 6, n. n. 2, p. 95-110, 1993.
- FAUSTO, Ayrtton e CERVINI, Ruben, (eds.) **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 75-84.
- FERNANDES, Florestan. O mito da democracia racial. In: SEFFNER, Fernando (org.) **Presença negra no Rio Grande do Sul (Cadernos Porto & Vírgula)**. Porto Alegre: UE/Porto Alegre, 1995. p. 20-26.
- FERRAND, Michèle. A exclusão das mulheres da prática das ciências: Uma manifestação sutil da dominação masculina, **Estudos Feministas**, n. esp., p. 358-367, 1994.

- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.
- FIGOLI, Leonardo H. G. A emergência de uma identidade regional no campo das relações interétnicas. Rio de Janeiro, **Anuário Antropológico / 82**, p. 215-226, 1984.
- FIRESTONE, Shulamith. **The dialectic of sex**. New York: Bantam Books, 1970.
- FIRESTONE, Shulamith. The bar as microcosm. In: TANNER, Leslie (org.) **Voices from women's liberation**. New York: New American Library, 1971. p. 342-348.
- FIRESTONE, Shulamith. On american feminism. In: GORNICK, Vivian e MORAN, Barbara K. (org.) **Woman in sexist society: studies in power and powerlessness**. New York: Basic Books, 1972. p. 665-686.
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 217-250.
- FLORESTA, Nísia, (ed.) **Opúsculo humanitário**. Ed. Atual. / com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Vadares ed. São Paulo : Cortez ; [Brasília, DF] : INEP: , 1989.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FRANKENSTEIN, Marilyn e POWELL, Arthur b. Toward liberatory mathematics: paulo Freire's epistemology and ethnomathematics. In: MCLAREN, Peter e COLIN, Lankshear (org.) **Politics os livberation: paths from Paulo Freire**. New York: Routledge, 1994. p. 74-99.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3a. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15a. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. A dialogue: culture, language and race, **Harvard**

- Educational Review**, v. 65, n. 3, p. 377-402, 1995.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalism and freedom**. Chicago: Chicago University Press, 1962.
- FROGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-92.
- FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a "política racial" no Brasil, **Revista USP**, n. 28, p. 122-135, 1995-96.
- FULLAN, Michael e HANNAY, Lynne. Assessing strategies: good reform/bad reform, **Orbit**, v. 29, n. 1, p. 7- 9, 1998.
- GATTI, Angelina Bernardete. **Problemas da educação básica no Brasil: a exclusão das massas populacionais**. Washington: PREDE: PRODEBAS: OEA, 1990
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity: self and society in the late modern age**. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- GIDDENS, Anthony. **The transformation of intimacy**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- GIDDENS, Anthony. **Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis**. 2a.ed. ed. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1994.
- GIDDENS, Anthony. **In defense of sociology: essays, interpretations & rejoinders**. Cambridge: Polity Press, 1996.
- GILLIGAN, Carol. **In a different voice: women's conceptions of the self and of morality**: , 1977.
- GILLIGAN, Carol. Reply, **Signs**, v. II, n. 2, p. 324-333, 1986.
- GILLIGAN, Carol. Woman's place in the man's life cycle. In: STONE, Lynda (org.) **The education feminism reader**. New York: Rputledge, 1994. p. 26-41.
- GILLIGAN, Carol. In a different voice: women's conceptions of self and morality. In: MEYERS, Diana Tietjens (org.) **Feminist Social Thought: a reader**. New York: Routledge, 1997. p. 547-582.
- GILLIGAN, Carol. In a different voice: 16 years later. 1998. Conference at Apresentado a , Branksome Hall Senior School, Toronto 1998.
- GIROUX, Henry. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education, **Harvard Educational Review**, n. 53, p. 257-293, 1983.
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-122.

- GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life**. Garden: Doubleday Anchor Books, 1959.
- GORE, Jennifer. Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. 1994. Suplemento. Apresentado a Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, Porto Alegre 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci**. New York: International Publishers, 1997.
- GRANT, Linda. Action research and teacher networking: the OPSTF sponsored common curriculum innovation fund project, **Orbit**, v. 27, n. 3, p. 51-55, 1996.
- GREENO, Catherine G. e MACCOBY, Eleanor E. How different is the "different voice"?, **Signs**, v. II, n. 2, p. 310-316, 1986.
- GRIFFITHS, Morwenna. Making a difference: feminism, post-modernism and methodology of educational research, **British Educational Research Journal**, v. 21, n. 3, p. ??, 1995.
- GRIGNON, Claude. A escola e as culturas populares: pedagogias legimistas e pedagogias relativistas, **Teoria e Educação**, n. 5, p. 50-54, 1992.
- GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. A orientação educacional contextualizada: proposta de uma análise, **Revista de Educação AEC: orientação educacional hoje e amanhã**, n. 64, p. 7-30, 1987.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil, **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, 1995.
- HAMILTON, Doug e ZARETSKY, Lindy. Building professional communities of inquiry in schools, **Orbit**, v. 28, n. 3, p. 44-47, 1997.
- HANNAY, Lynne e SELLER, Wayne. Action research: a turning point for performance appraisal, **Orbit**, v. 29, n. 2, p. 52-55, 1998.
- HARAWAY, Donna. **Primate visions: gender, race, and nature in the world of modern science**. New York: Routledge, 1989.
- HARAWAY, Donna J. **Simians, cyborgs, and women: the reinvention of the nature**. New York: Routledge, 1991.
- HARDING, Sandra. Is there a feminist method? In: HARDING, Sandra (org.) **Feminism and methodology: social science issues**. Bloomington and Indianapolis: Open University Press, 1987.
- HARDING, Sandra. **Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives**. New York: Cornell University Press, 1993.
- HARTMANN, Heidi. The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union. In: SARGENT, Lydia (org.) **Women and revolution: a discussion of the unhappy marriage of marxism and feminism**. Boston: South and Press, 1981. p. 1-42.
- HARTUP, Willard W. Peer Relations. In: MUSSEN, Paul H. e HEATHERINGTON, E.

