

MARIA CELESTE DE MOURA ANDRADE

**CULTURA, CIDADANIA
E DIFERENÇA NA ESCOLA**

Universidade de Uberaba - UNIUBE

Uberaba, 2003

MARIA CELESTE DE MOURA ANDRADE

**CULTURA, CIDADANIA
E DIFERENÇA NA ESCOLA**

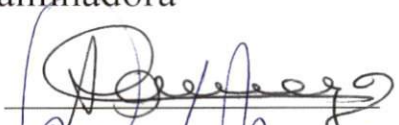
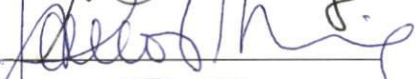

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação: Formação de Professores da Universidade de Uberaba para a obtenção do título de Mestre em Educação Formação de Professores.

Orientador – Prof.a Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo.

UNIUBE

2003

Banca Examinadora

Orientador: 
1º membro: 
2º membro: 
3º membro: _____

Data da Defesa: 28 / 02 / 2003

MARIA CELESTE DE MOURA ANDRADE

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

A24c Andrade, Maria Celeste de Moura
Cultura, cidadania e diferença na escola / Maria Celeste de
Moura Andrade. -- 2003
viii, 160 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Faccioli de Camargo

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Cultura. I. Título.

CDD 370

A Pedro, Flávio e Júlia.

AGRADECIMENTOS

A

Ana Maria Faccioli de Camargo

Que, ética e esteticamente, orientou-me pelos caminhos da pós-modernidade, ampliando minha percepção de que é possível, continuamente, reinventar o mundo, as pessoas, a vida.

A

Toda a equipe da Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães, e, de modo especial a: Angélica Renata da Silva Borges, Déa Lúcia de Sá Martins, Edilamar Corrêa, Lucimara Ferreira Dias Santos, Maria das Graças Ferreira, Marcelo Brunacci, Maristéia Castro Guimarães de Ávila, Valdirene Aparecida Ferreira, Valdirene Silva de Paulo, Vânia Aparecida Alves de Carvalho, Vânia Maria de Rezende Alves,

Que dividiram comigo suas certezas e inquietações sobre cidadania. É delas/dele, a co-autoria deste trabalho.

A

Fábio, Áurea, Clotildes, Gláucia, Marília, Marisa e Renata,

Que, pela partilha constante de dúvidas e significados, amenizaram a solidão do ato de escrever.

A

Tianinha, Henrique, Evelyn e John,

Pela criteriosa revisão técnica e lingüística do texto, e correção do *resumen* e *abstract*. É maravilhoso poder contar com tantos amigos!

Ao

Centro Universitário do Planalto de Araxá, representado pela reitora, professora Maria Auxiliadora Ribeiro, pelo incentivo dado a esta pesquisa.

RESUMO

No contexto educacional, cidadania tem sido uma palavra-chave tanto em documentos oficiais como na fala de professores/as. Frente a este uso rotineiro e repetitivo, a questão da cidadania corre o risco de ser dada por encerrada, como algo transcendente, verdade absoluta, inerente ao ato de educar, um fim em si mesma. A proposta da pesquisa desenvolvida na dissertação *Cultura, Cidadania e Diferença na Escola* foi analisar a representação que os professores/as do ensino fundamental fazem da educação para a cidadania e como ela perpassa sua forma de atuar na diversidade cultural. O universo da pesquisa foi a *Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães (EMALG)* do *Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)*, onde leciono Didática e Metodologia do Ensino. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas feitas a 10 professores/as sobre cidadania, identidade e diferença e suas implicações na prática pedagógica. A análise qualitativa adotou uma perspectiva pós-moderna inserida na problemática *saber-poder*, cujos fundamentos foram buscados em Michel Foucault e nos autores dos recentes *Estudos Culturais*. Os resultados evidenciaram que o próprio currículo vivenciado pelos professores/as ao longo de sua formação escolar, funcionou como elemento discursivo que produz verdades sobre diversidade cultural e educação para a cidadania, definindo os papéis de alunos/as e professores/as, construindo hierarquias, produzindo identidades. O trabalho mostra a necessidade de questionamento contínuo das práticas de significação legitimadas pela escola sobre uma educação dita cidadã e vislumbra, na noção de amizade e estética da existência de Foucault, possibilidades menos restritas de se pensar as relações sociais.

ABSTRACT

In the field of education, citizenship has been a key-word as much for official documents as for teachers' speech. Facing this regular and recurrent use, the question of citizenship may be considered as something transcendent, truthful, inherent to the act of educating, an end in itself. The proposal of the research developed in the essay *Culture, Citizenship and Diversity in School* was to analyse what the elementary school teachers represent for citizenship and how it influences their way of acting in the question of cultural diversity. The research was carried out at the *Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães (EMALG)* of *Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)*, where I teach Didactics and Teaching Methodology. The data was collected using semi-structured interviews made with 10 teachers including questions about citizenship, identity and diversity and their implications on the pedagogical practice. The qualitative analysis adopted a postmodern perspective, inserted in the problematical *savoir/pouvoir*, whose basis was found in Michel Foucault and in authors of recent *Cultural Studies*. The results showed that the very curriculum, lived by the teachers during their school training, functioned as discursive elements that produces truths about cultural diversity and education for citizenship, establishing the students' and teachers' roles, building hierarchies, producing identities. The paper shows the necessity of continuous discussion about the meaning of practices legitimized by the school and finds in notions of friendship and aesthetics of existence of Foucault, possibilities less restricted concerning social relations.

RESUMEN

En el contexto educacional, ciudadanía ha sido una palabra clave tanto en documentos oficiales como en el lenguaje de los maestros/as. Delante este uso reiterativo, la cuestión de la ciudadanía se expone a todos los peligros de darse por encerrada, como algo trascendente, verdad absoluta, inherente al acto de educar, un fin en sí misma. La propuesta de la pesquisa desenvuelta en la disertación *Cultura, Ciudadanía y Diferencia en la Escuela* fue analizar la representación que los maestros/as de la enseñanza elemental hacen de la educación para la ciudadanía y como ella transcurre su forma de actuar en la diversidad cultural. El universo de la pesquisa fue la *Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães (EMALG)* del *Centro Universitário del Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)*, donde alecciono Didáctica y Metodología de la Enseñanza. Los datos fueron colectados a través de entrevistas semiestructuradas realizadas para 10 maestros/as sobre ciudadanía, identidad y diferencia y sus implicaciones en la práctica pedagógica. La análisis calificativa adoptó una perspectiva pós-moderna insertada en la problemática *saber-poder*, cuyos fundamentos se buscaron en Michel Foucault y en los autores de los recientes *Estudios Culturales*. Los resultados evidenciaron que el propio currículo vivido por los maestros/as a lo largo de su formación escolar, funcionó como elemento discursivo que produce verdades sobre la diversidad cultural y educación para la ciudadanía, determinando los papeles de los alumnos/as y maestros/as, construyendo jerarquías, produciendo identidades. El trabajo muestra la necesidad de cuestionamiento contínuo de las prácticas de significación legitimadas por la escuela sobre una educación mencionada ciudadana y vislumbra, en la noción de amistad y estética de la existencia de Foucault, posibilidades menos restringidas de pensarse las relaciones sociales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	33
POR QUE UMA ANÁLISE PÓS-MODERNA DA CIDADANIA NA ESCOLA?	
CAPÍTULO II.....	52
CIDADANIA COMO REGIME DE VERDADE	
CAPÍTULO III.....	83
IDENTIDADE E DIFERENÇA NA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICE A.....	120
PALAVRAS-CHAVE DAS ENTREVISTAS	
APÊNDICE B.....	121
ENTREVISTAS COM AS/O PROFESSORAS/OR DA ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO LÉLIA GUIMARÃES	
ANEXO A.....	157
QUADRO COMPARATIVO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS	
ANEXO B.....	158
RELATÓRIO SOBRE AS DATAS COMEMORATIVAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO LÉLIA GUIMARÃES	

INTRODUÇÃO

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem
interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a
chave?”*

Carlos Drummond de Andrade

*“Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem
e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o
perigo?”*

Michel Foucault

Pensar a cidadania na escola passa por pensar as relações sociais no Brasil. Nossa trajetória histórica é marcada por genocídio, escravidão, exclusão, clientelismo, corrupção e ditadura. A convivência social tem sido difícil entre grupos que apresentam diversidades raciais, sexuais, de gênero, de idade, de etnia e de condição sócio-econômica. Estas questões não se configuram como uma exclusividade histórica do Brasil. Episódios recentes¹ confirmam a crescente dificuldade de convivência humana em nível mundial.

É quase lugar-comum dizermos que estamos vivendo , neste final de milênio, uma ampla e profunda sensação de crise. Tenha ela uma existência material ou seja mais um produto de nossos discursos, o que mais importa é que , num mundo que se globalizou, ela se manifesta como uma crise da Humanidade.(...) Vejamos alguns exemplos: a ampliação do binômio contaminação-esgotamento ambientais; o aumento da miséria endêmica, combinada com a crescente concentração de renda; o alastramento das várias formas de terrorismo; a combinação de diferentes formas de opressão e exclusão social; a crise moral que parece se alastrar pelo mundo afora.²

¹ Aqui nos referimos especialmente aos ataques terroristas aos EUA ocorridos em 11 de setembro de 2001 e à polêmica em torno do direito/dever de retaliação frente aos supostos países que protegem grupos envolvidos.

² VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*, 1995, p. 9.

A crise em vários aspectos revela ser realmente uma característica da sociedade contemporânea. Ela só pode ser entendida no contexto das transformações globais que têm definido a vida na atualidade. “*A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e de consumo, os quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas*”.³

A padronização é uma marca registrada dos tempos atuais. Onde quer que você esteja, no mundo, você encontra uma, ou várias lojas da rede McDonalds. Até a China, resistente durante muito tempo à influência ocidentalizante, tem sofrido um processo de *Mcdonaldização*⁴. Paralelamente à comida, vendem-se idéias, visões de mundo, critérios estéticos, códigos de convivência, que se chocam com modelos regionais tradicionais. No entanto, por mais que sejam crescentes os efeitos da padronização internacional, os conflitos culturais em diversas regiões, conservam abertas as lutas por poder e significação.

Neste mundo globalizado há um colapso das velhas certezas e o campo das identidades é de confronto e questionamento. A convivência nunca foi tão próxima e ao mesmo tempo tão difícil entre os seres humanos. Assistimos, ao vivo, pela televisão, ao desmoronamento das torres gêmeas do *World Trade Center*, um dos símbolos desse mundo globalizado e à morte instantânea de milhares de pessoas, fruto da crescente incapacidade de convívio internacional.

Homens e mulheres no contexto mundial, como no Brasil, não criaram uma ética política, uma ética social, capaz de acompanhar os progressos em outros campos. A razão humana conseguiu levar a ciência a níveis inimagináveis. A sofisticação tecnológica atinge os campos mais diversos, da genética à cosmetologia. Permanecem insolúveis, no entanto, a maioria dos conflitos étnicos, religiosos, sexuais, territoriais, econômicos, que assolam o mundo globalizado. Na guerra internacional, todos os lados se arrogam o direito de fazer justiça, em nome do “bem” contra o “mal”, invocando um Deus nacionalizado.

Em recente artigo⁵, Sérgio Paulo Rouanet afirma que estes acontecimentos envolvem não um fundamentalismo, mas três: o cristão, o islâmico e o judaico, que “*têm em comum o tradicionalismo em questões morais e uma posição retrógrada quanto ao estatuto da mulher – são puritanos e misóginos*”. Guardadas as devidas proporções de níveis de intolerância e tradicionalismo de cada um, o que não me compete avaliar nos

³ WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural*, 2000, p. 20.

⁴ Termo usado por MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*, 2000, p. 24.

⁵ ROUANET, S. P. Os três fundamentalismos., 2001, p. 12-13.

limites deste trabalho, o exemplo serve para ilustrar o paradoxo e a complexidade das semelhanças e diversidades que caracterizam a aldeia global em que vivemos. Os três tipos de fundamentalismos manejam – dentro das possibilidades de cada um - uma tecnologia militar sofisticada, usam os canais de comunicação que a globalização viabiliza e se inserem no circuito financeiro do capitalismo moderno. Além da guerra que travam entre si, esses grupos, individualmente, estão longe de apresentar identidades claras e homogêneas e de demonstrar um padrão de convivência pacífica no interior de seus próprios territórios.

Estas questões invadem a escola, um dos campos de conflito entre as identidades sociais, e atravessam a complexa problemática da cidadania, objeto desta pesquisa. No contexto educacional brasileiro, este termo tem sido um dos mais usados nos últimos tempos, seja em documentos oficiais (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, documentos norteadores dos cursos, Parâmetros Curriculares Nacionais), na fala dos professores de todos os níveis e nos registros escritos de suas funções educativas (planos de curso, avaliações de desempenho, relatórios). Seu uso tornou-se tão comum que a própria questão da cidadania pode correr o risco de ser dada por encerrada, resolvida, pronta e acabada, como algo transcendente, uma verdade absoluta, inerente ao ato de educar e desejada por todos, um fim em si mesma.

Cidadania, no dicionário ⁶, é qualidade do cidadão, ou seja, do membro de um Estado, considerado do ponto de vista de seus deveres para com este Estado e de seus direitos políticos. O termo tem sido usado ao longo da história de formas diversas, encaixando-se em vários contextos discursivos. Na Grécia antiga, cidadania consistia na *“soma dos direitos dos mais privilegiados – dos nobres, por oposição aos plebeus; dos livres, por oposição aos escravos; dos nacionais por oposição aos estrangeiros”* ou seja, *“cidadão era quem tinha direito de oprimir o outro”*⁷.

Parto, nesse trabalho, do pressuposto de que cidadania seja um processo narrativo, um elemento discursivo, e não um dado, um conteúdo pronto e acabado. Seja qual for a categoria em que se pretenda inseri-la, na sócio-econômica, cultural, étnica, de gênero, sexual, ou na política, não existe como essência, para a qual se possa educar alguém. Ela não é uma entidade abstrata, pronta e acabada, que encerra direitos e deveres absolutos.

⁶ INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 2001, p. 714.

⁷ TOLEDO, R. P. *Por favor, sem essa de cidadania*, 2000, p.146.

Em cada época há que se contextualizar esses direitos e deveres. A quem interessam? Como foram selecionados? Quem os garante? Para quem? Como? Numa sociedade de classes como a nossa, de cunho capitalista, qual a sua garantia? Há muitas questões a serem colocadas.

Abordagens sobre crise social e cidadania já se tornaram repetitivas e inundam as revistas das universidades, as monografias de final de cursos de graduação, as dissertações de mestrado e teses de doutorado. Na instituição onde trabalho - UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá - que congrega cerca de 1.200 alunos e 7 cursos, tivemos, apenas no ano de 2000, 20 títulos ligados a esses temas.

A educação insere-se também neste contexto geral de crise que vivemos. A escola, como instituição social, não é um espaço neutro aos conflitos e disputas presentes na sociedade.

Veiga-Neto⁸ resume a crise da educação escolarizada, apontando as críticas que lhe são feitas tanto por grupos convencionalmente chamados de direita como de esquerda:

Da direita vem a acusação de que a escola não atende às necessidades da sociedade (o que, na maioria das vezes, significa necessidades dos setores produtivos e empresariais). Da esquerda vem a acusação de que a escola reproduz as desigualdades e injustiças sociais. Isto é mundial e é sentido de modo mais crucial quando se trata de escolas públicas, da educação como um direito social.

Frente a esta avalanche de abordagens sobre escola e convivência social, por que mais uma vez esse tema tão redundante em uma dissertação de mestrado? Com certeza, não para apresentar novos modelos à escola e aos educadores sobre como educar para a cidadania. O objetivo é participar do debate, fazendo novos questionamentos e trazendo a contribuição de autores pós-modernos⁹ para essa discussão. Minha proposta é justamente não apresentar verdades sobre o tema, mas manter abertas as possibilidades de reflexão sobre ele, partindo do pensamento desses autores, especialmente de Michel Foucault, como mais uma possibilidade e não a única de repensá-lo. A partir da realidade escolar, desvendar, no próprio contexto cultural da aprendizagem, como se percebe a questão da

⁸ VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*, 1995, p. 10.

⁹ Frente à complexidade de se fazer uma distinção filosófica entre pós-modernismo e pós-estruturalismo, termos usados indistintamente pelos próprios teóricos destas tendências, usarei as duas expressões como sinônimas. V. VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*, 1995, p. 10.

identidade e da diferença, que, impregnada na noção de cidadania, atravessa a concepção de educação que aí se insere.

Como relacionar cultura, cidadania e educação? Que concepções de cultura, cidadania e educação circulam no cotidiano escolar? Como elas se constituíram?

Na teorização introduzida pelos *Estudos Culturais*¹⁰, sobretudo naquela inspirada pelo pós-modernismo, que me interessa de perto para fundamentação dessa pesquisa, a cultura é concebida como “*campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade*”.¹¹

A escola e a sala de aula abrigam sujeitos oriundos de realidades várias, com características étnico-culturais diversas; saberes, interesses, valores diferentes; portadores de uma história muito particular. Em sua trajetória histórica pessoal, cada um dos atores que participam do espaço escolar – professores/as, alunos/as, gestores/as - vai construindo significados que se encontram em interação no processo educativo, o qual, por sua vez, processa novas simbologias mais amplas e mais complexas, a partir das convergências e divergências que aí se confrontam. A sala de aula é fundada na diversidade, e o papel do/a professor/a é propiciar que se produza conhecimento dentro desta complexa rede de relações sociais. Todo conhecimento aí gerado constitui uma aproximação parcial e provisória da ampla dimensão da vida humana, em toda sua complexidade.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, um dos documentos mais usados pelos professores/as do ensino fundamental - pelas próprias exigências dos programas dos cursos de licenciatura e dos concursos a que são submetidos - trazem, nos volumes dedicados a cada disciplina e aos temas transversais, os *Objetivos Gerais do Ensino Fundamental*, em que os termos cidadania, identidade nacional e diversidade cultural são invocados continuamente:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e

¹⁰ Campo de teorização e investigação que tem origem na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. A abordagem que farei sobre os *Estudos Culturais* neste trabalho, refere-se a suas tendências mais recentes, influenciadas pelo pós-estruturalismo, adotando sobretudo contribuições teóricas de Michel Foucault, dentre outros.. (V. SILVA, T. T. *Teoria cultural e educacional*, 2000, pp.56-57 e SILVA, T.T. *O que é, afinal, Estudos Culturais?*, 2000c).

¹¹ SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação*, 2000a. p. 32.

repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania.¹²

Estes objetivos são repetidos nos nove volumes da coleção, dedicados a cada disciplina e aos temas transversais, adequando-os às especificidades de cada conteúdo, conforme exemplifico abaixo.

No volume dedicado à Língua Portuguesa:

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente.

Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.¹³

No volume dedicado à Matemática:

O papel que a matemática desempenha na formação básica do cidadão brasileiro norteia estes Parâmetros. Falar em formação básica para a cidadania significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira.(...)Desse modo, um currículo de Matemática deve procurar contribuir de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.¹⁴

No volume dedicado à História e Geografia:

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos.

¹² BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução, 1997a, p. 7-8.

¹³ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa, 1997b, pp.41-42

¹⁴ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais*: matemática, 1997c, p. 31-32.

*Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.*¹⁵

No volume dedicado à Arte:

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte.*¹⁶

No volume reservado aos Temas Transversais e Ética:

*A formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício. A escola possui condição especial para essa tarefa e os Temas Transversais têm um papel diferenciado por tratar de assuntos diretamente vinculados à realidade e seus problemas.*¹⁷

No volume dedicado à Pluralidade Cultural e Orientação Sexual:

*O tema da Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.*¹⁸

No volume dedicado ao Meio Ambiente e Saúde:

*(...) a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos aprendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.*¹⁹

No volume dedicado à Educação Física:

¹⁵ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*, 1997d, p. 43.

¹⁶ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: arte*, 1997e, p. 55.

¹⁷ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética*, 1997f, p. 59.

¹⁸ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*, 1997g, p. 59 e 133.

¹⁹ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde*, 1997h, p. 75

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles.²⁰

No volume dedicado às Ciências Naturais:

Numa sociedade em que se convive com a super-valorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico.(...) A criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro.²¹

A apresentação dessa exaustiva relação de objetivos de cada uma das áreas da estrutura curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais confirma como é recorrente nestes documentos a menção ao termo “cidadania” e, vinculada a ela, à “diversidade cultural”, como necessidades básicas a serem atendidas na educação escolar. Essas expressões são também recorrentes na fala dos professores/as do ensino fundamental, que as utilizam como justificativa do seu trabalho educativo, daí constituírem o eixo dessa pesquisa.

*

* *

Atuando na área de formação de professores para o Ensino Fundamental (Cursos de Pedagogia, Letras e de História do UNIARAXÁ, onde leciono as cadeiras de Didática e Metodologia de Ensino de Português e de História), as questões principais que abordo na pesquisa são: como os professores/as do ensino fundamental entendem e praticam a educação para a cidadania? Que concepção de educação perpassa sua forma de perceber e atuar na questão da diversidade cultural? O que é ser diferente? O que é ser cidadão/ã? É possível educar para a cidadania? Que cidadania? Como detectam a diversidade sociocultural em sala de aula? Como percebem a relação entre conhecimento, currículo, e a

²⁰ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*, 1997i, p. 28.

²¹ BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*, 1997j, p. 25.

questão da cidadania e da diferença sociocultural? Como socializar os conhecimentos escolares de maneira cidadã? Que conhecimentos devem ser socializados? Como foram internalizados estes conceitos que orientam a sua prática? Qual a relação entre eles e a sua formação como professores/as?

Parto do pressuposto de que a concepção de cidadania que possuímos está intimamente ligada à concepção de cultura, de conhecimento e de currículo que perpassa os meios educacionais. Interessa-me nessa pesquisa como estão representadas nas rotinas escolares, nas estratégias de ensino, nas relações da sala de aula, as noções de cidadania, identidade e diversidade sociocultural, vistas através da forma como elas são faladas pelos professores/as. De acordo com os *Estudos Culturais* mais recentes, não existe identidade fora da representação²², isto é, fora das formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos. Pretendo trabalhar com os textos das entrevistas feitas às/aos professoras/es, e alguns textos didáticos usados por elas/eles em sala de aula. Este material será utilizado para análise da representação de identidade cidadã que esses profissionais fazem de si próprios e da que se propõem a formar em seus alunos/as. Como se constituiu sua identidade social? Que concepção de educação, de cultura e de conhecimento perpassa sua proposta de educar para a cidadania?

Tomáz Tadeu da Silva²³ faz um estudo das concepções educativas que perpassam as teorias do currículo que circulam na escola.²⁴ Considero oportuno buscar nelas as matrizes que orientam a educação para a cidadania, já que esse conceito se insere sempre no contexto de uma determinada visão curricular. Segundo a leitura que fiz desse autor, as teorias educacionais, e, portanto, também as teorias do currículo, estão impregnadas de

²² O termo *representação* tem conotações diversas no campo da Filosofia e da Psicologia Social. Uso o termo no sentido atribuído pela análise cultural mais recente. “No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como ‘significante’, que pode ser um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia.(SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, 2000a, p. 97.) A representação que as/o professoras/or entrevistadas/o fazem das questões ligadas à cidadania estará expressa na sua fala, materializada nos textos das entrevistas, transcritos e anexados ao trabalho e em alguns textos didáticos usados por elas/ele.

²³ SILVA, T. T. *Documentos de Identidade*, 1999a.

²⁴ Enquanto SILVA classifica as concepções de educação dentro de uma linha pós-crítica, LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*, 1989. e SAVIANI, D. *Escola e democracia*, 1988. o fazem numa concepção crítica. A abordagem de LIBÂNEO insere as Teorias Tradicionais no contexto das Pedagogias Liberais, que contrapõe às Pedagogias Progressistas. SAVIANI faz um estudo destas teorias, a partir da questão da marginalidade enquanto SILVA prioriza o currículo. Apresento, no ANEXO A (p.150) este trabalho, um quadro-síntese dos conceitos enfatizados por cada teoria, na visão de SILVA. Esclareço, como fazem os próprios autores, que as tendências pedagógicas não são mutuamente excludentes, completam-se e confundem-se muitas vezes.

afirmações sobre como as coisas e as pessoas são ou deveriam ser. Em sua análise, ele aborda as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

Embora mantenha o termo “teoria” para designar estas tendências, o autor discute a própria noção de teoria e sua pretensão de descobrir e de retratar o real. Prefere, na perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais*, a noção de “discurso”, o qual, segundo ele, ao descrever o real, também o produz, a seu modo. Esta concepção busca no filósofo Michel Foucault a noção de discurso para caracterizar o processo lingüístico de construção do mundo social. Ao analisar a história da sexualidade e da loucura, o filósofo argumenta que essas e outras expressões da condição humana não são apenas descritas pelo discurso, mas são *fabricadas* por ele.

Considero a hipótese de que um discurso sobre cidadania acaba por tornar-se, para muitas escolas, professores/as e estudantes, uma verdade sobre cidadania. As narrativas sobre o tipo do ser humano ideal para um determinado tipo de sociedade e sobre os arranjos sociais adequados a este grupo vão se repetindo de tal maneira que acabam por se transformar numa receita. A preocupação de Tomáz Tadeu não é propor uma abordagem ontológica do currículo, isto é, do verdadeiro ser do currículo, ou fornecer uma receita de currículo, mas fazer uma aproximação histórica sobre como o currículo tem sido definido. Nesta mesma linha de pensamento, não pretendo pesquisar o que é ou o que deveria ser uma educação para a cidadania, mas como ela tem sido expressa pelos/as professores/as e qual teoria ou discurso educacional a tem constituído. A síntese dessas teorias é apresentada a seguir, para maior esclarecimento dos eixos em que se fará a análise do material pesquisado.

*

* *

Na teoria tradicional, seja em sua versão humanista, tecnicista ou progressista, há uma visão conservadora de cultura como algo fixo, estável, herdado; do conhecimento como fato pronto e acabado, como informação, como algo a ser transmitido pelo professor ou alcançado pelo próprio aluno; e da escola como mantenedora do *status quo* social. Existe um ideal, um padrão de vida social, para o qual se deve ser educado. Direito e dever, palavras-chave do discurso tradicional sobre cidadania se enquadram nos limites da

adequação social. Dessa forma a cultura, e com ela a cidadania, acabam assumindo um sentido pronto e acabado, sem se transformar continuamente pela ação dos grupos sociais. O conhecimento seria o que se vê. O significante captura o significado e é passível de transmissão. Assim, é possível educar para uma essência de cidadania, que preexiste acima das relações dos grupos sociais e independe da produção contínua de significados que aí se desenvolve.

A figura ideal do cidadão educado, na vertente humanista, era a de estudantes introduzidos no estudo da língua, da filosofia e das artes clássicas, enfim, da cultura greco-romana, que encarnava, desde a Idade Média, os mais altos ideais do ser humano. No Brasil, esse ideal atendeu à formação escolar, enquanto a ela teve acesso apenas uma parte restrita da população, ou seja, os filhos das camadas sociais mais abastadas.

A visão tecnicista enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. O conteúdo escolar deve priorizar os temas e habilidades necessários para um cidadão apto para os moldes ideais do mercado de trabalho. O sistema educacional deve pautar-se pela eficiência, nos mesmos padrões de uma empresa econômica, formando os jovens para exercer as ocupações profissionais da vida adulta. Aqui também as finalidades da educação para a cidadania estão pré-estabelecidas, estão postas pelas exigências profissionais do mercado de trabalho. No Brasil, esta tendência desenvolveu-se, sobretudo, a partir da expansão da escolaridade a outras categorias sociais menos favorecidas economicamente.

Mesmo na vertente tradicional considerada mais progressista, a preparação para a vida democrática, embora centrada nas experiências e interesses dos alunos, tem um modelo social a seguir. É papel da educação, pela reconstrução da experiência concreta, ativa e produtiva de cada um, levar ao aperfeiçoamento da convivência democrática, já pautada de antemão pela sociedade de classes. Esta corrente conhecida como *Escola Nova* influenciou, no Brasil, o aparecimento de várias instituições de ensino centrado no aluno, em moldes *montessorianos*, *claparedianos*, ou *piagetianos*²⁵. A proposta educativa dessas tendências não incluía uma preocupação com a mudança da estrutura social.

A estrutura educacional tradicional é bastante questionada em todo o mundo, a partir, sobretudo, da década de 60. Esse período convive com a contestação em várias áreas

²⁵ Não considero necessária, nos limites deste trabalho, apresentar maiores detalhes sobre cada uma destas correntes, já bastante estudadas. Para uma análise dos fundamentos da Escola Nova, sugerimos a consulta de

– anti-imperialismo, feminismo, contraculturalismo²⁶, movimentos estudantil e hippie, entre outros. No Brasil, a década é marcada pelas lutas contra a ditadura militar, principalmente dos setores intelectuais – estudantes e professores/as – e militantes clandestinos do extinto partido comunista. Por toda parte, autores como Michael Young (Inglaterra), Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudet e Establet (França), Michael Apple e Henry Giroux (EUA) e Paulo Freire (Brasil), iriam inspirar várias experiências de orientação crítica nas escolas.²⁷

As teorias críticas da educação questionam o *status* social, base das teorias tradicionais. “*As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical*”.²⁸ Fundamentadas numa interpretação marxista, denunciam a escola e a educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, onde o currículo reflete e reproduz os próprios valores do sistema. Segundo essas teorias, pela assimetria da distribuição do conhecimento é que a escola reproduz as dissonâncias sociais e econômicas. A divisão social do trabalho, no sistema capitalista, é reforçada pela escola quando estimula atitudes de obediência e subordinação na clientela oriunda das camadas populares, além de atitudes de liderança e autonomia nos egressos da elite dominante. Este processo é legitimado e garantido tanto pela diferenciação das escolas públicas e particulares, como pela eliminação das crianças das classes dominadas antes de atingirem os níveis onde aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.

As teorias críticas denunciam a forma como a escola sustenta a sociedade capitalista, constituindo-se no aparelho ideológico²⁹ central do estado, ao lado da religião, da mídia e da família. Esse processo age por convencimento, enquanto os aparelhos repressivos – polícia, sistema judiciário, instituições penais e exército – agem por meios

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*, 1993. O autor apresenta extratos comentados dos autores aqui mencionados (Maria Montessori, Édouard Claparède e Jean Piaget).

²⁶ Movimentos culturais que contestam os valores da sociedade estabelecida.

²⁷ Destes autores, abordaremos separadamente apenas Paulo Freire, por ter exercido grande influência sobre os professores brasileiros em geral e especificamente sobre as formas como a cidadania é narrada pelos professores da EMALG, público-alvo dessa pesquisa.

²⁸ SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*, 2001, p. 30.

²⁹ Esta análise dos aparelhos ideológicos é feita por Louis Althusser e relatada por SILVA, T. T. *Documentos de identidade*, 1999a, p. 31.

coercitivos. A ideologia³⁰ é transmitida por meio do currículo que, através dos conteúdos, repassa valores e atitudes que expressam a estrutura capitalista como desejável, mantenedora que é da aparente harmonia social.

A crítica que Paulo Freire faz à visão tradicional de conhecimento é representada pela expressão *educação bancária*, muito conhecida e usada pela/o professoras/or entrevistadas/o, para repudiar seu caráter transmissivo, verbalista e dissertativo. Freire, em oposição a essa forma de educação reprodutivista, em que o conhecimento é algo externo a quem aprende, propõe uma educação problematizadora, permitindo, através do diálogo pedagógico, uma consciência de mundo seja apreendida pelos educandos. Para ele é possível representar o mundo na consciência. Todo ato de conhecer é tomar consciência de alguma coisa, é tomar consciência do mundo, é fazer a “leituramundo”, para mudá-lo. E realizar esse processo é próprio dos seres humanos, como sujeitos históricos:

*Mulheres e homens, somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de **aprender**. Por isso, somos os únicos em quem **aprender** é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a **lição dada**. Aprender para nós é construir, reconstruir, **constatar para mudar**, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.³¹*

Este conceito de conhecimento de Paulo Freire é importante para a análise da concepção de educação para a cidadania presente nos textos pedagógicos e na fala de muitos/as professores/as. A educação para Freire jamais é neutra, mas política e dialética³², nunca é apenas reprodutora do sistema ou desmascaradora do mesmo, mas ambas. Neste contexto, a cidadania pode começar na educação, caso abra caminho para a consciência da injustiça social do sistema capitalista, desmistificando suas ideologias e possibilitando a mudança social. Para ele, a educação pode agir tanto como elemento de manutenção como de mudança social:

³⁰ No sentido mais comum da teorização neomarxista, ideologia designa idéias falsas ou distorcidas por sua ligação com os interesses das classes dominantes.

³¹ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, 1997, p. 77. Os grifos são do autor.

³² Tomamos aqui o termo *dialética*, no sentido usado por Freire de contradições que marcam a sociedade capitalista e a educação nela inserida. Na sua concepção, não há estabilidade da estabilidade, nem mudança da mudança, mas estabilidade e mudança de algo, e, compete ao trabalhador social ir detectando as forças que na realidade social estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência, no sentido de aderir à mudança que contribui para a verdadeira humanização do homem. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*, 1983. p. 47-49.

*(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de **reprodução** da ideologia dominante, quanto o seu **desmascaramento**.*³³

Além de descrever como deve ser a educação, descreve também como deve ser o educador, cuja função transcende a sala de aula. “(...) hoje o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa”.³⁴ Quando Paulo Freire propõe temas geradores retirados da realidade social e das experiências dos educandos, é no sentido não apenas de ensinar a ler a palavra escrita, mas a injustiça inscrita nas relações sociais. A alfabetização torna-se um ato criativo, crítico e ativo do homem sobre seu contexto, de forma autônoma e cidadã.

Consciência, autonomia e respeito são palavras-chave na obra de Paulo Freire e uma constante nas entrevistas que analiso na pesquisa. Frente às dificuldades materiais, econômicas, sociais e políticas em que nos achamos imersos, Freire coloca a conscientização não como panacéia, mas como esforço de conhecimento crítico dos obstáculos e como forma de reação contra o discurso neoliberal, fatalista, pragmático e reacionário.³⁵ O educando é visto como um ser dotado de identidade autônoma, e merece o respeito do educador para ajudá-lo a sair da ingenuidade para a criticidade, na qual é capaz de optar e decidir:

*Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz (...)- da inclusão do ser que se sabe incluso- é o que **fala do respeito devido à autonomia do ser do educando**. (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.*³⁶

A assunção da identidade cultural é dificultada na escola tradicional, do ponto de vista crítico, por sua supervalorização da cultura dominante. Os modelos artísticos aí utilizados seguem padrões da classe dominante. A língua correta a ser utilizada por todos é

³³ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, 1997 p. 110. Os grifos são do autor.

³⁴ FREIRE, P. *Educação e mudança*, 1983, p.12.

³⁵ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, 1997, p. 60.

³⁶ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, 1997, p. 65-67. Grifos do autor.

a língua utilizada pelo grupo social de prestígio. Os heróis valorizados pela História são oriundos da elite.

Esta reprodução acaba por funcionar como um mecanismo de inclusão ou de exclusão. As crianças e jovens da classe dominante sentem-se à vontade em meio aos conteúdos, hábitos e habilidades valorizados pela escola. Já os oriundos de camadas populares sentem-se desajeitados e estranhos no contexto escolar, perdem a auto-estima e o referencial identitário, pois seu capital cultural é desvalorizado. Sua língua e seus hábitos são estranhos, inadequados. Há que se aprender outra língua, outras formas de expressão, que não as suas. Através de um processo de mutilação cultural, sua incapacidade e seu baixo nível de aprendizagem são constatados por um modelo unilateral de avaliação. Sua inferioridade e sua posição subalterna, legitimadas pela escola, são confirmadas pelos mecanismos competitivos do mercado de trabalho.

Para Paulo Freire não deveria existir esta distinção entre cultura erudita e popular, não existe uma superior ou inferior à outra, mas diversas culturas, uma vez que todos nós as criamos. Seu conceito de cultura é “*tudo que o homem cria e recria*”, incluindo desde um instrumento primitivo de caça à obra de Picasso.³⁷ Insiste pois, em problematizar a visão colonialista que privilegia as características do colonizador sobre as do colonizado, do grupo dominante sobre o dominado. Esse questionamento vai ser, numa visão mais abrangente, sem restringir as questões de poder ao binômio dominante/dominado, incorporado posteriormente pelos *Estudos Culturais*, quando teorizam a cultura como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação.

Outra tendência que faz parte das chamadas teorias críticas é a *pedagogia histórico-crítica* ou *pedagogia crítico social dos conteúdos* desenvolvida por Dermeval Saviani³⁸. Deveria fazer parte de uma escola progressista, segundo ele, o conhecimento universal, patrimônio da humanidade e das classes dominantes, tornando-o acessível às classes populares. Esse seria o direito cidadão de todos, aberto pela escolarização, que garantiria a participação ativa na sociedade, pelo domínio crítico e consciente dos conteúdos, como forma de ruptura com a ideologia dominante.

Deveriam fazer parte do currículo escolar, segundo a *pedagogia histórico-crítica*, os conteúdos culturais universais, sem oposição entre cultura erudita e popular. Esses

³⁷ FREIRE, P. *Educação e mudança*, 1983, p. 56-57.

³⁸ SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica*, 1998.

conteúdos deveriam ser continuamente reavaliados e analisados pelos estudantes, em sua significação humana e social. O papel dos professores, segundo essa tendência, seria o de propiciar atividades adequadas ao processo de aquisição e crítica permanente dos conteúdos. A relação professor-aluno deveria ser baseada na interação e na produção coletiva de conhecimentos, levando-se em conta o fato de serem ambos sujeitos *aprendentes*.

O método participativo é preconizado por essa concepção como forma de pesquisa sobre a realidade social (etapa chamada de ação), análise dessa realidade (chamada de compreensão ou metacognição) e retorno à realidade com uma nova forma de ação, muito mais crítica e consciente. Esse método é chamado de dialético-sócio-interacionista, e pretende a superação do senso comum pelas possibilidades que oferece de elaboração científica e crítica dos conhecimentos, superando sua mera apreensão. Essa tendência não coloca, contudo, a ênfase no método, mas no próprio conhecimento como instrumento cultural e estratégia de fortalecimento das classes populares para superar sua subordinação.

Tanto na perspectiva crítica (mesmo em sua versão histórico-crítica), como na tradicional, há uma segurança epistemológica, isto é, *o quê* ensinar está claro. Tomás Tadeu da Silva³⁹ argumenta, oportunamente, que essa teoria, embora tenha uma intenção crítica, aproxima-se bastante das teorias tradicionais quando propõe, como função da educação, “permitir que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla”. Essa proposta parece desconhecer a quota de relações de poder envolvida em toda forma de aquisição de saber.