- Mavis (org.) **Handbook of Child Psychology**. 4a. ed.ed. New York: Wiley, 1983. p. 103-196.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso, **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 24-26, 1987.
- HIGGINBOTHAM, Elizabeth. Two representative issues in contemporary sociological work on black women. In: HULL, Gloria T., et al. (org.) **All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave: black women's studies**. New York: The Feminist Press, 1982. p. 93-102.
- HOGGART, Richard. **The uses of literacy**. 13. ed. Harmondsworth: Penguin Books, 1977.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de, (ed.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HOOKS, Bell. **Feminist theory: from margin to center**. Boston: South and Press, 1984.
- HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.
- HULL, Gloria T., SCOTT, Patricia Bell e SMITH, Brabara, (eds.) **All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave: black women's studies**. New York: The Feminist Press, 1982.
- IANNI, Octavio. A racialização do mundo, **Tempo Social**, v. 8, n. 1, p. 1-23, 1996.
- INFORMÁTICA na Educação: teoria e prática. . Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1998
- JAQUETTE, Jane S., (ed.) **The women's movement in latin America: participation and democracy**. 2 ed. Oxford: Westview Press, 1994.
- JORNAL da Ciência Hoje. , 3 mai 1996, p. 1.
- KEARNEY, Mary e RONNING, Anne Holden, (eds.) **Women in the university curriculum: towards equality, democracy and peace**. Paris: UNESCO: Kingsley Publishers, 1996.
- KENWAY, Jane e MODRA, Helen. Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In: LUKE, Carmen e GORE, Jennifer (org.) **Feminisms and critical pedagogy**. New York: Routledge, 1992. p. 138-166.
- KERBER, Linda K. Some cautionary words for historians, **Signs**, v. II, n. 2, p. 304-310, 1986.
- KING, Joyce Elaine. A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In: SILVA, Luiz Heron da, et al. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 75-101.

- KONOPKA, Gisela. **Young girls: a portrait of adolescence**. New York: Harnington Park Press, 1985.
- KOSTASH, Myrna. **No kidding: inside the world of teenage girls**. Toronto: A Douglas Gilson Books, 1987.
- LADSON_BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy, **American Educational Research Journal**, v. 32, n. 3, p. ??, 1995.
- LANDRY, Donna e MACLEAN, Gerald, (eds.) **The Spivak reader**. New York and London: Routledge, 1996.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- LEONARDOS, Ana Cristina. O CIEP como inovação educacional, **Contexto e Educação**, v. Ano 6, n. n. 22, p. 46-64, 1991.
- LEONARDOS, Ana Cristina, GOMES, Candido Alberto e WALTER, Robert K. **Estudos de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia (edição reformulada)**. Brasília: MEC/INEP, 1994
- LI, Peter S. Race and ethnicity. In: LI, Peter S. (org.) **Race and ethnic relations in Canada**. Toronto: Oxford University Press, 1990. p. 3-15.
- LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômicas das mulheres negras, **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 489-495, 1995.
- LIMA, Maurício. Ensino a jato. **VEJA**, São Paulo, 14 jul 1999, v. 32, n. 28, p.104.
- LIPMAN, M. e OSCANYAN, A> M. & F. S. **Philosophy in the classroom**. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- LORD, Audre. **A burst of light**. 1. ed. Toronto: Women's Press, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do rio Grande do Sul, 1987.
- LURIA, Zella. A methodological critique, **Signs**, v. II, n. 2, p. 316-321, 1986.
- MACADAR, Raul. Projeto arquitetônico para a escola construtivista, **Paixão de Aprender**, n. 4, p. 4-13, 1992.
- MACCOBY, Eleanor. Gender and relationships, **American Psychologist**, v. 45, n. 4, p. 513-520, 1990.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- MARKUS, Maria. Mulheres, êxito e sociedade civil: submissão ou a subversão do princípio de realização. In: BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (org.) **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 107-120.
- MCCARTHY, Cameron e CRICHLLOW, Warren, (eds.) **Race, identity, and**

- representation in education.** New York
London: Routledge, 1993.
- MCINSTOSH, Peggy. Interactive phases of curriculum re-vision: a feminist perspective. Massachusetts, **Working Paper**, n. 124, p. 1-34, 1983.
- MCINSTOSH, Peggy. Interactive phases of curriculum and personal re-vision with regard to race. Massachusetts, **Working Paper**, n. 219, p. 1-18, 1990.
- MCLAREN, Peter. Paulo Freire e o pós-moderno, **Educação e Realidade**, v. 12, n. 1, p. 3-13, 1987.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1991.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter e LANKSHEAR, Colin, (eds.) **Politics of liberation: paths from Paulo Freire.** New York: Routledge, 1994.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** 2a. ed. ed. São Paulo: Cortez, 1994a.
- MELLO, Guiomar Namó de. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., et al. (org.) **Gestão escolar: desafios e tendências.** Brasília: IPEA, 1994b. p. 329-366.
- MELO, Itamar. O futuro da escola estadual. **Zero Hora**, 28 fev. 1999, p. 52-53.
- MILES, Robert. Class, race and ethnicity: a critique of Cox's theory, **Ethnic and Racial Studies**, v. 3, n. 2, p. 169-187, 1980.
- MILES, Robert. **Racism.** London: Routledge, 1989.
- MILES, Robert e TORRES, Rudy. Does race matter? Transatlantic perspectives on racism after "race relations". In: Amit-TALAI, V. e KNOWLES, C. (org.) **Re-situating identities: the politics of race, ethnicity and culture.** Peterborough: Broadview Press, 1996. p. 24-46.
- MILL, John Stuart. **The subjection of women.** Mineola, NY: Dover publications, 1997.
- MIRANDA, Glaura Vasques de. Educação da mulher e participação na força de trabalho no contexto do desenvolvimento econômico capitalista. In: Levin, Henry M. (org.) **Educação e desigualdade no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- MITCHELL, Candance e WEILER, Katheleen. **Rewriting literacy: culture and the discourse of the other.** New York: Bergin & Garvey, 1991.
- MOOJEN, Leila. **Uma escola vivida e pesquisada.** Porto Alegre, 1997. ?? p. Relatório (Pesquisa) - Faculdade de Educação/Núcleo de Estudo, Pesquisa e Assessoria em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MULHERES na ciência. **Jornal da Ciência Hoje: SBPC**, 6 jun 1996, p. 8.

- NACIONES UNIDAS. **Situación de la mujer en el mundo: tendencias y estadística 1970-1990**. New York: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.
- NEAL, Sara. Researching powerful people from a feminist and anti-racist perspective: a note on gender, collusion and marginality, **British Educational Research Journal**, v. 21, n. 4, p. ?, 1995.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis, **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 86-87, 1987.
- NICHOLSON, Linda. **Feminism/Postmodernism**. New York: Routledge, 1990.
- NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY. **First wave feminism lecture**
Second wave feminism lecture. bb [on line]. Library catalog, 1999. Disponível <http://www.nau.edu/wst/access/pre1sub.html>. [1999. mar. 3].
- NOTAS para a história da educação. , **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 34, n. 79, p. ?, 1960.
- NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.
- OAKLEY, M. Anne. **Women creating spaces: feminist practice in an institution**. Toronto, 1993. 432 p. Thesis (Doctor of Philosophy) - Graduate Department of Education, University of Toronto.
- O'BRIEN, M. **The idea of the American south**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1979.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- OLIVEIRA, Rachel de. Reflexões sobre a experiência de alteração curricular em São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 64-66, 1987.
- OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OMI, Michael e WINANT, Howard. On the theoretical concept of race. In: MCCARTHY, Cameron e CRICHLAW, Warren (org.) **Race, identity and representation in education**. New York and London: Routledge, 1993. p. 3-10.
- ORBIT. **From reform to renewal: beyond bill 160**, 1 vols. v. 29. Toronto: UofT Press, 1998.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PARÉ, Marilene. O desenvolvimento da auto-estima da criança negra. In: TRIUMPHO, Vera (org.) **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991. p. 29-37.
- PÁTIO. **Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, , 1997.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

- PINAR, William F., et al. **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang Publishing, 1995.
- PINTO, Regina Pahim. A escola e a questão da pluralidade étnica, **Cadernos de Pesquisa**, n. 55, p. 3-17, 1985.
- PINTO, Regina Paim. A representação do negro em livros didáticos de leitura, **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 88-92, 1987.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Sao Paulo: Brasiliense, 1981.
- POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder, **Teoria e Educação**, n. 5, p. 91-106, 1992.
- PORTO ALEGRE e Câmara de Vereadores de Porto Alegre. **Ver. Tereza Franco**. bb 1997. Disponível <http://www.camapoa.rs.gov.br/Vereadores/tfranco.htm>
- PORTO ALEGRE e Educação, Secretaria Municipal de. Congresso Constituinte: eixos temáticos. Porto Alegre, **Cadernos Pedagógicos**, n. 4, p. 5-39, 1995.
- PORTO ALEGRE e Educação, Secretaria Municipal de. **Série Histórica - taxa de aprovação (10 anos)**, 35. Porto Alegre: SMEd, 1997. 35 p. Relatório
- PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação. Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal. Porto Alegre, **Cadernos Pedagógicos**, n. 9, p. 7-30, 1996a.
- PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**, 37. Porto Alegre: SMEd, 1996b. 37 p. Documento
- PORTO ALEGRE e Secretaria Municipal de Educação. **Proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola: documento referência para a escola cidadã**, 37. Porto Alegre: SMEd, s.d. 37 p. Documento
- PRÁ, Jussara. **Relatório do IV Seminário Nacional: Mulher, Educação e Cultura**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: um retrato**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- REINHARDZ, Shulamit. **Feminist methods in social research**. New York: Oxford University Press, 1992.
- REVERBEL, Carlos, (ed.) **Diário de Cecília Assis Brasil: período 1916-1928**. Porto Alegre: LPM, 1983.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência, **Tecnologia Educacional**, v. 19, n. 97, p. 13-20, 1990.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. Professores para o século XXI. In: SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela Veloso Campos (org.) **Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 147-154.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade, **Cadernos**