Por isso as teorias pós-críticas questionam tanto as concepções tradicionais quanto as críticas, no campo da educação. No contexto das teorias pós-críticas é que se inserem os autores pós-modernos que busco para fundamentar essa pesquisa. Eles discutem tanto o saber pretensamente neutro e passível de transmissão, característico das teorias tradicionais, quanto a existência de um sujeito autônomo, capaz de desmascarar as ideologias, via educação conscientizadora, como pretendem as teorias críticas. Interessa aos autores pós-modernistas perguntar continuamente quem está autorizado a conhecer o mundo, a narrá-lo, a falar pelo outro em termos de identidade, diferença e cidadania.. “*Os questionamentos lançados às epistemologias oficiais partem precisamente de grupos que*

³⁹ SILVA, T. T. *Documentos de identidade*, 1999a, p. 63.

não se vêem aí representados. Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas, contra os regimes de representação.”⁴⁰ Entendem “representação” como as formas textuais e visuais que descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. A chamada política de identidades questiona as pretensões de representação em termos universais, totais do humano e do social, e problematizam as *metanarrativas*⁴¹ das teorias humanistas, tradicionais ou críticas, que se arrogam o direito de dizer o que deve ser conhecido e que enclausuram a identidade dos cidadãos/ãs nos padrões de direitos e deveres pré-estabelecidos. Inspirada por esses autores é que me proponho a esta análise das narrativas sobre educação para a cidadania que perpassam o contexto educativo.⁴²

Outro dado importante das teorias pós-críticas para este estudo é sua concepção de cultura e currículo, pois se entrecruzam na escola. O currículo constitui a porção de cultura, em termos de conteúdos e práticas pedagógicas, que é escolarizada. Não é mais possível obter-se uma segurança sobre o conteúdo a ser ensinado. Como tornar o currículo acessível às frações cada vez mais numerosas, mais pobres e discriminadas socialmente que chegam à escola? Em um mundo impregnado de sub-culturas, que conteúdos eleger para incluir nos currículos? Produções de que categorias sociais priorizar: alta, média, baixa? De que grupo fazem parte os professores/as? É possível a um/a professor/a comunicar-se com outra cultura, a partir da dele/a? Como a cidadania se insere neste contexto?

Para Tomáz Tadeu da Silva ⁴³, na perspectiva pós-crítica, o currículo é concebido como o elemento discursivo da política educacional. É através dele que os diferentes grupos expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. As políticas curriculares autorizam certos grupos de especialistas e desautorizam outros, movimentando toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação, além de definir os papéis de alunos/as e professores/as, construir hierarquias, e produzir identidades. A

⁴⁰ SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*, 2001, p. 33.

⁴¹ Na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jean-François Lyotard, qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. O mesmo que *grande narrativa* ou *narrativa mestra*. SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação*, 2000a, p. 78

⁴² HALL (2000), JOHNSON (2000), SILVA (1995, 1996, 1999a e b, 2000a, b, e c, 2001), VEIGA NETO (1995, 1999a e b, 2000, 2001) LOURO (1995, 1999), STOER (2000), MUNANGA(2000), SKLIAR e SOUZA (2000) MORGAGE (2000) GENTILI (2000) AGUIAR (2000) CHARLOT (2000) GORE (1999) LARROSA (1999a, b e c.), JONES (1999) CAMARGO & RIBEIRO (2000) por abordarem temas como identidade e diferença, constituição do sujeito, estudos culturais estão entre os/as que instigam nossa reflexão sobre este tema. Alguns deles/delas serão citados/as ao longo do trabalho.

⁴³ SILVA, T. T. *Identidades terminais*, 1996, p.236-250.

cultura é entendida como produção, criação e trabalho contínuo do ser humano. Sob esse aspecto, ela não difere da visão de Paulo Freire.

Mas na perspectiva pós-crítica não existe a possibilidade de uma cultura ser desideologizada, fruto da educação conscientizadora, que permite uma ação autônoma das classes populares. Toda forma de conhecimento é vista como uma cadeia de relações sociais de negociação, conflito e poder. As relações de poder não são bipolarizadas como na visão crítica: grupo dominante sobre grupo dominado, colonizador sobre colonizado. Elas circulam de forma assimétrica por toda a sociedade, envolvendo não apenas conflitos econômicos, mas raciais, de gênero, idade, sexo, e nacionalidade, além de outros.

*

* *

Considero que analisar como os/as professores/as do ensino fundamental produzem seu conceito de cultura, diversidade cultural e cidadania pode ser de suma importância para meu trabalho na formação de professores/as. Esse estudo abre a possibilidade de reavaliação da forma como o processo de construção e reconstrução desses conceitos se dá não apenas no curso de Pedagogia do UNIARAXÁ - Centro Universitário do Planalto de Araxá, - onde atuo, como na EMALG - Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães,(vinculada a esta entidade e para onde foi direcionada a pesquisa), podendo estender-se, futuramente, a outras entidades de ensino de Araxá e da região.

Pesquisar os significados que são atribuídos a esses termos, nesse universo, é participar da problemática *saber-poder*, cujos fundamentos busco em Michel Foucault⁴⁴. Tal como ocorre em outras práticas culturais, as relações de poder são uma constante no contexto cultural escolar. A concepção de educação, o currículo produzido e em produção em uma escola, estão no centro do processo de formação de identidades sociais que ela viabiliza. Estas construções identitárias ocorrem em meio a processos de representação, de inclusão, de exclusão e de relações de poder. O poder não se manifesta apenas de cima para baixo, ele é onipresente e advém de todas as direções, e é nesta perspectiva que se insere a possibilidade da escola exercer um papel não apenas de reprodutora, mas de geradora de práticas e significações diversas, novas identidades culturais e novas relações

⁴⁴ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*, 1987 e *Microfísica do poder*, 1990.

de poder. Pesquisar as concepções e formas de se trabalhar com as questões ligadas à cultura e à cidadania é uma chance de refletir juntos (pesquisadora e entrevistadas/o) sobre como produzimos e organizamos identidades sociais, de gênero, raciais, sexuais. “*É estar profundamente envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos*”.⁴⁵

Novas práticas de significação são produzidas, paralelamente a toda pesquisa, através do jogo de negociação, contestação e transformação que ela viabiliza. As identidades sociais são provisórias, incompletas, estão sempre em processo, como o próprio conhecimento, e ocorrem no interior do grupo, no contexto de produção de representações elaborado continuamente por ele. Esta resignificação acontece na sociedade mais ampla, na família, e também na escola, pela ocorrência de novas relações que vão interferir na forma como o *eu* e o *outro*, as hierarquias entre eles, suas marcas, seus valores são definidos. Essa pesquisa poderá, pois, desencadear, na escola em estudo e no curso de Pedagogia do UNIARAXÁ, novas formas de representação do que seja ser homem, mulher, criança, aluno/a, professor/a, branco/a, negro/a, rico/a, pobre, e, portanto, cidadão/cidadã.

A postura da pesquisadora, aqui, não pretende pairar acima das relações de poder, como pretendiam as teorias tradicionais e mesmo críticas da educação para a figura do professor. Não existe, como nos lembra o próprio Paulo Freire, disciplina educacional neutra. A concepção pós-moderna vai além, coloca em dúvida a existência de um sujeito soberano e a possibilidade de libertação, esclarecimento e autonomia, via educação. Essa perspectiva nos coloca na contingência de questionar todos os significados transcendentais ligados à pátria, à democracia ou ao patrimônio sociocultural de um povo.

Assim, temos mais condição de destronar a razão universal, instrumental e abstratamente definida, e avançar em busca de uma razão construída historicamente, relacional e contextualizada, que questiona todas as verdades tradicionalmente transmitidas nos currículos formais sobre cidadania, direitos, deveres, diferença, abrindo, assim, espaço para questões como: onde, quando, por quem foram inventados, e a quem interessam?

O universo da pesquisa é a EMALG - Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães - e suas/seu professoras/or as/o entrevistadas/o. Através dessas entrevistas é que irei buscar a representação que elas/ele apresentam a respeito do que seja diversidade

⁴⁵ SILVA, T.T. *O currículo como fetiche*, 2001, p. 27.

sociocultural e das formas como lidam com essas questões em sala de aula. Pesquisarei também fontes de consulta (oriundas ou não das indicações bibliográficas do curso de Pedagogia) que interferem no seu discurso educacional (Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos utilizados, entre outras) e na forma como organizam e praticam a vida escolar em torno desse tema.

A perspectiva é abrir possibilidades de discussão sobre como os/as professores/as entendem cidadania e diferença, e sobre como esta concepção perpassa as instâncias das relações vividas no cotidiano escolar. Isso porque meu objetivo não se resume a levantar e constatar dados, ou a apresentar soluções apriorísticas para as questões surgidas. Minha hipótese aborda, ao analisar as relações presentes no cotidiano escolar, novas possibilidades de se perguntar “como”, “quando” e “por quem” elas foram instituídas. O canal para esse questionamento permanecerá aberto, sem descuidar das relações de poder que aí se inserem continuamente.

Reconhecendo o caráter problematizante da metodologia, decorre ser mister aceitar que tudo em ciência é discutível, sobretudo nas ciências sociais. Não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente. Isto é uma característica, não uma fraqueza, o que funda, ademais, a necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem sempre ser questionadas.⁴⁶

Minha perspectiva metodológica leva em conta a limitação de toda forma assumida pela pesquisa social e também a necessidade de submetê-la a alterações ao longo do percurso. A técnica utilizada é a de entrevistas, tendo como referencial a pesquisa qualitativa. Optei por ela por considerar que oferece melhores condições de superação das limitações de alguns aspectos da pesquisa tradicional, que apresenta uma pretensa neutralidade científica e a preocupação excessiva com a quantificação. Os dados pesquisados junto à comunidade educativa da EMALG não se prestarão apenas à elaboração da dissertação. Esse estudo, assim como os principais textos dos autores que o fundamentam, serão levados para análise do grupo envolvido. A elaboração desta dissertação faz parte de um projeto mais amplo de formação continuada em serviço, criado por convênio entre o UNIARAXÁ e a EMALG, em que coordeno um grupo de estudos

⁴⁶ DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*, 1995. p. 11.

formado por professores/as e gestores/as do ensino fundamental. Outros textos deverão surgir, posteriormente, a partir dos estudos do grupo.

Escolhendo a EMALG como universo específico de minha pesquisa, entendo estar não apenas estudando, refletindo e analisando um contexto educativo que se propõe a trabalhar a cidadania. Estou me comprometendo com a forma como o conhecimento sobre cidadania e cultura é produzido e praticado nas ações pedagógicas tanto nela, como no UNIARAXÁ. A EMALG congrega a segunda fase do ensino infantil e o ensino fundamental (CBA - Ciclo Básico de Alfabetização- com um total de 20 turmas no ano de 2000, início da pesquisa) e é vinculada ao UNIARAXÁ, de ensino superior, (tanto para fins de estágio, como de pesquisa e extensão), contendo em seu quadro de funcionários/as, alunos/as e ex-alunos/as do mesmo.

Exercendo o magistério nos cursos de Licenciatura do UNIARAXÁ, não me considero detentora de um saber acadêmico *acima de qualquer suspeita*⁴⁷, nem apta a produzir, compulsoriamente, transformações em qualquer realidade que seja. Esse estudo abre a possibilidade de se problematizar a forma como a construção e reconstrução desses conceitos se deram e continuam se dando nos cursos de graduação.

Inicialmente, os objetivos e procedimentos da pesquisa foram apresentados à equipe pedagógica da escola, para aprovação e acolhimento de sugestões, em uma de suas reuniões semanais, previamente agendada com a diretora da escola.

Que procedimentos usei para fazer funcionar, na prática, a pesquisa qualitativa? Parti de entrevistas individuais, semi-estruturadas, feitas a nove educadoras e um educador ligados à Escola de Aplicação. Foram entrevistadas/o oito professoras, um professor e uma gestora. Não estabeleci, *a priori*, um número limite de entrevistas, já que pretendia uma avaliação qualitativa dos dados.

Interrompi as entrevistas quando senti que tinha dados suficientes para análise. As entrevistas foram realizadas no próprio espaço da EMALG/UNIARAXÁ, aproveitando os horários disponíveis das/o entrevistadas/o. Como as/o professoras/or da EMALG nunca contam com um horário propriamente livre, usamos o de atividades especiais (aula de educação física ou biblioteca), que elas/ele usam para atividades de planejamento e/ou correção de trabalhos, ou mesmo de uma merecida pausa para descanso, que se dispuseram a ceder para as entrevistas. O tempo de entrevistas variou de 45 a 80 minutos, e quando

⁴⁷DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*, 1995, p. 235

excedia o horário de módulo da/o professora/or, era substituída/o por uma professora eventual. Na reunião realizada com o grupo, eu havia esclarecido os objetivos das entrevistas, inseridos na perspectiva de realização desse trabalho (dissertação de mestrado), e como parte do projeto acadêmico que desenvolvo como professora do UNIARAXÁ. Algumas pessoas ofereceram-se como voluntárias para a entrevista, outras foram convidadas, e outras, ainda, foram indicadas pela supervisão da escola para substituírem alguma gestora convidada que não dispunha de tempo para a atividade.

Ao pretender trabalhar com o conceito de *multiculturalismo*⁴⁸, que privilegia a diferença, procurei diversificar a idade, sexo, tempo de experiência e funções das pessoas entrevistadas. Tive apenas um entrevistado do sexo masculino, por ser o único a exercer função pedagógica na escola, na época da pesquisa. Nessas entrevistas, algumas perguntas foram pré-estabelecidas, outras surgiram das necessidades geradas pelos rumos tomados pela fala da/do entrevistada/o, como poderá ser observado nos textos das entrevistas (APÊNDICE B, p.114) Elas foram gravadas e transcritas fielmente para podermos incorporar à fala da/do entrevistada/o suas pausas e hesitações, também muito importantes para as análises. As questões básicas das entrevistas foram: O que significa cidadania, para você? O que é educar para a cidadania? É possível educar para a cidadania? Como você faz isso? O que é ser diferente? Que diferenças você detecta em sua sala de aula? Como você trabalha estas diferenças(em termos de conteúdos, estratégias, materiais didáticos, avaliação)? Você sente-se cidadão/ã? Por quê? Como?

Procurei atender a todos os critérios de gravação, sigilo, transcrição e revisão dos textos pelas/o entrevistadas/o.⁴⁹ Embora elas/ele não tenham demonstrado preocupação com o sigilo das entrevistas, optei por fazer pessoalmente a transcrição das mesmas a fim de não constrangê-las/o ao serem reconhecidas/o pela voz. Embora seja demorado e penoso, o trabalho de transcrição revelou-se profícuo. Pela forma como me aproximou da fala das/do entrevistadas/o, criou-se uma intimidade muito maior entre entrevistadora e entrevistadas/o, ampliando a percepção das falas, pausas e repetições, e mesmo revisões dos significados do discurso, gerados pela reflexão que o encaminhamento da entrevista muitas vezes viabilizou.

⁴⁸ Entendo *multiculturalismo*, na perspectiva mais recente dos *Estudos Culturais*, como um movimento que abre espaços diversos de significação para os diferentes grupos sociais, sem perder de vista a forma como este termo tem sido usado como estratégia para simplificar e naturalizar as diferenças.

⁴⁹ Usei como referência as seguintes obras: CAMARGO, A . M. F. *A aids e a sociedade contemporânea*, 1994, e QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*, 1983.

Quanto à revisão do texto transcrito pelas/o entrevistadas/o, somente duas pessoas apresentaram correções a serem feitas, as quais foram relativas à transformação da linguagem coloquial contida na entrevista oral; em outra mais formal, suprimindo algumas repetições e vícios de linguagem.

As aproximações e diversidades na fala das/o entrevistadas/o foram levantadas, sem uma preocupação quantitativa, mas em seus aspectos qualitativos, considerados mais significativos dentro dos propósitos da pesquisa. Fiz, inicialmente, um levantamento, parágrafo por parágrafo, das palavras-chave. Reduzi, em seguida, a lista de palavras, agrupando as que mais se repetiam no discurso de todas as pessoas envolvidas. Levantei, a seguir, as frases mais significativas, alusivas aos termos em destaque. O quadro das palavras-chave, assim como a transcrição integral das entrevistas das/o professoras/or, estão disponíveis no final desse trabalho.⁵⁰

A análise aqui desenvolvida propõe-se a conjugar os dados viabilizados por três níveis básicos de discurso: a fala das/do educadoras/or sobre cidadania e diversidade cultural, alguns documentos e textos didáticos e paradidáticos usados pelas/o professoras/or em seu planejamento pedagógico e cotidiano escolar, e os textos de autores/as pós-modernos sobre cidadania e diversidade sociocultural.

Paulo Freire, presença contínua tanto em minha formação quanto na das professoras/or entrevistadas/o, mesmo não estando inserido numa perspectiva pós-moderna dos fenômenos da educação, auxilia-me a fechar esta introdução com uma afirmativa que se transformará, no contexto desse trabalho, muito mais numa indagação do que numa certeza: *“No fundo passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.”*⁵¹

Foi através de um processo histórico-cultural que as certezas e incertezas sobre o ensino foram se constituindo. As incertezas é que me norteiam nessa pesquisa. Acredito que elas sejam muito mais proficuas. É possível ensinar? É possível ensinar cidadania? Ao analisar as falas das/do professoras/or entrevistadas/o, não estamos apenas revendo as concepções que elas/ele têm sobre cidadania e diferença, estamos também refletindo juntos sobre nossa profissão, sobre o que seja aprender e ensinar, sobre quem são nossos alunos,

⁵⁰ Respectivamente APÊNDICE A (p.113) e Apêndice B (p. 113)

⁵¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*, 1997, p. 49.

e, principalmente, sobre nós mesmos. Dessa forma estaremos revendo muitas de nossas certezas a respeito desses complexos que gerenciam estas relações sociais.

No prólogo do livro *A Condição Humana*⁵², Hannah Arendt escreve:

O que proponho nas páginas que se seguem é uma reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes. É óbvio que isto requer reflexão; e a irreflexão – a imprudência temerária ou a irremediável confusão ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece ser uma das principais características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo.

Esta proposta da grande filósofa alemã me estimula, nesse trabalho, a reconsiderar o que estamos pensando e fazendo em nome de uma dita cidadania, termo que, de tanto ser repetido complacentemente, corre o risco de estar se tornando trivial e vazio como tantas outras “verdades” do nosso tempo.

⁵² ARENDT, H. *A condição humana*, 2000. p. 13

CAPÍTULO I

POR QUE UMA ANÁLISE PÓS-MODERNA DA CIDADANIA NA ESCOLA?

“A modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno e o imutável”.

Charles Baudelaire

“A resposta pós-moderna ao moderno, consiste em reconhecer que o passado, já que não pode ser destruído, porque sua destruição leva ao silêncio, deve ser revisitado com ironia, de maneira não inocente”.

Humberto Eco

“...tudo aquilo que os modelos procuram modelar é sempre um sistema de poder; mas se a eficácia do sistema se mede pela sua invulnerabilidade e capacidade de durar, o modelo se torna uma espécie de fortaleza cujas muralhas espessas ocultam aquilo que está fora. Palomar, que sempre espera o pior dos poderes e contrapoderes, acabou por convencer-se de que o que conta na verdade é aquilo que ocorre não obstante eles: a forma que a sociedade vai adquirindo lentamente, silenciosamente, anonimamente, nos hábitos, no modo de pensar e de fazer, na escala de valores”

Italo Calvino

Nos limites de um trabalho como este, que se propõe a fazer uma abordagem pós-moderna do tema cidadania na escola, considero oportuno situar historicamente modernidade e pós-modernidade.