- de Pesquisa**, n. 84, p. 63-82, 1993.
- RICH, Adirenne. **On lies, secrets and silences: selected prose**. 3. ed. New York: Norton, 1995.
- RIO GRANDE DO SUL e Secretaria de Educação. **Estatística - Imagem**, 6. Porto Alegre: Secretaria de Educação (SE) / Departamento de Planejamento (DEPLAN) / Departamento de Informática (DINF), 1999. 6 p. Relatório com movimento final dos alunos
- RIVAGE-SEUL, M. K. & Marguerite. Critical thought and moral imagination: peace education in Freiren perspective. In: MCLAREN, Peter e COLIN, Lankshear (org.) **Politics of liberation: paths from Paulo Freire**. New York: Routledge, 1994. p. 41-61.
- ROCHA, Silvio. **A organização interdisciplinar das áreas do conhecimento, nos ciclos de formação, via complexos temáticos**, 8: , s.d. 8 p. /Datilografado/
- RÖSCH, Michael. **What does neoliberalism mean?** bb [on line], 1999. Disponível <http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de/webroot/sp/barrios/themeA2a.html>
- ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar, **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 19-21, 1987.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação das mulheres jovens e adultas. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B. e MUÑOZ-VARGAS, Monica (org.) **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos : NIPAS : Brasília : UNICEF, 1994a. p. 27-62.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil nos anos 80. 1994b. Versao preliminar. Apresentado a IV Seminário Nacional: Mulher, Educação e Cultura, Porto Alegre 1994b.
- ROSEMBERG, Fúlvia e PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil, **Revista USP**, n. 28, p. 110-121, 1995-96.
- RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the "political economy"of sex. In: REITER, Rayna R. (org.) **Toward an antropology of women**. New York and London: Monthly Review Press, 1975. p. 159-205.
- SADKER, Myra e SADKER, David. **Failing at fairness; how our schools cheat girls**. New York: Touchstone, 1995.
- SAFFIOTI, Heleeith Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Posfácio: conceituando o gênero. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B. e MUÑOZ-VARGAS, Monica (org.) **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos : NIPAS ; Brasília, D.F.: UNICEF, 1994. p. 271-281.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. In: ADORNO, Sergio (org.) **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995. p. 159-166.

- SAID, Edward. O orientalismo revisto. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) **Pós-modernismo e política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 251-273.
- SAID, Edward W. **Orientalism**. 2. ed. New York: Vintage Books, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da, et al. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996a. p. 15-33.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Sao Paulo: Cortez, 1996b.
- SAXE, Geoffrey B. Selling candy: a study of cognition in context. In: COLE, Michael, et al. (org.) **Mind, culture, and activity: seminal papers from the laboratory of comparative human cognition**. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 330-337.
- SCHMITT, Maria da Graça. Escola Monte Cristo: a aprendizagem para todos, **A Paixão de Aprender**, n. n.9, p. 06-11, 1995a.
- SCHMITT, Maria da Graça da Silva. Monte Cristo a aprendizagem para todos. Porto Alegre, **A Paixão de Aprender**, n. 9, p. 7-11, 1995b.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica, **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.
- SCOTT, Patricia Bell. Debunking Sapphire: toward a non-racist and non-sexist social science. In: HULL, Gloria T., et al. (org.) **All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave: black women's studies**. New York: The Feminist Press, 1982. p. 85-92.
- SEFFNER, Fernando, (ed.) **Presença negra no Rio Grande do Sul**. v. 11, *Cadernos Porto e Vírgula*. Porto Alegre: UE/Porto Alegre, 1995.
- SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In(org.) **Anuário Antropológico / 93**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203.
- SHARPE-VALADARES, Peggy. Introdução. In: FLORESTA, Nísia (org.) **Opúsculo Humanitário / Nísia Floresta**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. iv-xliii.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial, **Revista de História USP**, v. 55, n. 109, p. 149-164, 1977.
- SILVA, Nelson do Valle. A situação social ao fim da "década perdida", **Cadernos de Conjuntura**, n. 47, p. ??, 1991.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação, **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 5-15, 1996.
- SKIDMORE, Thomas. Birracismo nos Estados Unidos versus multirracismo no Brasil: ainda é válido o contraste? 1992. Comunicação. Apresentado a Seminário Internacional sobre racismo e relações raciais nos países da diáspora africana, Rio de Janeiro 1992.

- SLEETER, Christine E. e GRANT, Carl A. Race, class, gender, and disability in current textbooks. In: APPLE, Michael e CHRISTIAN-SMITH, Linda K. (org.) **The politics of the textbook**. New York: Routledge, 1991. p. 78-110.
- SMIGGAY, Karin. Debate. In: AZEREDO, Sandra e STOLCKE, Verena (org.) **Direitos reprodutivos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. p. ??
- SMITH, Dorothy. **Marx: a place to begin, a way to go**. Vancouver: New Star Books, 1977.
- SMITH, Dorothy. **Feminism and the malepractice of sociology (sound record)**. Toronto: Centre for Women's Studies in Education, 1986. 1 fita-cassete.
- SMITH, Dorothy. **The conceptual practices of power: a feminist sociology of knowledge**. Toronto: University of Toronto Press, 1990a.
- SMITH, Dorothy. **The everyday world as problematic: a feminist sociology**. 3. ed. Toronto: University of Toronto Press, 1991.
- SOLANAS, Valerie. **SCUM manifesto**. 2. ed. Edinburgh: AK Press, 1997.
- SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e da pós-modernidade. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: , 1992. p. 15-23.
- SPENDER, Dale, (ed.) **Men's studies modified: the impact of feminism on the academic disciplines**. London: Pergamon Press, 1987.
- SPENDER, Dale. **Learning to lose: sexism and education**. 2. ed. London: Women's Press, 1988.
- SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica alteridade? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.
- STACK, Carol B. The culture of gender: women and men of color, **Signs**, v. 2, n. 2, p. 321-333, 1986.
- STERN, Lori. Conceptions of separation and connection in female adolescents. In: GILLIGAN, Carol, et al. (org.) **Making connections**. Massachusetts: Harvard University Press, 1990.
- STETSON, Erlene. Studying slavery: some literay and pedagogical considerations on the black female slave. In: HULL, Gloria T., et al. (org.) **All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave: black women's studies**. New York: The Feminist Press, 1982. p. 61-84.
- STOBART, Gordon, QUINLAN, Jannette e QUINLAN, Michael. Gender bias in examinations: how equal are the opportunities, **British Educational Research Journal**, v. 18, n. 3, p. ??, 1992.
- STOLLER, Robert J. **Masculinidade e feminilidade: apresentações do gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- STRICKLAND, Charles E. e BURGESS, Charles. **Health, Growth, and heredity: G.**

- Stanley Hall on natural education.** New York: Teachers College Press, 1965.
- SUBIRATS, Marina. Niños y niñas en la escuela; una exploración de los códigos de género actuales, **Educacion y Sociedade**, n. 4, p. 91-100, 1986.
- TANNER, Daniel e TANNER, Laurel N. **Curriculum development: theory into practice.** 2. ed. New York: Macmillan Publishing Co., 1980.
- TAYLOR, Jill McLean, GILLIGAN, Carol e SULLIVAN, Amy N. **Between voice and silence: women and girls, race, and relationship.** Massachusetts: Harvard University Press, 1995.
- TELES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil.** São paulo: Brasiliense, 1993. (Tudo é História, 145).
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- THOMPSON, A. G. e ECHEVERRIA, E. Philosophy for children: a vehicle for promoting democracy in Guatemala, **Analytic Teaching**, v. 8, n. 1, p. 44-52, 1987.
- THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school.** 5a.ed. ed. New Brunswick: Rutgers University Press, 1997.
- TITO, Eneida Maria Ramos de Macedo. A cidadania em sala de aula: professora cidadã, aluno cidadão. In: Silva, Luis Heron da, et al. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 243-259.
- TITO, Eneida Maria Ramos de Macedo. **Escola, professora e alunos pesquisadores - escrevendo histórias de vida.** Porto Alegre: , 1996a Relatório apresentado ao MEC/Secretaria de Educação Fundamental - Prêmio Incentivo à educação fundamental
- TOSCANO, Moema e GOLDENBERG, Mirian. **A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero e TITTON, Maria Beatriz P. Construindo espaços de autorias e de relações com família e comunidade. 1996. / Apresentado no III Seminário Nacional Escola Cidadã: a didática no fazer pedagógico Apresentado a / Apresentado no III Seminário Nacional Escola Cidadã: a didática no fazer pedagógico, Porto Alegre, UFRGS 1996.
- UNESCO. **World Education Report.** Spain: UNESCO; United Nations, 1995
- UNITED NATIONS. Fourth World Conference on Women: action for equality, development and peace - Declaration and Plataform. 1995a Apresentado a , Beijin, China , 4-15 September 1995 1995a.
- UNITED NATIONS. **World education report 1995.** New York: United Nations, 1995b.
- UNITED NATIONS. **The world's women 1995: trends and statistics.** New York: United Nations, 1995c.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar, **Teoria e**