É impossível tratar da pós-modernidade sem referir-se à modernidade, daí a tentativa de situá-la, mesmo que de forma bastante sucinta.

Inicialmente tomarei modernidade como um estilo, forma de pensamento, costume ou organização social e política que, a grosso modo, inicia-se na Europa Ocidental a partir

do século XVII e entra em foco no século XVIII, com o esforço intelectual dos pensadores iluministas:

A idéia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas.⁵³

Este era o *projeto de modernidade*⁵⁴ liberal-burguês, cujas manifestações históricas ligaram-se a quatro revoluções que receberam o epíteto de modernas: a revolução científica, a política, a cultural e a técnica, que alteraram profundamente a auto-imagem do ser humano e do cidadão:

- Ao provocar questionamentos quanto à manipulação das forças da natureza por forças superiores;
- Ao possibilitar uma orientação pragmática e científica para o conhecimento, além de criar uma atmosfera humanista que valorizou o próprio humano a ponto de fazer dele o núcleo do cosmos, dando-lhe a sensação de que, descobrindo as leis da natureza, poderia manipulá-la e dominá-la;
- Ao transformar o antigo artesão em engenheiro, além de promover o nascimento da sociedade tecnocrática, na qual a razão filosófica, que buscava o fundamento último da realidade, passou a ser a razão científica, a razão instrumental;
- Ao abrir espaço para a economia capitalista de mercado e para o espírito empreendedor de lucro do burguês, baseado no direito privado de propriedade;
- E ao desenvolver a crença na democracia representativa como a forma ideal de garantir os direitos de todos os cidadãos.

⁵³ HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, 2001. p. 23.

⁵⁴ O termo *projeto de modernidade* é usado por Habermas e comentado por HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 2001, p. 23 e 24. Este projeto continua a ser apoiado pelo filósofo alemão, embora com certo ceticismo e pessimismo frente às caóticas condições econômicas e políticas contemporâneas.

Essas revoluções tinham a pretensão de instituir o estado adulto da humanidade, buscando afirmar o primado da razão e da liberdade para sacudir o jugo da autoridade e da tradição. A modernidade acolhe a idéia cartesiana do sujeito como indivíduo dotado de razão e vontade livres. A Revolução Francesa é vista pelos modernos como a revolução por excelência, como forma de superar a minoridade da condição humana e consolidar os ideais, então proclamados como universais, de igualdade, liberdade e fraternidade dos povos. Uma lei adequada para a burguesia foi proclamada na Revolução como adequada para todos, e as premissas iluministas alimentavam expectativas universais de que “*as artes e as ciências iriam promover não somente o controle das forças naturais como também a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e até a felicidade dos seres humanos*”.⁵⁵

Em síntese, constituíram premissas da modernidade iluminista a fé no progresso e na razão como forma de promover o controle das forças naturais, a compreensão do mundo, o aperfeiçoamento moral, a justiça das instituições e a felicidade dos seres humanos. Estes valores mostraram-se ilusórios, parciais e contraditórios. Proclamavam a universalidade de conquistas que beneficiavam a poucos, deixando a grande maioria à margem do decantado progresso ou mesmo esmagada por ele. A igualdade, em moldes iluministas, é uma igualdade apenas perante a lei.

As conquistas da burguesia que culminam no século XVIII com a Revolução Francesa consolidam a transição do feudalismo para o capitalismo, isto é, de um sistema baseado em privilégios de nascimento para outro que afirma instituir a igualdade por méritos individuais. Este processo, contudo, instituindo a igualdade jurídica, sanciona novas formas de desigualdade não mais baseadas nos títulos de nobreza, mas nos privilégios garantidos aos que se beneficiam da livre concorrência para gerar riquezas. A famosa *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789,

(...) é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. ‘Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis’, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que ‘somente no terreno da utilidade comum’⁵⁶.

⁵⁵ HABERMAS, J. apud HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, 2001, p. 23.

⁵⁶ HOBBSBOWN, E. *A era das revoluções*, 1997. p. 77

A propriedade privada, institucionalizada como direito natural, sagrado e inviolável, confirma a desigualdade de oportunidades. Novas contradições são configuradas. Uma delas é a forma díspare como os benefícios do progresso econômico moderno foram distribuídos entre as camadas sociais.

Eric Hobsbawn⁵⁷, analisando os 50 anos posteriores a 1789 aponta para estas contradições ao se referir ao período como uma época de superlativos, em que a área do mundo em intercomunicação era maior e mais rápida que em qualquer época anterior. A população era maior do que nunca, as cidades de grande porte se multiplicavam. A produção atingia cifras astronômicas, a ciência nunca fora tão vitoriosa. Todos estes triunfos tinham, contudo, seu lado obscuro, que não figurava nos quadros estatísticos:

Ninguém podia negar que havia uma pobreza espantosa. Muitos sustentavam que estava mesmo aumentando e se aprofundando. E ainda assim, pelos eternos critérios que medem os triunfos da indústria e da ciência, poderia até mesmo o mais lúgubre dos observadores racionalistas sustentar que, em termos materiais, o mundo estava em condições piores do que em qualquer época anterior, ou mesmo do que em países não industrializados do presente? Não poderia.⁵⁸

As verdades essenciais e o otimismo da utopia moderna iluminista se desmoronam no século XX, “com seus campos de concentração e esquadrão da morte, seu militarismo e duas guerras mundiais, sua ameaça de aniquilação nuclear e sua experiência de Hiroshima e Nagasaki”⁵⁹. Ao invocar a bandeira da luta contra os mitos, criaram outros mitos, muitas vezes contraditórios entre si: o mito da racionalidade técnica, o mito da superioridade racial, o mito do nacionalismo, os mitos da origem gloriosa destas nacionalidades, o mito do internacionalismo e do universalismo, o mito dos ideais democráticos dentro do sistema capitalista e o mito da pureza do movimento operário.

Ao utilizar-se, ao ritmo dos interesses do momento, das idéias de Marx, também inseridas na modernidade, os movimentos socialistas mudam a perspectiva, mas mantém a racionalidade, a universalidade, a possibilidade de ação de um sujeito histórico na transformação da sociedade. A emancipação humana, universal, adviria das próprias contradições de classe no interior do mundo capitalista. O agente da libertação social seria

⁵⁷ HOBBSBOWN, E. *A era das revoluções*, 1997 p. 321-332.

⁵⁸ HOBBSBOWN, E. *A era das revoluções*, 1997. p. 322-323.

⁵⁹ HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, 2001, p.23.

a classe trabalhadora, conscientizada de sua posição subalterna pelos militantes comunistas. A igualdade ocuparia o lugar da liberdade como conquista social, apropriando-se das forças produtivas geradas pelo empreendedorismo da racionalidade técnica do espírito burguês. As marcas históricas destas tendências são os movimentos revolucionários de 1848 e a Revolução Russa de 1917. “*O movimento socialista contestava cada vez mais a unidade da razão iluminista e inseriu uma dimensão de classe no modernismo. Seria a burguesia ou o movimento dos trabalhadores que daria forma e dirigiria o projeto modernista?*”⁶⁰ Eric Hobsbawm observa, sobre a dinâmica histórica do socialismo:

*(...) é para notar como se mostrou superficial o domínio do comunismo sobre a enorme área que conquistou mais rapidamente que qualquer ideologia desde o islamismo em seu primeiro século. Embora uma versão simplista do marxismo leninismo se tornasse a ortodoxia dogmática (secular) para todos os cidadãos entre o Elba e os mares da China, desapareceu de um dia para o outro com os regimes políticos que impôs. (...) A tentativa de construir o socialismo produziu conquistas notáveis (...) mas a um custo humano enorme e inteiramente intolerável, e daquilo que acabou se revelando uma economia sem saída e um sistema político em favor do qual nada havia a dizer.*⁶¹

E faz um balanço do milênio:

*Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir **ad infinitum**. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar.*⁶²

⁶⁰ HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, 2001. p. 37.

⁶¹ HOBSBAWN, E. *Era dos extremos*, 1998. p. 480-481.

⁶² HOBSBAWN, E. *Era dos extremos*, 1998, p. 562. O grifo é do autor.

Esse balanço do final do século XX aponta para a constatação de que tanto a burguesia quanto o movimento operário se mostraram incapazes de manter as qualidades essenciais e eternas do seu projeto de modernidade. As propostas, tanto da liberal democracia, baseadas no mercado livre, quanto da social-democracia, e seu estatuto de Estado-Providência, além dos Estados socialistas, que cercearam as leis do mercado e socializaram os meios de produção, mostraram-se impotentes frente ao efêmero, ao contingente, ao contraditório da existência humana. As idéias salvacionistas tanto da liberdade como da igualdade mostraram-se incapazes de promover relações humanas mais inclusivas e menos hostis, e fracassaram como proposta de felicidade e cidadania para todos. Elas se mostraram incapazes de responder às necessidades humanas de harmonia e felicidade social.

Contradizendo as propostas da modernidade, ainda simbolizadas hoje pelo neoliberalismo e pelos movimentos socialistas remanescentes, assistimos a um mundo de estresse, medo, novos excluídos, novos conflitos étnicos, religiosos, econômicos, sexistas, novas verdades globalizantes. Presenciamos a crise de representação resultante da instabilidade e incerteza que caracterizam a vida contemporânea. É através do questionamento dessas verdades que se vai manifestar, sob diversas formas, o pós-modernismo.

Caracterizar a pós-modernidade é ainda mais difícil que a modernidade, por estarmos muito imersos nesse movimento. Sua delimitação é polêmica e varia de autor para autor. Suas raízes culturais são atribuídas à revolução de maio de 68, na França, que introduziu uma mudança na escala de valores da convivência humana.

Para fugir das delimitações estanques e reducionistas, prefiro localizar as raízes da pós-modernidade em todas as situações em que foram ou são questionados os valores da modernidade.

Não confiamos mais no progresso; não acreditamos mais que o enriquecimento traz consigo a democratização e a liberdade. À imagem libertadora da razão sucedeu o tema inquietante de uma racionalização que concentra no cume o poder de decisão. Cada vez mais tememos que o crescimento destrua equilíbrios naturais fundamentais, aumente as desigualdades em nível mundial, imponha a todos uma corrida esgotante às mudanças. Por trás dessas inquietações surge uma dúvida mais profunda: não está a humanidade em vias de romper sua aliança com a natureza, de

*tornar-se selvagem no momento em que ela se acredita liberada das exigências tradicionais e senhora do seu destino?*⁶³

Os/as autores/as pós-modernos chamam a atenção para o caráter inacabado da modernidade. A sociedade atual, que se permite raciocinar pela mão única do liberalismo clássico, rebatizado de neo-liberalismo, e de sua racionalidade utilitária e egoísta, preocupa-se cada vez mais com o desenvolvimento econômico e menos com a distribuição da riqueza. Ela preocupa-se cada vez mais com os incluídos, os consumidores ativos ou em potencial, do que com os excluídos ou marginalizados. A globalização é filha da modernidade e seus efeitos perversos não se limitam aos aspectos econômicos. A recente crítica cultural tem se perguntado se o processo de globalização age para tornar visíveis e possíveis as diversas identidades culturais, para homogeneizá-las e mutilá-las, ou para compartimentalizá-las. Nossa condição de cidadania foi diluída, rebaixada e seccionada pelo jogo de interesses envolvidos em cada contexto. Ora somos apenas os consumidores, ora eleitores, ora participantes de uma raça, um gênero, um sexo, uma nacionalidade, uma classe social, uma faixa etária. Nos reducionismos se perde a complexidade da diferença, do hibridismo, do provisório e contingente, da indeterminação e da incerteza das identidades. Caminhamos para identidades cada vez mais dinâmicas e conflituosas. Pela visão pós-moderna não *somos*, nos *tornamos*; não apenas *isto* ou *aquilo*, mas *isto e aquilo*. Cruzamos continuamente as fronteiras das identidades pretensamente fixas.

Um conceito bastante abrangente e oportuno de pós-modernismo é o de Tomáz Tadeu da Silva⁶⁴, por isso o reproduzo abaixo:

Pós-modernismo: movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia ligado à idéia de que várias transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser caracterizado como uma nova época histórica – a Pós-modernidade. Entre as características que distinguiriam a Pós-modernidade da Modernidade apontam-se, entre outras: incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, como a ciência, por exemplo; descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentes; crise da representação e predomínio dos ‘simulacros’,

⁶³ TOURRAINE, A. *Crítica da modernidade*, 1995, p.391.

⁶⁴ SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*, 2000 a, p.93-94.

fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais. O pós-modernismo também pode ser visto como uma perspectiva teórica ligada a práticas textuais, teóricas e sociais tais como a ironia, o pastiche, o cruzamento de fronteiras culturais e identitárias, preferência pela mistura e pelo hibridismo; a celebração da contingência e da provisoriedade; a tolerância para com a indeterminação e a incerteza.

Inspirada no conceito acima citado e sem a pretensão de reduzir o pós-modernismo a um esquema, tento destacar algumas de suas características que mais interessam a esta abordagem:

- desconfiança da razão e desencanto frente aos ideais não realizados pela modernidade, tanto em relação à noção tradicional de progresso, de desenvolvimentismo, como à ortodoxia de esquerda, com sua pretensão de eliminar as classes sociais;
- desconstrução das noções essencialistas de subjetivação;
- crítica aos dogmas e princípios fixos e universais;
- agenciamento⁶⁵ em substituição à noção de subjetivismo;
- dissolução do sentido progressivista da história;
- abolição dos grandes relatos; fragmentação das cosmovisões;
- novas perspectivas dos *Estudos Culturais*⁶⁶;
- pluralidade e descentramento na abordagem identitária.

Neste ambiente de esperanças não cumpridas pela moderna sociedade industrial, qual o papel da escola? Está ela preparada para lidar com os dilemas da pós-modernidade? Isto é possível, na visão dos autores pós-modernos? Como a questão da cidadania se insere nessa problemática? Pretendo analisar essas questões ao longo do trabalho. Neste capítulo, me limitarei a apresentar alguns autores pós-modernos nos quais me apoiarei, e a crítica que fazem às concepções modernizantes em que se inserem tanto as teorias tradicionais como críticas da educação.

Alfredo Veiga-Neto⁶⁷ refere-se a um debate possível, produtivo e desejável entre modernidade e pós-modernidade, desde que não se apele para os mesmos conceitos

⁶⁵ O conceito é usado por autores pós-modernos para dissolver qualquer noção essencialista de sujeito, como entidade singular e capaz de autonomia. O termo agenciamento é utilizado para significar qualquer combinação dispare e não hierarquizada de idéias, enunciados, coisas, pessoas, instituições que se envolvem na ação do ser humano. SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*, 2000a, p.15,.

⁶⁶ Concepção que vê a cultura como campo de luta em torno do processo de significação. Ver p. 6 e 26 deste trabalho.

modernos racionais (sujeito, liberdade, consciência), para a mesma linha de pesquisa estruturalista e para os meta-relatos (dialética do espírito, hermenêutica do sentido, emancipação do sujeito pela razão e pelo trabalho, desenvolvimento da riqueza, noção de totalidade, existência de um motor para a história) que estão implícitos no discurso iluminista, eurocêntrico e dominador da modernidade. Os termos “possível”, “produtivo”, “desejável”, não têm para o autor uma conotação filosófica, mas política, social, pedagógica, e estética. Suas idéias visam levar adiante este debate dentro de uma perspectiva epistemológica, social, não transcendental e estável do conhecimento, fugindo de uma argumentação puramente lógica, dialética ou positivista.

É bastante desejável e ao mesmo tempo difícil essa discussão para o campo da educação. Ela nos leva a um questionamento contínuo: nós, professores/as, não somos excessivamente contextualizados/as em um mundo criado pela modernidade para fugirmos totalmente dos dogmas que estão na base do pensamento moderno? Nosso discurso e nossa prática educativa não estão ainda bastante impregnados destes paradigmas? Como fugir disso? Seria através de simulacros, sátiras, paródias, exemplos, narrativas, e aforismos que desestabilizam as verdades? Como dar as costas à dialética e usar argumentos da estética? Não vivemos em um mundo dialético e a estética não é parte disso? Por outro lado, nossas questões não estão por demais racionais, exatamente o que Veiga-Neto propõe como anti-pós-moderno?

Como minha proposta é analisar, nos discursos das/o professoras/o entrevistadas/o, a permanência ou superação dos meta-relatos sobre cidadania, identidade e diferença que delimitam as fronteiras entre modernidade e pós-modernidade, julgo oportuno me valer da análise que o autor⁶⁸ faz da abordagem modernizante da educação, em alguns estudiosos do tema.⁶⁹

⁶⁷VEIGA-NETO, Alfredo. *Um debate (im)possível*, 1999a.

⁶⁸VEIGA-NETO, A. *Foucault e educação*, 1999b. p. 225-246.

⁶⁹As publicações destes autores, abordadas por VEIGA NETO são as seguintes, aqui mencionadas em ordem alfabética: ALVARADO, M & FERGUSON, B. The curriculum, media studies and discursivity: a reconsideration of Educational Theory. *Screen Education*, v. 24, n. 3, 1983.— GORE, J. The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth. N. York: Routledge, 1983.—GORE, J. Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. *Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular: Ensinando e Aprendendo para um Novo Tempo*. Trad. de Tomáz Tadeu da Silva. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 1994 — HUNTER, I. Culture, education and English: building “the principal scene of the real life of children”. *Economy and Society*., v. 16, n.4, 1987.- HUNTER, I. Personality as a vocation.: the political rationality of the humanities. *Economy and Society*, v. 19, n. 4, 1990. – MARSHALL, J. D. Foucault and Education. *American Journal of Education*, v. 33, n. 2, 1989.- WALKERDINE, V. Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the

Ian Hunter, segundo Veiga-Neto, faz uma crítica da educação Liberal e Humanista e de sua pretensão de educar o homem cultivado, o *gentleman* que busca, neutra e desinteressadamente, a verdade. Esta proposta educacional fundamenta-se no pressuposto Iluminista da existência de uma essência humana, construída num contexto eurocêntrico, dominador, colonialista, machista, racista etc, que o autor mostra ser, portanto, um conceito autoproduzido e autolegitimado de ser humano. Questionando a idéia de homem cultivado, como mero artefato cultural, Hunter aponta como Liberal qualquer forma de educação que pretenda a formação deste tipo de homem.⁷⁰ Considero que sua análise do homem cultivado se confunde com a do homem cidadão, que uma educação modernizante de linha tradicional pretende formar.

James Marshal, na abordagem de Veiga-Neto⁷¹, vê na educação liberal moderna imenso aparato que se construiu durante os últimos trezentos anos para garantir a *governamentabilidade*. Sob esta ótica, a escola não é tida como uma reprodutora de um modelo social, como pretendem as teorias críticas, mas como “*locus de produção, moldagem e objetivação de sujeitos dóceis a uma nova dominação política, (quase invisível) que garante a governamentabilidade em termos modernos*”.