- Educação**, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1994.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos, **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.
- WALLACE, Michele. A black feminist's search for sisterhood. In: HULL, Gloria T., et al. (org.) **All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave: black women's studies**. New York: The Feminist Press, 1982. p. 5-12.
- WALLMAN, Sandra, (ed.) **Ethnicity at work**. London: Macmillan, 1979a.
- WALLMAN, Sandra. Foreword. In: WALLMAN, Sandra (org.) **Ethnicity at work**. London: Macmillan, 1979b. p. ix-xii.
- WEEDON, Chris. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Massachussetts: Basil Blackwell, 1991.
- WEILER, Kathleen. Freire and a feminist pedagogy of difference. In: MCLAREN, Peter e COLIN, Lankshear (org.) **Politics of liberation: paths from Paulo Freire**. New York: Routledge, 1994. p. 12-40.
- WEINER, Annete B. **Women of value, men of renown: new perspectives in Trobriand exchange**. Austin: University of Texas Press, 1976.
- WEINER, Gaby. **Feminism in education: an introduction**. Philladelphia: Open University Press, 1994.
- WEST, Cornel. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- WING, Adrien Katherine, (ed.) **Critical race feminism: a reader**. New York: New York University Press, 1997.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. **A vindication of the rights of woman**. 2. ed. Mineola: Dover Publications Inc., 1996.
- YOUNG, Iris Marion. A imparcialidade e o público cívico: algumas implicações das críticas feministas da teoria moral e política. In: BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (org.) **Feminismo como crítica da modernidade: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 66-86.
- YOUNG, Iris Marion. Is male gender identity the cause of male domination? In: MEYERS, Diana Tietjens (org.) **Feminist social thought: a reader**. New York and London: Routledge, 1997. p. 21-37.
- ZÄIDMAN, Claude. Institucionalização dos estudos feministas na França, **Estudos Feministas**, n. esp., p. 349-357, 1994.
- ABREU, Alice Rangel de Paiva; JORGE, Angela F. ; SORJ, Bila. Desigualdade de gênero e raça: o informal no Brasil em 1990. **Estudos Feministas**, , n. esp., p. 153-

178, 1994.

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC, 1989.
- ALVAREZ, Sonia E. The (trans)formation of feminism(s) and gender politics in democratizing Brazil. In: JAQUETTE, Jane S. (org.) **The women's movement in Latin America: participation and democracy**. Oxford: Westview Press, 1994. p. 13-64.
- ANYON, Jean. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, , n. 73, p. 13-25, 1990.
- APPLE, Michael W. ; CHRISTIAN-SMITH, Linda K. **The politics of the textbook**. New York: Routledge, 1991.
- BALIBAR, Etienne. Racistas e anti-racistas. **Correio da Unesco**, v. ?, n. ?, p. 14-16, 1996.
- BANTON, Michael. **The idea of race**. London: Tavistock, 1977.
- BANTON, Michael. **Racial theories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BARROS, Rosinaura Lisboa de. Biblioteca: centro de leitura, informação, cultura e lazer. /Comunicação apresentada no 11o. COLE, Place, 1996/
- BAUDELLOT, Christian ; ESTABLET, Roger. **Allez les filles!** Paris: Editions du Seil, 1992.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto ; Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **SAEB - 1993: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/Mariza Polens ... [et al.]**, 35p. Brasília: Secretaria de Desenvolvimento Inovação e Avaliação Educacional: INEP, 1995a. 35p. p.
- BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto ; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação fundamental: dimensão da oferta. **Boletim de Indicadores Educacionais**, Brasília, , p. 1-69, 1995b.
- BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto ; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil**. [on line]. INEP, 1998a. http://www.inep.gov.br/censo/edubas/Informe_edbasica.pc. [1998. nov. 15].
- BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto ; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1a. a 4a. séries**. (disquete). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. 5 disquetes.
- BRASIL; Ministério do Planejamento e Orçamento ; Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Distribuição da população por cor ou raça - 1996**. [on line]. 1996. <http://www.ibge.org/informacoes/Indicadoresmínimos>. [1999. mar. 2].

- BUNCH, Charlotte. The reform tool kit. **QUEST: a feminist quarterly**, Washington, D.C., v. 1, n. 1, p. 37-51, 1974.
- CADERNOS DE PESQUISA. Raça negra e educação. , São Paulo, , n. 63, , nov., 1987.
- CARNOY, Martin. **Lessons of Chile's voucher reform movement**. [on line]. 1999. <http://www.corpwatch.org/trac/feature/education/global/chile.html>. [1999. jul. 25].
- CHODOROW, Nancy. Gender relation and difference in psychoanalytic perspective. In: EISENSTEIN, H. e JARDINE, J. (org.). Boston: G. K. Hall, 1980.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1965.
- CHOMSKY, Noam. **The logical structure of linguistic theory**. New York: Plenum Press, 1975.
- CLATTERBAUGH, Kenneth. **Contemporary perspectives on masculinity: men, women, and politics in modern society**. Oxford: Westview Press, 1990.
- COLE, Michael; ENGERSTROM, Yrjo ; VASQUEZ, Olga, (eds.) **Mind, culture, and activity: seminal papers from the laboratory of comparative human cognition**. New York: Cambridge University Press, 1997.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Población, equidad y transformacion productiva**. Santiago do Chile: CEPAL, 1993.
- COSE, Ellis. Census and the complex issue of race. **Social science and modern society**, v. 34, n. 6, p. 9-13, 1997.
- DELGADO, Richard. Words that wound: a tort action for racial insults, epithets, and name-calling. In: DELGADO, Richard (org.) **Critical race theory: the cutting edge**. Philadelphia: Temple University Press, 1995. p. 159-168.
- EISENSTEIN, Zillah. Developing a theory of capitalist patriarchy and socialist feminism. In: EISENSTEIN, Zillah (org.) **Capitalist patriarchy and the case for socialist feminism**. New York: Monthly Review Press, 1979. p. 5-40.
- FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. New York: Grove Press, 1963.
- FANON, Frantz. **Black skin, white masks**. 2. ed. New York: Grove Press, 1967.
- FANON, Frantz. **Toward the african revolution**. 2. ed. New York: Grove Press, 1967a.
- FANON, Frantz. **A dying colonialism**. New York: Grove Press, s.d.
- FARNIE, David E. et al. Becoming a person in the preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings. **Qualitative Studies in Education**, v. 6, n. n. 2, p. 95-110, 1993.
- FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

- FIRESTONE, Shulamith. The bar as microcosm. In: TANNER, Leslie (org.) **Voices from women's liberation**. New York: New American Library, 1971. p. 342-348.
- FLORESTA, Nísia, (ed.) **Opúsculo humanitário**. Ed. Atual. / com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Vadares ed. São Paulo : Cortez ; [Brasília, DF] : INEP: , 1989.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalism and freedom**. Chicago: Chicago University Press, 1962.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-92.
- FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a "política racial" no Brasil. **Revista USP**, , n. 28, p. 122-135, 1995-96.
- GIDDENS, Anthony. **Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis**. 2a.ed. ed. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1994.
- GIDDENS, Anthony. **In defense of sociology: essays, interpretations & rejoinders**. Cambridge: Polity Press, 1996.
- GILLIGAN, Carol. Woman's place in the man's life cycle. In: STONE, Lynda (org.) **The education feminism reader**. New York: Rputledge, 1994. p. 26-41.
- GRIFFITHS, Morwenna. Making a difference: feminism, post-modernism and methodology of educational research. **British Educational Research Journal**, Oxfordshire, v. 21, n. 3, p. 219-236, Apr., 1995.
- HIGGINBOTHAM, Elizabeth. Two representative issues in contemporary sociological work on black women. In: HULL, Gloria T., et al. (org.) **All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave: black women's studies**. New York: The Feminist Press, 1982. p. 93-102.
- INFORMÁTICA na Educação: teoria e prática. . Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1998
- JAQUETTE, Jane S., (ed.) **The women's movement in latin America: participation and democracy**. 2 ed. Oxford: Westview Press, 1994.
- JORNAL da Ciência Hoje. , 3 mai 1996, p. 1.
- KEARNEY, Mary ; RONNING, Anne Holden, (eds.) **Women in the university curriculum: towards equality, democracy and peace**. Paris: UNESCO: Kingsley Publishers, 1996.
- KONOPKA, Gisela. **Young girls: a portrait of adolescence**. New York: Harnington Park Press, 1985.
- KOSTASH, Myrna. **No kidding: inside the world of teenage girls**. Toronto: A Douglas Gilson Books, 1987.
- LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômicas das mulheres

- negras. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 489-495, 1995.
- MACADAR, Raul. Projeto arquitetônico para a escola construtivista. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, , n. 4, p. 4-13, mar., 1992.
- MELLO, Guiomar Namó de. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., et al. (org.) **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, 1994. p. 329-366.
- MILL, John Stuart. **The subjection of women**. Mineola, NY: Dover publications, 1997.
- MILTON & ROSE FRIEDMAN FOUNDATION. **The solution: parental choice**. 1998. <http://www.friedmanfoundation.org/index.html>. [1999. jul. 19].
- MOOJEN, Leila. **Uma escola vivida e pesquisada**. Porto Alegre, 1997. ?? p. Relatório (Pesquisa) - Faculdade de Educação/Núcleo de Estudo, Pesquisa e Assessoria em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MULHERES na ciência. **Jornal da Ciência Hoje: SBPC**, 6 jun 1996, p. 8.
- NACIONES UNIDAS. **Situación de la mujer en el mundo: tendencias y estadística 1970-1990**. New York: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, , n. 63, p. 86-87, nov., 1987.
- NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY. **First wave feminism lecture**
Second wave feminism lecture. [on line]. Library catalog, 1999. <http://www.nau.edu/wst/access/pre1sub.html>. [1999. mar. 3].
- O'BRIEN, M. **The idea of the american south**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1979.
- OLIVEIRA, Rachel de. Reflexões sobre a experiência de alteração curricular em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, , n. 63, p. 64-66, nov., 1987.
- PARÉ, Marilene. O desenvolvimento da auto-estima da criança negra. In: TRIUMPHO, Vera (org.) **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991. p. 29-37.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PINAR, William F. et al. **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang Publishing, 1995.
- PINTO, Regina Paim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, , n. 63, p. 88-92, nov., 1987.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder. **Teoria e Educação**, , n. 5, p. 91-106, 1992.
- PORTO ALEGRE ; Câmara de Vereadores de Porto Alegre. **Ver. Tereza Franco**.