Marshall analisa a *genealogia*⁷² do conceito de autonomia e, numa perspectiva foucaultiana, dispensa qualquer noção de transcendentalidade tanto do *nomos* (normativo), como do *authos* (subjetivo) que são construídos politicamente e, portanto, contingentes. O autor rejeita tanto o conceito de autonomia das vertentes liberais quanto críticas, que tomam como dado o pressuposto Iluminista da “*Razão como caminho para a liberdade*”. Sendo assim, afirma que as escolas constituem o aparelho social que melhor executa a construção do sujeito (e portanto também do cidadão), produzindo, e não apenas reproduzindo, as relações sociais da modernidade.

Isso ocorre, segundo ele, porque as escolas jogam com os três domínios de poder apontados por Foucault: o *relacional* (capacidade de modificar ações dos outros); o das *habilidades* (capacidade de construir, transformar, usar e destruir coisas); e o *simbólico*

insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. et alii. *Changing the subject*. London: Methwen, 1984. – WALKERDINE, V. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.

⁷⁰ VEIGA NETO, A. *Foucault e educação*, 1999b. p. 226-227.

⁷¹ VEIGA-NETO, A: *Foucault e educação*, 1999b, p. 229-231.

⁷² “Uma das perspectivas de análise de Michel Foucault, na qual a preocupação com as regras de formação discursiva dos diferentes campos de saber, característica de sua fase arqueológica, é deslocada, em favor de uma preocupação com as conexões entre conhecimento e poder. SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*, 2000. p. 63.

(capacidade de produzir símbolos e comunicá-los aos outros). Sua análise é um alerta para que percebamos que muitas de nossas propostas pedagógicas podem estar apenas significando uma “*luta contra moinhos-de vento*”, ou situar-se “*a favor*”, como no caso de uma idealização sentimental e romantizada da questão da cidadania.

Jennifer Gore é introduzida por Veiga-Neto⁷³, analisando as pedagogias radicais e suas práticas discursivas, não como forma de encontrar tantos outros postulados que orientem o trabalho pedagógico, mas no sentido de buscar indícios, pistas que possam, no máximo, “*nos servir para aquilo que Foucault denominou de nossas pequenas revoltas diárias*” e nos apontar onde, como e quanto estamos sendo dominadores. A autora aborda, de forma muito interessante, a questão de como os discursos pedagógicos críticos, como os feministas, podem funcionar como meios de dominação. Farei menção a exemplos apresentados por ela, mais à frente, na análise de práticas pretensamente libertadoras que adotamos seguidamente na escola.

Na abordagem que Veiga-Neto⁷⁴ faz do trabalho de Manuel Alvarado e Bob Ferguson, interessa-me quando destaca que nós somos constituídos continuamente por múltiplos discursos e que o real é por eles também instituído, sendo assim impossível um conhecimento *tranquilo* que o espelhe. Todo acesso que temos à realidade humana são apenas representações que a constituem, numa via de mão-dupla. “*(...) isso tudo torna extremamente problemática a possibilidade de escaparmos, via uma maior cientificidade em nossas análises, das ideologias que parecem nos cercar e dominar. Simplesmente porque tudo é representação*”.

Esta crítica à *reificação*⁷⁵ esclarece a respeito das visões *coisificadas* da cidadania, como um conhecimento pronto e acabado, de existência objetiva, a ser transmitido aos alunos. Ela mostra a necessidade de um deslocamento no currículo escolar: da aprendizagem de fatos e habilidades ligados à cidadania, para o reconhecimento dos sistemas simbólicos e práticas discursivas que a produzem.

A forma como o pensamento de Valerie Walkerdine chega até mim, através dos comentários de Veiga-Neto⁷⁶, influencia minha análise da questão da cidadania e da forma

⁷³ VEIGA-NETO, A. *Foucault e educação*, 1999b, p. 229-231.

⁷⁴ VEIGA-NETO, A. *Foucault e educação*, 1999b, p.238-240.

⁷⁵ “Processo pelo qual características, ações e relações humanas e sociais são tratadas como se fossem coisas, sendo imaginadas como tendo existência independente dos seres humanos e sociais que as criaram. SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*, 2001, p. 96-97.

⁷⁶ VEIGA-NETO, A. *Foucault e educação*, 1999b, p. 240-243.

como as diferenças sociais e de gênero são produzidas culturalmente, a par das concepções do que seja cidadão/ã, a partir da escola. Como Alvarado e Ferguson, ela também rejeita a existência de uma natureza humana universal e a possibilidade da criança aprender por estágios sucessivos, evoluindo do concreto ao abstrato. A autora mostra que toda aprendizagem ocorre dentro de práticas sociais, nas quais a relação entre significante e significado é constantemente problemática e não pode ser reduzida a esquemas cognitivos simplificadores como querem as teorias do desenvolvimento. Sua interpretação influencia minha análise da forma como a aprendizagem sobre cidadania e diferença é também produzida dentro de determinadas práticas sociais e pedagógicas .

Sérgio Paulo Rouanet ⁷⁷é outro autor, que usarei como referencial teórico, com algumas restrições. Ele faz, como os demais autores pós-estruturalistas, uma crítica ao legado da Ilustração, ao seu projeto de modernidade e ao seu conceito de razão. Rouanet repudia essa razão oriunda do Iluminismo devido ao seu compromisso com o poder, rejeitando também a tendência ao irracionalismo, para ele sinônimo de conformismo. O autor preconiza uma revisão do conceito clássico de razão, reconhecendo suas limitações e as pressões que sofre do poder, do inconsciente e das ideologias, as quais se mostram indiscutíveis a partir dos estudos de Marx e Freud, Foucault e Max Weber, Adorno e outros. Rouanet recusa, então, a *razão instrumental* do projeto de modernidade, e postula a necessidade da *razão sábia*, que desmascara as ideologias e é capaz de crítica e autocrítica. Neste aspecto é que questiono o posicionamento teórico de Rouanet. Acredito que o seu conceito de razão está ainda muito preso ao das teorias críticas que acreditam no sujeito autônomo e na possibilidade desse sujeito, pelo desmascaramento das ideologias, chegar a uma razão sábia, a um conhecimento objetivo, acima das implicações de poder. Pela interpretação que faço da pós-modernidade, não existe esta possibilidade. Não existe conhecimento acima de qualquer suspeita, fora das relações de poder que circulam socialmente.

Considero que o conceito de poder em Rouanet ainda é aquele poder verticalizado, de cima para baixo, do sistema sobre o indivíduo, das categorias dominantes sobre as dominadas. Posso exemplificar isso quando Rouanet comenta o irracionalismo que ocorreu

⁷⁷ ROUANET, S P. *As razões do iluminismo*, 1987. Estendi-me na apresentação das idéias deste autor por se tratar de texto longo e complexo. Para auxiliar a leitura do mesmo, recorri a outras fontes, como o livro *Humanismo e comunicação de massa*, que apresenta extratos da obra de autores como Adorno, Benjamin, Habermas e Horkheimer , bastante citados por Rouanet.

no Brasil, no período pós-ditadura. Durante o regime militar predominava, segundo ele, uma *razão sistêmica*, aqui representada pela razão de estado e pela econômica, que fundiam-se numa só. No processo de democratização, surge, aparentemente, a oportunidade para a revisão crítica. Devido, contudo, à carência das condições subjetivas de conduzir racionalmente o processo, (uma vez que a razão tinha sido identificada com o antigo poder), tendeu-se ao irracionalismo que preconizava a prática como verdade imanente, repudiando-se a teoria. O poder a que se refere o autor parece-me restrito ao poder estatal, e isto limita o campo de discussão.

A tendência a um antielitismo cultural e a uma idealização da cultura de massas e do populismo eletrônico é resultado desse irracionalismo e contribui, segundo o autor, não para uma liberação das relações comunicativas propícias a uma razão sábia, mas para sabotar o povo e consolidar as estruturas da desigualdade. Aqui, mais uma vez, há uma tendência à uma bipolarização das relações de poder, a qual me parece limitada: cultura da elite X cultura das massas. A teorização introduzida pelos *Estudos Culturais* amplia, como já foi mencionado, esta noção de cultura, indicando que nela se constitui um amplo campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. Esse conceito elimina os contornos rígidos entre cultura popular e de elite e aponta para novas possibilidades de, na escola, abrirem-se novos questionamentos sobre as escolhas curriculares e suas relações com a questão da cidadania.

Concordo com Rouanet quando afirma não existir ruptura na chamada pós-modernidade, apenas vontade de ruptura gerada pela reação contra tudo que a modernidade trouxe de desumano e doentio. Percebo que existe uma perspectiva enraizada na modernidade, a qual opta pela história revisitada continuamente, pelo pluralismo, por uma moral não repressiva, pelo combate a todos os fanatismos, mas tenho restrições quando ele cita a tolerância, o consenso e a mudança social como formas de alcance de uma nova autonomia, integral e para todos. Tenho aprendido a desconfiar de qualquer descrição ou proposta abrangente e totalizante para o mundo ou para a vida social.

Conceitos absolutos e definitivos de autonomia, de liberdade, de razão de moral e de tolerância estiveram e continuam muito presentes no discurso pedagógico de cidadania. Um questionamento desses conceitos acompanhará a análise das abordagens feitas pelas/o professoras/o sobre esses temas, nos capítulos seguintes. Procuo problematizar sempre, para não correr o risco de substituir alguns mitos modernistas por outros de cunho pós-

moderno. Acredito que esta seja uma possibilidade de educação para a cidadania. Abrir espaço para a pergunta. Evitar as respostas prontas.

*Na Casa do Estudo, onde falam Os-que-sabem, onde as palavras pesam, onde as palavras não querem desaparecer, não há lugar para o estudante. Onde poderia o estudante encontrar um lugar se tudo já está dito, se já se sabe tudo, se tudo já está coberto por palavras sábias?*⁷⁸

No intuito de manter aberto o canal de questionamento, terei a ajuda da fina ironia pós-moderna de Jorge Larrosa. Farei referência mais detalhada da obra de Larrosa ao longo da análise das entrevistas. Considero muito importante a contribuição dele e de sua *Pedagogia Profana*, no intuito de tornar as propostas da escola em todos os sentidos e também na questão da cidadania, menos dogmáticas, e de evitar que a pedagogia sucumba totalmente à tentação de ser a dona do futuro dos educandos/as e a construtora do mundo.

Busco sempre a contribuição de Tomáz Tadeu da Silva. A importância desse autor assume destaque em meu trabalho tanto por sua diversificada obra, abrangendo temas ligados aos *Estudos Culturais*, como pela tradução de autores estrangeiros que tratam do tema e organização de obras que contam com colaboradores da área. Na análise que faço da visão de cidadania e identidade, ao longo do trabalho, ora recorro diretamente aos textos de Foucault, ora chego a eles, com a contribuição de Tomáz Tadeu, por sua clareza e acessibilidade, auxiliando-me no estudo de autor tão complexo e abrangente.

Assim como em Larrosa, os questionamentos de Silva interessam-me aqui pelo que significam em termos de desestabilização da teoria educacional tradicional e crítica, e da tendência à pedagogização calcificada e conservadora de muitos temas, entre os quais o da cidadania. Esses questionamentos visam a pluralidade, o movimento, a mudança no sentido de multiplicar e não de fechar-se nos significados recebidos tradicionalmente e cristalizados.

Uma das vertentes do pós-estruturalismo, analisadas por Silva, toma como referência a *virada lingüística*⁷⁹, e faz uma crítica aos estáticos processos de significação do estruturalismo. O pós-estruturalismo trabalha a linguagem como sistema de

⁷⁸ LARROSA, J. *Pedagogia profana*, 1999. p. 204.

⁷⁹ Na análise pós-estruturalista, contexto em que o discurso e a linguagem passam a ser analisados como constituidores dos elementos da vida social.

significação, e quebra a rigidez do estruturalismo, permitindo a fluidez, a incerteza e a ampliação do conceito de diferença. Para eles não existe nada que não seja diferente. Apesar de não pretender realizar uma análise específica deste tema, ele será introduzido na abordagem que farei dos elementos discursivos que constituem os sujeitos educadores da cidadania, e nas relações entre saber e poder que aí se entrecruzam.

*

* *

Pós-estruturalismo e pós-modernismo possuem em comum a crítica do sujeito centrado e autônomo do humanismo, mas pertencem a campos epistemológicos diferentes. Pós-modernismo refere-se a uma mudança de época e é muito mais abrangente que o pós-estruturalismo, pois abarca um campo maior de objetos e preocupações, uma vez que o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo das significações. É por isso que, desde o início desse trabalho, tenho preferido me referir a pós-modernismo, como eixo de minha interpretação.

Pós-modernismo e pós-estruturalismo, como nos mostra Tomás Tadeu da Silva, fundem-se em uma série de características que resumo abaixo, tendo em vista as que assumem maior interesse no estudo da cidadania na escola:

O sujeito do humanismo é desalojado da posição de centro do mundo social, e sua consciência deixa de ser a fonte de todo significado e toda ação, em favor das categorizações estabelecidas pela linguagem e pelo discurso que definem toda a realidade. Essa linguagem, por sua vez, é sempre instável e indefinida, pois nunca captura definitivamente qualquer significado. Todo sujeito é uma produção cultural e social. Poder e saber são mutuamente dependentes.

Diferentemente do marxismo, o saber não é externo ao poder, o qual não é tido como algo fixo ou que emana de um centro, mas sim como fruto de uma relação capilar que está em toda parte. Ele está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo: louco, prisioneiro, homossexual (exemplos de Foucault) ou feministas, conservadores, guerrilheiros, crianças superdotadas. Todos eles desenvolvem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tal.

A desestabilização do sujeito e da consciência humana do seu papel de centro da ação desautoriza também todas as concepções de educação (repressoras, libertadoras ou críticas), centradas na existência de um sujeito capaz de uma consciência unitária e auto-centrada.

A concepção pós-estruturalista coloca em dúvida a suposição dessa consciência e desse sujeito soberano, e em consequência toda possibilidade de libertação, esclarecimento e autonomia, via educação. Ela anula até mesmo a possibilidade de se chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social, através de uma crítica da ideologia, uma vez que todo conhecimento é suspeito de vínculo com o poder.

A visão pós-moderna e, como parte dela, a pós-estruturalista, desaloja a nós, professores/as, de nosso papel privilegiado de estimuladores da consciência crítica do aluno/a, já que considera impossível analisar e criticar o poder sem estar envolvido nele. O saber do intelectual não paira, como pretendia a tradição iluminista, acima das relações de poder, mas é parte integrante dele. Essa abordagem é fundamental para minha argumentação nos próximos capítulos. Nesse sentido não se pode separar educação, pedagogia e regulação, pois não existe disciplina educacional neutra.

Ocorre também uma desconstrução dos binarismos próprios da tradição ocidental, tais como teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico. A essência de cada um desses termos não apenas não existe, como a identidade que se pretende definida pela oposição não é fixa, mas cambiante.

É inútil a busca de um significado transcendental para a educação, como aliás para tudo. Todos os significados transcendentais ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam os currículos escolares, são questionáveis. Ao invés de serem incluídos nos currículos formais, passam a constituir fonte de indagação: onde, quando, por quem foram inventados? E também, a quem interessam?

Somos atores sociais, vivemos dentro de epistemologias sociais, constituídas lingüísticamente, isto é, vinculadas às formas como nomeamos este mundo e que nos são transmitidas pela educação. Estas epistemologias sociais e educacionais moldam o mundo para nós, delimitando o que pensamos, dizemos e fazemos. O neoliberalismo, por exemplo, cria mecanismos de significação e representação neoconservadores tais, que se torna difícil, mas não impossível, pensar qualquer aspecto da realidade (econômico, político,

social) fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Neste contexto, a educação é também redefinida em termos de mercado, como um bem de consumo em que conceitos como justiça, igualdade, tendem a ser substituídos por outros como produto, consumidor, qualidade total, e nos aprisiona nesta realidade lingüística.

A razão iluminista, universal e abstratamente definida, é destronada e substituída por uma razão construída historicamente, relacional, contextualizada, assumindo as características das condições em que é construída (Razão eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, capitalista, neoliberal, globalizante, pós-moderna).

Esta razão produz metanarrativas em vários campos sociais. No campo educacional elas servem para excluir do currículo outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas dominantes. Nesta perspectiva, deve-se estender a teoria da indeterminação e instabilidade a todo processo de conhecimento. Todo conhecimento é cultural e socialmente produzido e envolvido em relações de poder, e é isto que um currículo deve levar em conta. A definição filosófica de verdade deve ser também revista: de verificação empírica de uma suposta realidade (base dos currículos modernos) para processo pelo qual algo é considerado como verdade.

A proposta do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, tal como interpretados por Silva nas obras já citadas, é portanto, fazer a crítica da crítica, constantemente, sem se descuidar do perigo dos dogmas, certezas e narrativas-mestras. Ele estimula a nós professores/as, a fazermos uma autocrítica bastante saudável, no sentido de abdicarmos de uma onipotência que nos foi imputada pela modernidade, e a trabalharmos a diferença, a multiplicidade, a fluidez dos conhecimentos e papéis dos atores sociais envolvidos na educação, além de questionar a estabilidade dos currículos.

Não abordarei, nos limites desse trabalho, todos os detalhes aqui mencionados. Pela importância de se trabalhar o ser humano inserido num contexto cultural, e que se pretende cidadão, aprofundarei, nas páginas seguintes, a reflexão relativa ao modo como se produzem as subjetividades nesse campo, na análise que farei dos depoimentos das/do entrevistadas/o. Problematizarei a forma bipolarizada com que a escola muitas vezes se propõe a formar as crianças como meninos ou meninas, brancos/as, negros/as ou índios/as, normais, deficientes, ricos/as ou pobres, araxaenses, mineiros/as, brasileiros/as, falantes de uma língua culta ou popular, esquecendo que são todos/as produtores de cultura. Ao longo desta problematização, estarei buscando os conceitos e os/as autores/as aqui

mencionados/as. Eles/elas estarão continuamente presentes na abordagem que farei da controversa e complexa questão da cidadania e da identidade cultural e de como são produzidas as subjetividades nesta área.

Senti necessidade de fazer referência a todos/as estes/as autores/as porque eles/elas participaram intensamente na forma como eu mesma fui construindo esses conceitos, e em como interferiram diretamente na análise que fiz dessas entrevistas. Acredito na necessidade de diversificar os enfoques, ampliar as vias de abordagem, evitando assim, restringir a fala das/o entrevistadas/o a algumas linhas rígidas, e também classificá-las como se faz com mercadorias. Esta abordagem pretende considerar seus matizes, sua diversidade, sua amplitude e complexidade, como partes de uma teia de relações que constitui o mundo da cultura

A perspectiva pós-moderna não nos deixa numa posição cômoda para abordar nenhum tema, muito menos o da cidadania. A modernidade oferecia a crença de que se podia mudar o mundo a partir de teorias que explicavam e ofereciam respostas para todos os problemas. Estas certezas caíram por terra. Muitas injustiças foram cometidas em nome de propostas de grandes pensadores sobre como promover justiça. Por trás das guerras fomentadas pelo fascismo, nazismo, socialismo e, ainda hoje, pelos vários tipos de fundamentalismo, estão idéias que pretendem ser eternas e universais. A proposta pós-moderna é mais modesta, mas acreditamos, bem mais fecunda, pois desconfia de quem se julga dono da verdade absoluta. Ela nos coloca, na questão da cidadania, na posição de desconstruir todas as premissas consideradas até então inquestionáveis. Isso não quer dizer que não devamos acreditar em mais ninguém e em mais nada. A desconstrução pós-moderna não pode ser entendida como destruição. Não se trata de uma sanha destrutivista ou niilista que quer fazer terra arrasada de todas as certezas. O que se propõe é reduzi-las a posições mais humildes, não-transcendentais, limitadas, provisórias, parciais, como nós mesmos, como a própria condição humana. A perspectiva é ridicularizar a hipótese de um significado único, subverter a lógica do binarismo que pretende que as coisas sejam sempre ou isto ou aquilo. Partindo dos conceitos escolares sobre cidadania, representados por este grupo de professoras/or da EMALG que aceitou a co-autoria dessa pesquisa, a proposta é trabalhar com a possibilidade de múltiplos significados da cidadania, sem deixar que eles se fechem em si próprios, se cristalizem. Deve-se permitir, como propõe Tomáz Tadeu da

Silva, que permaneçam *fetiches*⁸⁰, e como tal sejam mágicos, superem definições e enquadramentos e estejam sempre sujeitos a novas re-significações. Em meio à angústia da perda da segurança colocada pela modernidade na autonomia do sujeito, resta-nos o consolo de, com Alfredo Veiga-Neto⁸¹, acreditar que o debate também na área da cidadania é difícil, mas desejável e produtivo. Por mais que sejamos produzidos pelo discurso, não somos nem seremos nunca *identidades terminais*.

⁸⁰ SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*, 2001, p. 100-109.

⁸¹ VEIGA-NETO, A. *Um debate (im)possível*, 1999a, p.7.

CAPÍTULO II

CIDADANIA COMO REGIME DE VERDADE

“...a velha verdade está chegando ao fim”.
Nietzsche

“Ao adotar um perspectivismo cultural, o que implica adotar um pluralismo moral, Nietzsche desconstrói, simultaneamente, as pretensões universalistas afirmadas por aderentes dos vários sistemas, indicando que a ‘verdade’ ou o ‘certo’ é o produto discursivo de um sistema que produz o ‘certo’ e o ‘errado’, que produz proposições ‘verdadeiras’ ou ‘falsas’”.
Michael Peters⁸²

“A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a reproduzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”.
Foucault

O termo “cidadania” é uma constante na fala das pessoas entrevistadas e documentos consultados. Seu uso é sempre vinculado a dois outros, “direitos” e “deveres”, definidos sempre como algo instituído socialmente, que, para algumas deve ser obedecido, e, para outras, questionado. Neste capítulo pretendo analisar como a teoria e a prática da cidadania tornou-se, para estas/este professoras/or, o que Foucault chamou de “regimes de verdade”. O próprio currículo, vivenciado por muitos de nós professores/as (eu me incluo neste grupo) ao longo de nossa formação escolar, funcionou como um elemento discursivo que produziu estes regimes de verdade.

Tanto nos documentos escolares, como na fala das/o professoras/or, cidadania é algo dado, existente, que precisa ser respeitado, podendo ser exercido, e, desde que bem trabalhado, pode ser conquistado. Do Projeto Pedagógico da EMALG, que data de 1999, constam os seguintes dizeres:

⁸² PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*, 2000, p. 65.

Sobre os objetivos do ensino fundamental:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Sobre a justificativa do projeto e a missão da escola:

Educar com amor para a vida, resgatando a consciência e prática dos valores humanos para formar cidadãos críticos e participantes.

A fala das professoras/or coincide com a do Projeto Pedagógico da Escola sobre cidadania e educação para a cidadania. Existe um conceito de cidadania pré-estabelecido. Existem direitos e deveres instituídos. Existem valores consagrados em torno da cidadania. Está estabelecida *a priori* que, educar para a cidadania é ajustar, com amor, os alunos a estas verdades imanentes. Alongo-me um pouco nas referências desta parte, para, propositalmente, mostrar a forma como estes componentes repetem-se muitas vezes no discurso das professoras/or. Nos extratos das entrevistas citados abaixo, destaco as expressões-chave:⁸³

“Ter cidadania é ter *liberdade de pensamento*(...)É respeitar, ser respeitado(...). Dentro da escola tem uma hierarquia de valores que também a gente tem que *respeitar*(...)E na vida da gente esta questão da cidadania *depende de cada um*, de cada pessoa. Se todos nós começarmos a pensar, a *refletir* realmente sobre o que é cidadania, com certeza nós vamos conseguir(...)Se nós temos liberdade de pensamento, então a gente tem o *direito* de colocar e de realmente viver esta cidadania”.

“(...)cidadania tem muito a ver com *liberdade*(...)tem muito a ver com construção de *valores*. Eu, particularmente, ainda acho que a *gente tem que aprender muito* ainda para educar para a cidadania”.

“Educar para a cidadania é estar preocupado com a noção do aluno...estar com uma boa convivência em sociedade, de saber *obedecer regras*, limites, ter *direitos e deveres*(..)Às vezes a gente tem dúvida sobre o que seria *certo e errado*...Eu trabalho muito com eles atitudes de *obediência*, mentiras. Estar vivendo bem com todos, em todo ambiente onde eu estiver, onde eu chegar, eu tenho obrigação de estar convivendo bem. Às vezes tem um argumento diferente, mas sabendo colocar, sabendo *respeitar* o espaço(...)Perfeito, perfeito, eu acho que a

⁸³ Os textos das entrevistas, transcritos na íntegra, constam no APÊNDICE B (p.113) deste trabalho, assim como o levantamento das palavras-chave de cada entrevista APÊNDICE A (p. 112).

gente ainda tem que buscar muito pra gente mesmo, pra depois estar *plantando* para estas criança”.

“Eu entendo cidadania uma pessoa *ter consciência* dos *deveres* que ela tem e dos *direitos* como pessoa(...)Resumindo tudo, educar para a cidadania é preparar a aluno para ser um adulto *consciente*. Eu tenho esperança que possa melhorar, mas eu acho que precisava haver mais pessoas assim, *conscientes*”.

“Educar para a cidadania é justamente preparar o cidadão para que ele esteja apto a desempenhar bem dentro daquele meio social, da melhor forma possível e da forma mais *consciente* possível. Que cada um execute bem suas tarefas, seus *deveres*, saiba bem seus *direitos*(...)Viver de uma forma que você tem que defender sua parte física, emocional, espiritual. Eu ensino meus alunos também, até onde anda, com quem vai, porque isto também é uma forma de cidadania” .

“(...)minha parte como educadora é ajudar as pessoas a ter acesso à vida, a ser um cidadão *consciente*, crítico, no meio, no nosso meio.(...)A criança tem que ter assim, como se diz, a criança tem que ter uma *visão ampla* da sociedade, da vida”.

“Cidadão para mim é uma pessoa que tem obrigação para com o grupo em que ele vive, tem *deveres* e tem *direitos*. Cidadão para mim é toda pessoa que convive em grupo de maneira harmoniosa e se faz respeitar e ser respeitado. As coisas não são do jeito que a gente quer, mas a gente tem que criar o mínimo de atrito possível(...)Então aquilo que a gente está *cultivando* na criança, ela leva para dentro do lar(...)Para mim é gratificante(...)porque eu estou fazendo alguma coisa pelas crianças que estão trabalhando comigo(...)”

“Cidadania seria a atitude daquelas pessoas que têm *consciência* (...) que não pode ser inescrupulosa, que tem os *valores humanos* ainda, que resgata isto,(...)que *sabe* conviver socialmente com o grupo, com as pessoas que estão ali, junto com ela , em várias situações diferentes...na escola...é possível dar uma base, mostrar um caminho, *direcionar* um pouco para este lado da cidadania. Mesmo que ele sofra outras influências, pelo menos *abrir os olhos*, para ser uma pessoa *crítica*, e saber o que é (...)o certo e o errado”.

“Cidadania é a vivência em comunidade, a vivência numa sociedade onde existem os *direitos* e os *deveres*. Educar para a cidadania é exatamente isto. É estar dando *uma orientação*, é estar colocando, preparando a pessoa para viver em comunidade, *respeitando* os direitos, cumprindo os deveres, tomando lugar na sociedade(...)Eu acho que pelo menos meia cidadã eu acho que eu sou, *ter consciência* das coisas eu tenho”.

“Cidadania, eu acho que é realmente fazer parte de uma comunidade: ter participação, *ter conhecimento*, *ter direitos*, *ter deveres*. Educar para a cidadania é *despertar* no aluno esta *consciência*, o conhecimento destas regras que já estão pegando prontas. Ele já trás, assim , uma idéia muito errada de casa, mas a medida que a gente vai trabalhando, eles vão consertando,(...)vão melhorando...vão amadurecendo. Hoje, eu acho que tenho mais *consciência* do que é *direito*, do que é um *dever* mesmo”.

Há uma circularidade nas visões de verdade do discurso⁸⁴ das professoras/or sobre cidadania. Tanto internamente, nas respostas de cada uma delas, como no conjunto de suas falas, as *metanarrativas* do liberalismo moderno estão presentes: o sujeito autônomo, consciente de si e capaz de uma liberdade de pensamento e decisão; a imagem libertadora da razão crítica; a fé no progresso. O uso repetitivo de termos e expressões como “conscientização”, “autonomia”, “liberdade”, “valores humanos”, “direitos e deveres”, mostra como a cidadania é tratada como essência, com características naturais, inerentes ao ser humano e ao ato de educar. Os direitos e deveres já estão postos, consagrados. Nesse sentido basta aos professores *conscientizar* os alunos de sua existência; *orientá-los*; *abrir seus olhos*; *plantar neles os valores humanos*; *cultivar neles o respeito por eles* e *direcioná-los* para essa cidadania. Os efeitos de poder dessas visões de verdade são: a suposta certeza sobre o papel da escola e sobre a função do professor de legitimar estes valores iluministas; o pretenso caráter objetivo das normas sociais e da conquista progressiva da harmonia social através da consciência crítica. A questão da cidadania torna-se, assim, mais um dos meta-relatos do ideário moderno, e pode dar-se por encerrada.

Jennifer Gore⁸⁵ nos aponta como, segundo Foucault, as visões de verdade circulam ligadas a sistemas de poder que as produzem e apóiam, e a efeitos de poder que elas induzem e reproduzem. A autora cita como exemplo deste mecanismo circular as conseqüências terríveis de opressão e violência das visões de verdade sobre a raça pura aariana na Alemanha de Hitler. Ela mostra, porém, que estes regimes de verdade não funcionam apenas nas relações entre dominadores e dominados, como pretendem as teorias críticas, mas estão presentes em todos os discursos que circulam socialmente.

*Dessa forma, eu argumento que não é apenas em relação aos discursos “dominantes” ou “dominadores” de qualquer sociedade, que faz sentido falar de regimes de verdade. Se o poder e a verdade estão “ligados numa relação circular”, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.*⁸⁶

⁸⁴ Usamos aqui o termo *discurso*, não no seu sentido lingüístico, mas tendo como foco o conteúdo, o contexto da linguagem, como sugere GORE, J. M. *Foucault e educação*, 1999, p.9.

⁸⁵ GORE, J. M. *Foucault e educação*, 1999, p. 10.

⁸⁶ GORE, J. M. *Foucault e educação*, 1999, p. 10

Essas verdades vão sendo repetidas de tal maneira que não se debate mais seus significados, sua origem, o contexto em que surgiram. Elas vão se tornando auto-legitimadoras.

Segundo Michael Peters⁸⁷, as grandes narrativas são histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Ele situa entre estas narrativas legitimadoras, oriundas da *Ilustração*, além da emancipação progressiva da razão e da liberdade, a salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa cristã do amor mártir.

Na fala das professoras/or, essas narrativas do amor cristão são freqüentes e expressam-se como uma exigência na conquista da cidadania para todos. Isso é possível, para algumas, pelo trabalho abnegado e altruísta dos educadores:

“Moralmente(...)você tem que preparar o indivíduo, evangelizar o indivíduo(...)E evangelizar de uma forma que as pessoas devem aprender, ter vontade de ajudar umas às outras”.

“Eu olho muito esta questão da cidadania no sentido de fazer alguma coisa pelo outro(...)Ainda sinto necessidade de entrar na sala de aula e atender às necessidades de todos os alunos”.

“(...)não importa se eu recebo, se eu não recebo, se eu ganho pouco, se eu ganho mal(...)Eu me sinto mais cidadã sendo professora, porque eu tenho possibilidade de fazer outras pessoas crescer”.

A condição de cidadania do/a próprio/a professor/a está constituída por essas narrativas cristãs. Guacira Lopes Louro⁸⁸ faz um estudo sobre a educação de meninos e jovens numa escola marista do Rio Grande do Sul que ilustra como o trabalho dos/as professores/as dessa escola era cuidadosamente regulado para formar bons cristãos e virtuosos cidadãos. Essa “(con)fusão” entre formação religiosa e do cidadão encontra-se impregnada na educação brasileira desde o início de sua participação nas estruturas sociais do país.

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, estabelecia que os “os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos;

⁸⁷ PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*, 2000, p. 18.

⁸⁸ LOURO, G. L. *Produzindo sujeitos masculinos e cristãos*, 1995, p. 84-107.

*preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil.*⁸⁹

A função educativa foi, e continua sendo em grande parte exercida no Brasil por escolas confessionais. A formação moral e a instrução cívica estiveram, desde a origem, atravessadas pelo discurso religioso. A História Civil, Nacional, confundia-se, inicialmente com a História Sagrada. Mesmo quando as duas disciplinas foram separadas, por volta de 1870, sob influência das concepções científicas, muito da instrução religiosa ficou imbricada no ensino da História. A História dos santos foi substituída pela dos heróis considerados construtores da nação e pelas datas cívicas, que se misturam também às religiosas.

O professor Guido de Almeida⁹⁰, na dissertação defendida no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 1986, fez um levantamento da representação que os professores fazem da missão do educador. Sua análise foi feita a partir de 500 redações elaboradas pelos professores no concurso para o preenchimento de vagas no magistério de 2º grau no Estado de Minas Gerais, realizado em dezembro de 1980. O tema da redação era “*O educador e sua missão de educar*”. A esta proposta, já em si, redundante, os professores responderam com palavras que destacam o papel do educador como o de alguém que apresenta soluções, receitas, e cuja missão abrange várias outras equiparando-se, muitas vezes, a de um santo. Ele não exerce uma profissão, mas uma *missão árdua*, um *sacrifício que exige resignação*, um *sublime ideal que exige estoicismo*, um *trabalho heróico*, um *sacerdócio*. As metáforas sobre o professor o comparavam a: *estrela, farol, luz, lâmpada, sol, vela, porta, caminho, artista, escultor, ator, maestro, jardineiro, médico, psicólogo, tribuno, Cristo, Jesus, missionário, espelho, herói, arauto, pai*. Ele é *uma vela que consome-se iluminando, aquele que se esvai para não deixar esvair, deve esquecer-se de si mesmo para pensar nos outros*.

Como pessoas tão diversas como esses professores/as chegaram a um mesmo discurso? Uso o trabalho do professor Guido de Almeida, apenas com o intuito de ilustrar como as narrativas vão se padronizando e legitimando as práticas e crenças dos professores. Entre as/o entrevistadas/o, a diversidade é grande, se levarmos em conta sua formação acadêmica, sua idade, seu tempo de exercício do magistério, as escolas em que trabalharam

⁸⁹ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*, 1997b. p. 19.

⁹⁰ ALMEIDA, G. *O professor que não ensina*, 1986.

e trabalham.⁹¹ Partilham, contudo, um discurso pedagógico muito semelhante, que se insere ora numa tendência mais conservadora, mais tradicional de educação, ora numa tendência mais crítica, mas ambas inseridas na modernidade. Esses discursos oram constituídos pelo contato contínuo com documentos, livros didáticos, cursos, reuniões. “*Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo.*”⁹²

É interessante analisar, por exemplo, como a relação *saber-poder* se insere no contexto das teorias educacionais. Nas teorias críticas, existe a concepção de que o conhecimento pode desestabilizar o poder, pela desmistificação das ideologias. O discurso da educação libertadora, que teve em Paulo Freire seu principal expoente e que tanto influenciou os professores no Brasil, enfatiza o caráter emancipatório da educação frente ao poder, o qual é visto sempre associado ao grupo social hegemônico. Para as teorias pós-críticas, não existe um saber, uma consciência, que necessariamente desaloja um poder. Para elas não existe a equação *saber é poder* ou *poder é saber*. É no discurso que se articulam poder e saber, em todas as direções, envolvendo a todos, de maneira complexa e instável. Não se pode nunca dizer: “aqui está o saber” ou “ali está o poder”, pois o questionamento das relações de poder não termina com a aquisição de um saber. O questionamento das relações de poder envolvidas na existência social é, portanto, interminável.

Para esse estudo interessa, de modo particular, a forma como as teorias pós-críticas ampliam as noções de poder, o qual, na pedagogia de linha crítica, está sempre dicotomizadas em dois eixos opostos: o poder do dominante sobre o dominado; inclusão *versus* exclusão; sistema educativo institucionalizado sobre professores; professores sobre os alunos; e assim por diante. O poder circula por toda parte, em todas as direções, e assim também, o saber. Quem pode apontar o poder negativo e quem pode decidir qual é o saber positivo, capaz de denunciar ou desestabilizar o poder? Como falar em conscientização propiciada pela educação? Há que se perguntar: conscientização de que verdades? E quem as pode pronunciar? Quando se fala em soberania, à qual se está se referindo? Quem a exerce? Com relação a quem? Dos/as alunos/as com relação aos professores/as, e destes/as

⁹¹ Estes dados constam no início de cada entrevista, no APÊNDICE B (p. 113)

⁹²PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*, 2000, p. 10.

com relação ao Estado? A complexidade das relações de poder é expressa nestes textos de Foucault:

Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.(...) Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. (...) Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social.(...) não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder (...) não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia.⁹³

As palavras de Foucault valem para qualquer corpo social, e a EMALG é um deles. As relações de poder dentro deste espaço não funcionam necessariamente de acordo com a hierarquia institucionalizada de poder: diretora / supervisoras / professoras/or funcionárias/ alunos/as. No seu interior podem existir relações de poder que quebram as estruturas convencionais: professoras/or, funcionárias e alunos/as, pais/mães, por exemplo, cuja voz seja mais ouvida que de outros, ou até mesmo que da diretora ou das supervisoras. Isto porque o poder não funciona apenas numa direção, mas em cadeia. O saber também funciona assim, pois está imerso neste processo.

Partindo da análise do que pensam as professoras/or da EMALG sobre cidadania, procuro levar em conta esta circularidade do poder e do saber em seu nível molecular, periférico, sem minimizar o papel macro do Estado e demais instituições no exercício do

⁹³ FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*, 1999. p.179-185.

poder e na produção dos saberes em uma dada sociedade. Os conceitos foucaultianos de *poder disciplinar* e *panoptismo*⁹⁴ explicam a circularidade do discurso no contexto escolar já que: “(...) *impregnam quem é vigiado de tal modo, que este adquire de si mesmo a visão de quem o olha*”⁹⁵ e interferem nas concepções das professoras/or e em sua prática educativa sobre cidadania na escola.

“*Todo saber tem sua gênese em relações de poder e constitui novas relações de poder*”.⁹⁶ No âmbito educacional, como em todos os demais, o poder e o saber circulam entre todos os envolvidos, de forma vertical sim (não podemos desconhecer a força dos poderes instituídos), mas também de forma horizontal. Assim, no cotidiano da sala de aula, existe uma representatividade da microfísica de poder e de saber, resultado ininterrupto do encontro de saberes e poderes de professores/as, gestores/as, pais/mães, alunos/as, documentos oficiais, produção acadêmica sobre fundamentos pedagógicos, livros didáticos, e outros, impossíveis de serem identificados claramente por quem quer que seja e desmascarados, como quer a pedagogia crítica.