1997. <http://www.camapoa.rs.gov.br/Vereadores/tfranco.htm>
- PORTO ALEGRE ; Secretaria Municipal de Educação. Congresso Constituinte: eixos temáticos. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, , n. 4, p. 5-39, 1995.
- PORTO ALEGRE ; Secretaria Municipal de Educação. Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, , n. 9, p. 7-30, 1996a.
- PORTO ALEGRE ; Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**, 37. Porto Alegre: SMEd, 1996b. 37 p. Documento
- PORTO ALEGRE ; Secretaria Municipal de Educação. **Série Histórica - taxa de aprovação (10 anos)**, 35. Porto Alegre: SMEd, 1997. 35 p. Relatório
- PORTO ALEGRE ; Secretaria Municipal de Educação. **Proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola: documento referência para a escola cidadã**, 37. Porto Alegre: SMEd, s.d. 37 p. Documento
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: um retrato**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- REVERBEL, Carlos, (ed.) **Diário de Cecília Assis Brasil: período 1916-1928**. Porto Alegre: LPM, 1983.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 97, p. 13-20, nov./dez., 1990.
- RICH, Adirenne. **On lies, secrets and silences: selected prose**. 3. ed. New York: Norton, 1995.
- RIO GRANDE DO SUL ; Secretaria de Educação. **Estatística - Imagem**, 6. Porto Alegre: Secretaria de Educação (SE) / Departamento de Planejamento (DEPLAN) / Departamento de Informática (DINF), 1999. 6 p. Relatório com movimento final dos alunos
- ROCHA, Silvio. **A organização interdisciplinar das áreas do conhecimento, nos ciclos de formação, via complexos temáticos**, 8: , s.d. 8 p. /Datilografado/
- RÖSCH, Michael. **What does neoliberalism mean?** [on line], 1999. <http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de/webroot/sp/barrios/themeA2a.html>
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil nos anos 80. 1994. Versão preliminar. Apresentado a IV Seminário Nacional: Mulher, Educação e Cultura, Porto Alegre 1994.
- RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the "political economy" of sex. In: REITER, Rayna R. (org.) **Toward an anthropology of women**. New York and London: Monthly Review Press, 1975. p. 159-205.
- SAFFIOTI, Heleeith Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SAID, Edward W. **Orientalism**. 2. ed. New York: Vintage Books, 1994.

- SCHMITT, Maria da Graça da Silva. Monte Cristo a aprendizagem para todos. **A Paixão de Aprender**, Porto Alegre, , n. 9, p. 7-11, dez., 1995.
- SEFFNER, Fernando, (ed.) **Presença negra no Rio Grande do Sul**. v. 11, *Cadernos Porto e Vírgula*. Porto Alegre: UE/Porto Alegre, 1995.
- SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In(org.) **Anuário Antropológico / 93**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203.
- SHARPE-VALADARES, Peggy. Introdução. In: FLORESTA, Nísia (org.) **Opúsculo Humanitário / Nísia Floresta**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. iv-xliii.
- SILVA, Teresa Roserley N. da. Melhoria da qualidade no 1o. grau: o conteúdo e as condições concretas da escola. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.) **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1989.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, , n. 1, p. 5-15, 1996.
- SMITH, Adam. **An inquiry into the nature and causes of he wealch of nations**. New York: Modern Library, 1937.
- SMITH, Dorothy. **The conceptual practices of power: a feminist sociology of knowledge**. Toronto: University of Toronto Press, 1990a.
- SMITH, Dorothy. **The everyday world as problematic: a feminist sociology**. 3. ed. Toronto: University of Toronto Press, 1991.
- SPENDER, Dale. **Learning to lose: sexism and education**. 2. ed. London: Women's Press, 1988.
- STERN, Lori. Conceptions of separation and connection in female adolescents. In: GILLIGAN, Carol, et al. (org.) **Making connections**. Massachussetts: Harvard University Press, 1990.
- STRICKLAND, Charles E. ; BURGESS, Charles. **Health, Growth, and heredity: G. Stanley Hall on natural education**. New York: Teachers College Press, 1965.
- TAYLOR, Jill McLean; GILLIGAN, Carol ; SULLIVAN, Amy N. **Between voice and silence: women and girls, race, and relationship**. Massachussetts: Harvard University Press, 1995.
- TELES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil**. São paulo: Brasiliense, 1993. (Tudo é História, 145).
- TITO, Eneida Maria Ramos de Macedo. **Escola, professora e alunos pesquisadores - escrevendo histórias de vida**. Porto Alegre: , 1996a Relatório apresentado ao MEC/Secretaria de Educação Fundamental - Prêmio Incentivo à educação fundamental
- TOSCANO, Moema ; GOLDENBERG, Mirian. **A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- UNITED NATIONS. Fourth World Conference on Women: action for equality,

development and peace - Declaration and Platform. 1995a Apresentado a , Beijin, China , 4-15 September 1995 1995a.

UNITED NATIONS. **World education report 1995**. New York: United Nations, 1995b.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

WALLMAN, Sandra, (ed.) **Ethnicity at work**. London: Macmillan, 1979.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.