Assim, a cidadania não é algo que exista em essência, desvinculada de relações de poder e saber. Há que se refletir sobre o conceito de cidadania, tal como é percebido pelos/as professores/as, não no sentido de encontrar uma verdade, mudar a consciência das pessoas e o que elas sabem sobre cidadania, mas de buscar o regime de conhecimento e poder em que se deu a produção de verdade sobre cidadania, uma vez que:

(...)a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...)A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados

⁹⁴ A duas expressões relacionam-se à análise que Michel Foucault faz em *Vigiar e punir* da forma de controle e poder que, metaforicamente, segue o princípio do panóptico, dispositivo penitenciário concebido pelo filósofo utilitarista inglês Jeremy Bentham, constituído de um edifício circular, no qual os prisioneiros ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central, sendo fundamental o fato de que, por não poderem verificar a presença real dos vigilantes, eles nunca sabiam se estavam efetivamente sendo vigiados ou não, estando sujeitos, portanto, a um poder disciplinar invisível. SILVA, Tomás Tadeu. *Teoria cultural e educação*, 2000a. p. 87.

⁹⁵ MACHADO, R. *Introdução: por uma genealogia do poder*, 1999, p. xviii.

⁹⁶ MACHADO, R. *Introdução: por uma genealogia do poder*, 1999, p. xxi.

*para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro*⁹⁷.

A tarefa solicitada às/o professoras/or da EMALG foi, propositalmente, complexa: registrar, nos limites de uma entrevista, que significados atribuem à palavra “cidadania”. Reconheço ser temerária a tentativa de reduzir este termo tão carregado de sentido a um conceito, forma sempre estática e reducionista de aprisionar um tema dentro de determinados limites. Conforme já comentado, a expressão tem sido usada ao longo da história de formas diversas, e hoje constitui uma panacéia para todos os males, encaixando-se em vários contextos discursivos. Já que o objetivo educacional mais repetido é que se educa para a cidadania, há que se repensar esse conceito, quebrando as fórmulas a que a educação moderna o reduziu.

Minha proposta não é apresentar uma nova definição, mas refletir sobre esse termo tão complexo que vem assumindo significados diversos ao longo da História, repensando-os.

Na origem grega da democracia vemos, por exemplo, que:

*O que impediu que a polis violasse as vidas privadas dos seus cidadãos e a fez ver como sagrados os limites que cercavam cada propriedade não foi o respeito pela propriedade privada tal como a percebemos, mas o fato de que, sem ser dono de sua casa, o homem não podia participar dos negócios do mundo porque não tinha nele lugar algum que lhe pertencesse.*⁹⁸

Vejo a cidadania como um produto histórico e discursivo, uma forma, sempre instável e ambígua de se pleitear a inclusão, seja de que categoria for: sócio-econômica, cultural, étnica, de gênero, sexual, política. Não vai aqui nenhuma pretensão de desestabilizar os regimes de verdade das pessoas entrevistadas e substituí-los por outro, que eu, por acaso detenha. Meu discurso também, como todos, insere-se em relações de poder e saber e, como tal, precisa estar sempre sendo desconstruído e problematizado. A tarefa de questionar as relações de poder é, segundo Foucault, “uma tarefa permanente, inerente em toda a existência social”.⁹⁹ Meus atos, atitudes, gestos e prioridades, são

⁹⁷ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, 1999a, p.12.

⁹⁸ ARENDT, H. *A condição humana*, 2000, p. 39.

⁹⁹ FOUCAULT, M. apud GORE, J. Foucault e educação, 1999. p. 18.

permeados por todas as situações e narrativas que constituíram minha história pessoal e profissional. Sou um intertexto, uma configuração discursiva de todos os professores/as, autores/as, colegas, alunos/as, e sistemas educativos que atravessaram a teia de poderes e saberes que constituíram e constituem em mim *regimes de verdade*.

No cerne do questionamento sobre cidadania estará sempre presente o entendimento que o grupo que participa da pesquisa tem sobre a função da escola. Na perspectiva modernista, numa vertente crítica, marxista, tema que já abordei no capítulo anterior, a escola é vista como reprodutora das estruturas de classe do capitalismo. Nesse contexto, cabe aos professores progressistas a tarefa de trabalhar a consciência de seus alunos e sua autonomia, no sentido de desmistificar as ideologias que os aprisionam e impedem de exercer seu papel de cidadão.

O discurso das professoras/or da EMALG, conforme assinalado pelos extratos das entrevistas citados, ora reflete a concepção reprodutivista da escola, concordando que o papel da instituição de ensino é preparar os alunos para este modelo de sociedade, ora a perspectiva crítica, que acredita na possibilidade da educação agir como libertadora das ideologias.

Na concepção pós-moderna e pós-crítica, a escola não apenas reproduz, mas também produz práticas culturais e de significação, no contínuo e múltiplo jogo de saber/poder em que está inserida. Neste contexto, à escola é possível uma função diferenciada, não apenas de reprodutora, mas de geradora de práticas e significações diversas, novas identidades culturais e novas relações de poder. Essa perspectiva, invocando Foucault, desconfia de qualquer saber universalizante que reduz alguma instituição ou necessidade humana a fórmulas que pretendam fornecer respostas prontas e acabadas para qualquer destas necessidades. Jennifer Gore¹⁰⁰ discute a possibilidade de se dar algum dia uma resposta final à questão sobre quais práticas e discursos pedagógicos seriam libertadores.

Esse questionamento é oportuno para essa reflexão. No que se refere à temática sobre cidadania na escola, é preferível um debate menos polarizado e dogmático, que nos estimule a desconfiar de todas as asserções de verdade e de inocência existentes nos discursos pedagógicos a ela referentes.

¹⁰⁰ GORE, J. *Foucault e educação*, 1999. p.17

A autora¹⁰¹ cita dois exemplos muito interessantes de como certas práticas de sala de aula, tidas como libertadoras, podem funcionar como *tecnologias do eu*¹⁰² ainda mais repressoras. No primeiro exemplo ela se refere à prática bastante difundida entre nós professores/as de variar a disposição das carteiras, tradicionalmente em fileiras, para a formação em círculo. Reproduzo aqui parte significativa do seu texto:

(...) não existe nada inerentemente libertador nessa prática, mesmo quando localizada no interior de um discurso radical, e nada inerentemente opressivo em nossas tradicionais fileiras de carteiras. Por um lado, o círculo pode exigir das estudantes uma maior autodisciplina, pela qual elas assumem a responsabilidade por comportar-se “apropriadamente” sem o “olhar” da professora. Por outro lado, a privacidade parcial permitida pela colocação tradicional de carteiras, na qual se está sob a vigilância ou a supervisão principalmente da professora, pode desaparecer à medida que as estudantes ficam cada vez mais diretamente também sob a supervisão de suas colegas. A estudante que prefere não se manifestar fica menos evidente quando todas as carteiras estão voltadas para a frente da sala de aula, assim como a estudante que não pode usar sapatos novos, que fica ruborizada, que está entediada e assim por diante.¹⁰³

No segundo, ela se refere à prática, freqüentemente bem intencionada, de reconhecer as contribuições de grupos marginalizados através da adição de eventos tais como *Mês da História da Mulher* ou *Mês da História dos Indígenas* ao currículo escolar. Diz ela:

Os efeitos de tais práticas podem ser bastante conservadores em termos de continuar a colocar a experiência dos homens brancos no centro e manter todas as outras experiências numa posição marginal. Mesmo currículos que objetivam transformar mais radicalmente a perspectiva a partir da qual a vida social é vista podem desconsiderar outros grupos marginalizados. Por exemplo, em esforços para lidar com a raça, a classe e o gênero, outras formações opressivas, tais como heterossexismo e preconceitos

¹⁰¹ GORE, J. *Foucault e educação*, 1999 p.15-16

¹⁰² Termo foucaultiano para referir-se às práticas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 56.

¹⁰³ GORE, J. *Foucault e educação*, 1999, p. 15.

*com relação à idade, podem prevalecer. Não existem efeitos garantidos*¹⁰⁴.

Estes exemplos da autora, que considero intimamente ligados às questões de cidadania, me remetem a outros, acontecidos no cotidiano escolar de nosso ensino fundamental. À disciplina História é sempre cobrado o trabalho com a cidadania, como se ela contivesse a chave para a resolução definitiva dessas questões. É comum que o trabalho com essa disciplina seja cumprido através da Comemoração das Datas Cívicas, entre elas, o 19 de Abril – Dia do índio, e o 13 de Maio - Abolição dos Escravos e Dia do resgate dos negros. Uma das supervisoras da EMALG, Valdirene Aparecida Ferreira, solicitada por mim, prontamente elaborou a relação das datas que geralmente são comemoradas na escola, e seus respectivos objetivos.¹⁰⁵ As datas mencionadas são: Páscoa – Dia do Índio – (Re)-Descobrimento do Brasil – Dia do Trabalho – Dia das Mães e dos Pais – Dia do Livro – Dia do Meio Ambiente – Festa Junina – 07 de Setembro – Dia da Criança - Dia do professor - Ação de Graças e Natal. A proposta é, nas palavras da supervisora, aproveitar a:

“(...)oportunidade de problematizarmos para conhecer o passado histórico e relacionar com o presente, compreender, criticar e intervir nas questões da vida real. Sabemos que muitas datas estão ligadas diretamente com o capitalismo, exploradas pela mídia, ditando o compromisso assumido. Cabe à escola refletir e buscar a essência e significado de cada data.(...) Cada professora faz articulações e inter-relações de acordo com a sua turma, variando o grau de profundidade no tema trabalhado. (...) O que precisamos é ensinar os alunos a tomarem consciência para que possam guiar seus julgamentos e intervirem na realidade, transformando-a de forma positiva.”

As atividades referentes às datas são trabalhadas com a melhor das intenções, pelos professores, inclusive com uma sobrecarga de trabalho e de tempo para efetuá-las. Como afirmou a própria supervisora Valdirene, cada professor faz as articulações necessárias e trabalha os temas de acordo com as necessidades de sua turma. A proposta da supervisão se insere numa perspectiva crítica, de se comemorar as datas sem perder de vista seu conteúdo ideológico, como parte do sistema capitalista.

Acredito que, viabilizando o estudo dos autores pós-críticos a todos nós, educadores/as envolvidos na EMALG, estas perspectivas de problematização possam ser ampliadas. A preocupação, por exemplo, de Jennifer Gore, já mencionada, é que ao tentar

¹⁰⁴ GORE, J.Foucault e educação, 1999. p. 16.

¹⁰⁵ Este texto foi incluído no final deste trabalho, no ANEXO B (p.150)

resgatar alguns grupos marginalizados através dos eventos comemorativos, excluamos outros. A perspectiva pós-moderna nos faz ficar mais atentos à pergunta: até que ponto uma prática pedagógica pode ser considerada conscientizadora, libertadora, transformadora da realidade de forma positiva? Afinal, toda prática educativa está envolvida em relações de poder.

Esta preocupação com as práticas se estende aos livros didáticos. Vejamos alguns trechos, como os retirados do livro *Vamos conhecer Araxá*, de L. Montandon¹⁰⁶

O bandeirante Lourenço Taques, vencedor dos terríveis índios cataguás, foi o primeiro a falar na tribo dos Arachás (...) Outro grande obstáculo à conquista dos sertões dos Arachás foi o Quilombo do Tengo Tengo (...) Eram quilombolas negros perigosos e temidos. Os pretos estavam bem armados e se defendiam ferozmente(...) Somente em 1757, os Quilombos que infestavam a região foram destruídos(...) Desaparecido o Quilombo do Ambrósio, restava expulsar os ferozes índios que dominavam toda a região. Contam que a vitória de Pamplona sobre os índios foi devida à traição de um índio chamado Iboapi(...) Desbaratados os negros e os índios, os sertões dos Arachás passaram a ser povoados por agricultores e criadores de gado, atraídos pela fama de suas pastagens e de seu clima.

Por mais que se questione o seu conteúdo etnocêntrico, europeizante e positivista, como fazem os teóricos críticos pós-colonialistas, quem garante que esta não é uma discussão polarizada, que ignora outras implicações na complexa rede de significados envolvidos nas relações sociais?. Uma visão crítica questionaria a forma como os índios e negros aparecem no texto, pois, enquanto grupos dominados, são apresentados como terríveis, perigosos, temidos, ferozes, traidores. Questionaria igualmente a vinculação dos brancos, europeus, dominadores, à imagem de heróis salvadores, que libertam a área do perigo e da barbárie, e só então passam a povoar o local e a criar riqueza. A perspectiva pós-crítica ampliaria esta discussão, problematizando como estas representações sobre o índio, o negro e o branco se constituíram a ponto de chegarem a ser utilizadas ainda hoje nas escolas. Dessa maneira, questionaria as relações de poder envolvidas no processo que tornou este discurso uma verdade que deve ser aceita.

¹⁰⁶ MONTANDON, L. *Vamos conhecer Araxá*. [s.d.]. p. 12-16

Toda significação e produção de sentido no âmbito das relações sociais resulta de relações de poder. A legitimação dos significados de um grupo em detrimento de outro é decorrente de um jogo de negociações, conflitos, disputas entre os diversos grupos sociais e no interior de cada um deles. Esse poder não significa, segundo Foucault, apenas força repressiva, externa, negativa (como concebida numa perspectiva jurídico discursiva), mas uma prática social construída instável e historicamente em termos de técnica, normalização e controle internos e imanentes aos grupos, que se modifica por seu próprio exercício de interação.

A perspectiva pós-moderna nos estimula a desconstruir, juntamente com as professoras/or da EMALG e nossos alunos/as do UNIARAXÁ, muitos conceitos colonialistas como os mencionados acima. *“Na ‘pós-modernidade’, na era pós-colonial, uma era na qual muitos povos étnicos obtiveram sua soberania e seu reconhecimento político, o conceito de ‘diferença’ proporciona uma ‘lógica’ mais apropriada para compreender as reivindicações e as lutas pela identidade.”*¹⁰⁷ Desenvolverei a parte referente às questões de identidade e diferença no próximo capítulo. Aqui, interessa-me mostrar como as práticas pedagógicas não são meramente mediadoras dos conhecimentos dos nossos alunos sobre cidadania, mas sim constitutivas, produtoras dos indivíduos como cidadãos.

Jorge Larrosa¹⁰⁸ busca em Foucault a *ontologia de nós mesmos*, ou seja, os *“mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos”*, isto é, a forma como *“a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos,...) de subjetivação”*. Esses mecanismos pedagógicos estão inseridos na forma como se processa a *experiência de si*, a relação do sujeito consigo mesmo. O vocabulário pedagógico está carregado de termos que implicam alguma relação do sujeito com ele próprio: autoconhecimento, auto-estima, auto-controle, auto-regulação, autodisciplina, que indicam ações reflexivas como conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se.

Importa-me, no contexto dessa análise, considerar que nenhum sujeito individual é uma evidência intemporal ou acontextual, independente dos discursos e práticas pedagógicas que os constituíram. Assim, os conceitos contidos nos livros didáticos e as

¹⁰⁷ PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da educação*, 2000, p. 63.

¹⁰⁸ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 37.

sessões das datas comemorativas sobre o que seja ser índio, negro ou branco, interferem na *experiência de si* que têm tanto professores/as quanto alunos/as.

É interessante observar a fala da professora que trabalha com crianças da zona rural:

“Eu preparo o meu aluno para ser forte na vida, para desempenhar bem e ser feliz, apesar de ter as características da zona rural. Então eu falo para eles: - Gente, se vocês estiverem no meio de vocês, não tem problema vocês falarem uma palavrinha errada, mas se vocês chegarem na cidade e começarem a se expressar mal, alguma criança, alguma pessoa, pode até achar que vai, como dizem eles, vai gozar da minha cara e vocês não precisam sujeitar. Vocês são tão inteligentes quanto os da cidade. Então vocês vão ser iguais aos peixinhos: vocês nadam em qualquer água. Vocês podem viver igualzinho vocês vivem lá, tranquilamente, mas quando vocês vierem à cidade, vocês vão desempenhar tudo que vocês aprenderam aqui.”

Essa professora constituiu sua identidade, sua história pessoal, enraizada na zona rural, dentro de mecanismos de visibilidade do que seja ser cidadã rural e urbana, do que seja falar mal ou bem, certo ou errado, dar-se mal ou bem na vida, próprios dos aparatos pedagógicos veiculados pela escola e pela sociedade como um todo. No intuito de ensinar às crianças as regras legítimas de sobrevivência, sua forma de ver-se e narrar-se como alguém que viveu as dificuldades do campo e os desafios da cidade produzirá, em meio a outros componentes da cartografia cultural dos seus alunos, suas formas de verem-se e expressarem-se.

Estas questões mostram que aquilo que é produzido histórica e culturalmente não reflete apenas o modo como nós nos vemos e aos outros, mas como nós nos comportamos cotidianamente com relação a nós mesmos e aos outros. O modo como nós vemos as crianças, os/as adolescentes e seus pais e mães, é produzido a partir de contingências de nossa experiência a respeito de nós mesmos, ao mesmo tempo em que se produz as contingências de experiência que essas crianças, adolescentes e seus pais e mães têm de si, em relação à escola e ao próprio conhecimento.

(...) a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais

*uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.*¹⁰⁹

A forma como Jorge Larrosa descreve a imagem que construímos da infância é instigante. Temos todas as certezas sobre quem é a criança, como ela aprende, o que ela gosta de vestir, brincar ou assistir na televisão, seus dilemas e conflitos. Estão prontas as fórmulas para que as necessidades infantis sejam atendidas pela indústria de bens de consumo, pela mídia, pelos setores de assistência social e pela escola. “*A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher*”.¹¹⁰ Tantas certezas nos impedem de ver a criança como este *outro* a que se refere Larrosa, que não pode ser reduzido a esquemas, fórmulas, descrições já prontas ou ainda por fazer.

Considerar a criança como cidadã é vê-la como este *outro* que escapa de qualquer pretensão de uniformidade ou de generalização. É fugir da arrogância de pretender decifrá-la, traçar-lhe metas, definir-lhe prioridades existenciais. Considerá-la como *outro* é vê-la sempre como alguém que escapa a toda forma de explicação, não se fecha em limites epistemológicos, é sempre heterogêneo em sua presença enigmática. Escapamos, assim, da tendência a reduzir as crianças a esquemas sempre muito limitados e arbitrários de classificação: crianças pobres e ricas, do centro da cidade ou da periferia, da zona urbana ou da zona rural, de um meio *bom* ou *desestruturado*.

Célia Maria de Castro Almeida¹¹¹ mostra como as certezas sobre quem são as crianças determinam procedimentos padronizados até mesmo em salas de aula de educação artística, justamente onde, suponho, as crianças deveriam ter mais liberdade de expressarem-se. Segundo a autora, esses procedimentos se

(...) fundamentam em teorias normativas que definem a criança como um ser abstrato e genérico, imaturo e dependente do adulto, o que legitima a autoridade que o professor (adulto) tem sobre ela. E, ainda, todos supõem a existência de uma criança padrão, para quem qualquer material, técnica ou tema pode ser igualmente motivador.

¹⁰⁹ LARROSA, J. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, 1999a, p. 69.

¹¹⁰ LARROSA, J. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, 1999a, p. 68.

¹¹¹ ALMEIDA, C. M. C. *Concepções e práticas artísticas na escola*, 2001, p. 37.

Percebi continuamente, nas entrevistas, o interesse das/o professoras/or pelas crianças e a sua disponibilidade em ajudá-las a serem cidadãos e cidadãs mais felizes e ajustados/as. Acredito que a proposta de Larrosa¹¹², ao permitir que permaneçamos em posição permanente de escuta, impedirá que tornemos as crianças presas do nosso poder e limitadas pela medida de nosso saber que as divide em categorias estanques como as evidenciadas em algumas passagens das entrevistas:

“(…) há, por exemplo, a diferença daqueles alunos com estrutura familiar mais adequada. É outra coisa. O comportamento é outra coisa. Mais adequado no sentido de estrutura, de apoio em casa, em que a família não é de pais separados, crianças que têm problemas de relacionamento em casa, em que a estrutura familiar é mais abalada (...) Estes não são todos da mesma estrutura sócio-econômica, mas a maioria é de nível sócio-econômico mais baixo. São meninos que ficam na Casa do Menor, em creches, porque os pais trabalham”.

“São crianças de famílias de baixa renda, que têm dificuldade muito grande, uma deficiência muito grande, que pode ser sanada. A deficiência é de aprendizagem. O meio cultural é pobre em informação. São pais de família de baixa renda que, às vezes não têm acesso a livros, à cultura. (...) essas crianças são de um meio agressivo. Elas expressam aquilo que elas encontram em casa e você tem que estar muito equilibrada emocionalmente para pode ajudar estas crianças a adquirirem cultura geral”.

“Porque as nossas crianças aqui são carentes materiais, a gente nem fala do emocional. Muitas vezes não têm o que comer, o que vestir, uma casa digna para morar(...)É fácil você falar de cidadania dentro de uma situação que venha já de uma formação onde se tem uma base, uma estrutura familiar. Com essas nossas crianças, com essas famílias, hoje, se você falar isto para eles, eles vão rir de você. (...) Quando eu coloco esta diferença de clientela é sobre o meio sócio-econômico, de onde as nossas crianças vêm, onde não tem estrutura familiar.. Onde, a maioria deles, pelo estudo de caso, ou não têm pai ou não tem mãe, ou os pais são separados. Não têm uma assistência, a mãe não acha importante, mas manda essas crianças, muitas vezes para ficar livres delas em casa, sabe? Ou é porque o Conselho Tutelar exige que a criança até os 14 ou os 18 anos, esteja dentro da escola”.

Não quero defender a idéia de que a posição de escuta vá trazer outras verdades que substituam a classificação em que estas crianças foram incluídas – pobres, carentes, sem oportunidades de desenvolvimento cultural, sem estrutura familiar, sem assistência em casa, onde o ensino não é considerado importante. A vantagem que vemos nela é justamente a de não considerar nada daquilo que julgamos saber sobre a criança como pronto e definitivo, mantendo uma postura de inquietude a respeito da alteridade que a infância representa.

¹¹². LARROSA, J. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, 1999a, p. 71.

Confirmando a necessidade desta atitude de alerta e inquietação a respeito desse outro, quando encontro, na mesma instituição, falando dessas mesmas crianças, depoimentos bem diversos, como o desta outra professora,:

“Eu não vejo tanta diferenciação nas classes sociais não (...). Entre os pais que eu conheci através de uma reunião, eu pude observar que o pessoal é de classe média baixa, todo mundo trabalhando, mas sobrevivendo assim com problemas, assim como nós.(...) São crianças de seis anos e eles são abertos e convivem bem. Tem os momentos de conflito, que eles usam para resolver problemas(...) Às vezes pequenos conflitos, só mesmo para resolver questões de lanche, uma situação em que se pediu um material emprestado (...) de problemas familiares que eles desabafam com os colegas”.

Ou ainda estes depoimentos de outra entrevista, que permitem colocar em questionamento as posições que construímos para as crianças:

“É uma coisa que eu acho interessante. Aqui, que não tem facilidade econômica maior, tudo que compra, divide (..) eles não são muito evoluídos como seres humanos, socialmente, mas, espiritualmente, eles estão muito acima de muita gente, porque são desprendidos do financeiro, do dinheiro.(...) Eles não têm nojo nem têm orgulho de ninguém (...) Eles já têm esse senso de grupamento, de organização, de limpeza. Eles podem não fazer com eles, porque, às vezes, tem muitos que não têm nem sabão em casa para lavar as mãos, não têm nem toalha para enxugar (...) Eles são pessoas às vezes desprovidas da prática da higiene ou desprovidas do interesse financeiro, mas são providas de algo mais. (...) As almas vão se agrupando em determinadas regiões. Eu acho que se agrupou tudo ali, convive tudo naquele grupo, na mesma escola, cresce junto, joga futebol, passa a conviver junto, é isso que vai acontecendo. Eles já estão aprendendo a cobrar a organização do local onde eles convivem.

Para esse professor, as desvantagens vistas nas crianças por algumas professoras são convertidas em vantagens, em valores especiais. Acredito que se estas professoras e esse professor trocarem impressões, coletivizarem suas posições de escuta sobre essas crianças, poderão surgir novos significados mais amplos e mais abertos sobre a infância. A infância pobre deixará de ser naturalizada ou essencializada, transformada em uma categoria em que se possam encaixar todas as crianças de famílias de baixa renda, seja tomando como parâmetro padrões positivos ou negativos.

As mesmas teorias educacionais que pretendem descrever formas de pensar quem são as crianças acabam por instituir regimes de verdade sobre que tipo de cidadãos elas são e sobre como ensinar cidadania a elas. Larrosa¹¹³ usa a teoria em outra perspectiva, que

¹¹³LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 35.

acredito ser muito mais significativa. A teoria é entendida como um gênero de pensamento e de escrita que pretende justamente questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado. Dessa forma aprenderíamos a desconfiar de todos os regimes de verdade existentes sobre as crianças e também sobre a educação delas para a cidadania, e passaríamos a problematizá-las dentro do contexto histórico e cultural em que elas se inserem, abrindo novas possibilidades de *experiência em si* para todos os envolvidos (crianças, pais/mães, professores/as). A perspectiva, então, é de prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a *experiência de si* no campo da cidadania. É dar pelo menos uma chance para que a infância se manifeste como algo novo:

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. E isto, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém.¹¹⁴

Trabalhar cidadania, levando em conta a perspectiva deste novo que significa cada nascimento, deste outro que é a infância, é permanecermos numa posição de escuta constante e atenciosa, sem postura moralizante e dogmática. É deixar que o novo da criança se manifeste, através da própria experiência, criando novas condições de convivência cidadã:

*A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual ocorre a **vita activa** consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres*

¹¹⁴ ARENDT, H. *A condição humana*, 2000, p. 191.

condicionados.(...) Por outro lado, as condições da existência humana – a própria vida, a natalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra – jamais podem ‘explicar’ o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto.¹¹⁵

A questão não é trazer as crianças para o nosso universo de adultos, nossos projetos, nossa visão de mundo, nossos valores, mas deixar que a alteridade daquele que nasce possa se fazer presente no encontro com ela própria, descobrindo “*algo outro e não simplesmente o que nós colocamos ali*”.¹¹⁶ Toda cultura inclui os dispositivos para a formação de sujeitos como seres dotados de certas *experiências de si*.

O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo que encontra, convertendo-o em algo à sua medida. Mas o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.¹¹⁷

As nossas idéias acerca da infância, assim como acerca de nós mesmos, são históricas e contingenciais, e interferem nas nossas ações, no modo como nos comportamos com relação a nós mesmos e com relação aos outros, além de serem também algo que pode ser transmitido e aprendido. É como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo exterior, constituísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos, apontando tanto para o que é ser pessoa em geral, como para o que é ser ela mesma em particular. Um exemplo interessante ilustra sobre a forma como é trabalhada a questão de valores com as crianças. Em certas passagens, as professoras/or demonstram segurança absoluta sobre que valores ensinar e como fazê-lo:

“Ele já trás uma idéia muito errada assim...de casa. Mas à medida que a gente vai trabalhando, eles vão consertando...”

“Claro que há uma hierarquia de valores que a gente tem que respeitar. Claro que eu não posso desacatar uma pessoa superior, um juiz, um delegado de polícia, uma pessoa que está a serviço da comunidade”.

¹¹⁵ ARENDT, H. *A condição humana*, 2000, p. 17 e 19.

¹¹⁶ LARROSA, J. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, 1999a, p. 74.

¹¹⁷ LARROSA, J. *Pedagogia profana*, 1999b, p. 197.

“Eu trabalho muito com fábulas, com historinhas, tirando moral da história, trabalhando com eles atitudes de obediência, mentiras”.

“A escola está aí com um projeto de valores humanos.(...) Este é um projeto do município. Ele já vem sendo trabalhado, mas agora, vamos dar uma ênfase muito maior e eu acho que é justamente no tema da ‘Campanha da Fraternidade – Vida sim, drogas não. (...) Todo mundo está procurando isto aí “.

“Então eles ficam avaliando até em valor quantitativo: este mês nós estamos 5. O máximo é o 10. Então, através desta reflexão, eles vão se comprometendo de estar obedecendo estas regras. Hoje é uma regra para viver bem na sala de aula, mas que vai estar contribuindo para viver bem no futuro, no trabalho, no grupo em que vive”.

“Eu procuro fazer com que, pelo jogo, ele conclua o que é certo, o que é errado na vida dele. E tem um ditado que fala bonito: ‘Todo bom atleta é bom aluno, todo bom aluno é bom pai de família, é bom companheiro do filho. Todo bom atleta é obedecedor das regras da comunidade. Geralmente são líderes na comunidade. É isto que me acompanha comigo.”

“Eu procuro trabalhar com eles assim, (...) resgatando os valores humanos, valores morais, o que é necessário. (...) Eu procuro tirar no dia-a-dia, situações, o que acontece na nossa rotina, para mostrar para eles que a nossa vida vai ser sempre assim. Temos que ter posições consideradas corretas, de acordo com nossos valores. Procuro muito trabalhar com eles os valores humanos para melhorar a convivência”.

“Converso, questiono, e assim, na coletividade, dou algumas dicas a respeito do assunto. Falo coletivamente. Precisa tomar banho. Dou as noções de higiene, para poder esclarecer um pouquinho para aqueles que têm menos condições”.

Uma posição de escuta aliada a menos certezas sobre o que vem a ser cidadania e sobre que tipo é adequada para a criança é também demonstrada pelas/o professoras/or, entremeada às certezas acima apresentadas. Estas incertezas misturam-se, às vezes, na mesma entrevista, mostrando que algumas posições estão sendo desconstruídas, questionadas. Há abertura para isso ao se observar certas passagens das entrevistas que apresentam essas lacunas e dúvidas. Acredito que essas brechas abrem o campo do possível para que “*um novo começo se erga e faça ouvir sua voz no mundo*”.¹¹⁸

“Eu acho que a cidadania, em todo momento, vai estar sendo uma busca”.

“Educar para a cidadania é ajudar as pessoas a ver o mundo de outra maneira.(...) Questionar”.

“ Porque não é regra que tem que ser assim, imposta: é aquilo e pronto. A sociedade vai constituindo isto”.

“O que é esta cidadania? (...) Eu fico muito preocupada, pois não dou conta de lidar com isto nem na minha vida particular, com meus filhos.

¹¹⁸ LARROSA, J. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, 1999a, p. 76.

(...) Eu estou lendo aquele livro, Estação Carandiru, e eu estou horrorizada, eu fico pensando em coisas como esta. Como reintegrar um cidadão à sociedade com aquelas condições que ele recebe lá dentro? ”.

“A escola deve ter condições de agir para fazer isto, mas o como fazer isto, eu não sei”.

“Com a aluna que ficou grávida¹¹⁹, por exemplo, (...) eu não falei, nós vamos fazer isto. Eu perguntei: o que nós vamos fazer?(...) E eles, nós temos que ajudar. (...) Porque você não pode falar para a criança: vamos fazer isto. Não. O que vamos fazer? (...) Ah! Vamos assentar na rodinha e vamos ver como fazer”.

Nestas práticas, as crianças participam de atividades ou são estimuladas a produzir textos para a auto-interpretação e a interrogação pessoal do outro, e, ao mesmo tempo, aprendem uma certa imagem das pessoas e das relações entre as pessoas. Nelas estão envolvidas não apenas as histórias de vida das crianças, mas também as dos professores, e suas narrativas vão, circularmente, refletindo e produzindo estas imagens:

*A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo , os textos produzem as crianças.(...) O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade de seus autores.(...) As crianças aprendem a realizar certo tipo de jogo de acordo com certas regras.*¹²⁰

Considero que, se forem oferecidas menos certezas às crianças e as questões forem problematizadas, novas práticas de significação poderão ser produzidas através do jogo de negociação, contestação e transformação que ela viabiliza. “*A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo*”¹²¹

Essas práticas configuram a forma como os professores e as crianças, continuamente, aprendem a julgar-se e transformar-se, constituindo sua subjetividade em função dos parâmetros valorativos implícitos nas concepções pedagógicas que ajudam a legitimar. A experiência de si, com relação à cidadania, é também uma história particular e contingente. Buscar a sua história é problematizar o discurso e as práticas que a orientam. Foucault, ao estudar a *História da Sexualidade*¹²², não emite juízos de valor sobre as idéias

¹¹⁹ A professora refere-se a uma aluna de 12 anos, que devido à gravidez, passou a ser discriminada pelos colegas.

¹²⁰ LARROSA, J. *Pedagogia profana*, 1999b, p. 47.

¹²¹ LARROSA, J. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, 1999a, p. 83.

¹²² FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I, II, III*, 1999a, 1998, 1999b.

e práticas nesta área, mas estuda a *experiência de si* que as tornam possíveis e que são histórica e culturalmente contingentes. Não pretendo aqui avaliar o que os professores pensam e praticam em termos de cidadania no cotidiano escolar, mas apenas ampliar o debate sobre como essas idéias e experiências se constituem.

Interessa-me fugir da pretensão iluminista de uma essencialidade, quer da pessoa humana, quer das relações sociais e dos valores cidadãos, que se mantêm estáticos ou imutáveis, independentemente de suas contingências espaço-temporais. Fujo, também, de uma noção histórica progressivista e linear, com a pretensão da vitória do bem e da verdade, como evolução dos comportamentos humanos, via educação. Insisto na intenção de problematizar as idéias que preconizam o espaço das práticas pedagógicas como de possibilidades favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, da autoconsciência ou da autodeterminação, buscando analisá-las como mecanismos da *experiência de si*. É essa experiência que constitui o sujeito, e é por esta razão que ele tem uma história, passível de expressar-se através de uma narrativa. Escolher a técnica da entrevista, nessa pesquisa, foi uma forma de priorizar essas narrativas pelo viés da própria linguagem.

*Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos, que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.*¹²³

Creio na possibilidade de um novo tipo de subjetividade, em nível afetivo, cognitivo, sensível, com o remanejamento dos agenciadores de subjetivação, e acredito que isso passa pela escola, como um destes instrumentos. Ao se ensinar e aprender sobre cidadania, podemos ir além da inteligência e da percepção já instituídas, perseguindo uma prática pedagógica consistente e ao mesmo tempo aberta e responsável, sem ser dogmática, sizuda ou calcificante. Ao se lidar com cidadania, lida-se não somente com conhecimentos específicos de várias disciplinas, com valores, com atitudes, com sentimentos e com emoções, com identidades e subjetividades, mas também e, certamente, com formas de pensamento, que não cabem em molduras, instituídos historicamente e instituintes das formas pelas quais nos vemos, expressamos, julgamos, narramos ou dominamos a nós mesmos. Estas são as situações envolvidas nas *tecnologias do eu*.

¹²³ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p.54-55.

A nossa visibilidade, tal como a entendo na obra de Foucault, passa por todo dispositivo que possui um mecanismo ótico (de como somos vistos) que devemos fazer funcionar em cada um de nós, aprendendo suas regras de uso *legítimo*, isto é, as formas *corretas* pelas quais recebemos permissão para vermos a nós mesmos. O *panopticismo*, pois, envolve, seja no hospital, no presídio, ou na escola, espaço que nos interessa aqui, uma forma de “*impregnar quem é vigiado de tal forma que este adquire de si mesmo a visão de quem o olha*”¹²⁴ As rotinas e as práticas escolares, com seus horários, disposição das classes, das carteiras, dos corpos em relação aos objetos, gestos permitidos e proibidos, silêncios e vozes autorizadas, exames, constituem dispositivos óticos. “*O panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos fabrica efeitos homogêneos de poder*”.¹²⁵ A sala de aula é um micro panóptico de Bentham, mesmo que as carteiras estejam em círculo e não em fileiras, como já comentei anteriormente. As professoras/or da EMALG deixam transparecer, nas entrevistas, quão eficazes são estes mecanismos. Falando de si próprios, de sua cidadania, elas/ele respondem inicialmente com a visibilidade que lhes foi permitida, isto é, a de uma/um professora/or-cidadã/ão ou de uma cidadã/ão-professora/or nos moldes convencionais. Só se permitem ver a si mesmas/o como cidadãs/ão enquanto professoras/or, marginalizando outras formas de sua identidade: sua condição de seres humanos, de mulheres ou homem, sua posição na escala social, etc.

“Eu me sinto cidadã, independente de ser professora, porque eu estou inserido nesta comunidade que eu estou tentando transformar como professora. E eu, como cidadã, como moradora do bairro, eu estou vendo as transformações que ocorrem(...) Para mim é gratificante como professora, é gratificante como moradora do bairro, porque eu estou fazendo alguma coisa pelo bairro, pela rua que eu moro, pelas crianças...”.

“Trabalhei de secretária, de doméstica, sabe? Mas depois que eu coloquei na cabeça... eu quis desde pequena ser professora. Eu me sinto mais cidadã sendo professora, porque eu tenho possibilidade de fazer outras pessoas crescer.(...) Eu acho que é um pouquinho de muitas e muitas coisas que eu preciso aprender”.

¹²⁴ MACHADO, R. *Introdução: por uma genealogia do poder*, 1999, p. xviii.

¹²⁵ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*, 1999, p. 167.

Existem intrincados mecanismos de poder que foram interferindo na maneira das/do professoras/or se verem a si próprias/o e a suas funções. Questionar formas de identidade cidadã sabidas e reconhecidas socialmente abre novos espaços de interligação dos níveis de visibilidade do sujeito. Perguntadas sobre cidadania em outras instâncias de sua condição de ser humano, como a pessoal, social, de gênero, de satisfação profissional, as professoras/or entrevistadas/o mostraram sua *visibilidade* de mães/pais de família, e até mesmo, em alguns casos, de profissionais que precisam ser atendidas em algumas reivindicações. Esta resposta surgiu apenas porque, de certa forma, foi provocada pela entrevistadora, que, no caso, funcionou como uma das possibilidades de *dizibilidade*, isto é, como aquele que autoriza o que podemos dizer sobre nós mesmos. Cito abaixo alguns exemplos da fala de algumas professoras sobre sua experiência de si mesmas, que também não se restringem a suas atividades e identidades profissionais. Todas, quando perguntadas se sentiam-se cidadãs, respondiam apenas sobre suas obrigações como professoras cidadãs, as quais correspondiam a um modelo de professora, a partir de um discurso e das práticas educativas que perpassaram sua história de vida (familiar, escolar e no contexto social mais amplo). Introduzi, então, no âmbito das entrevistas, uma outra pergunta que as estimulava a verem-se como cidadãs também de outros tipos, em outros contextos que não apenas os escolares. Nestas respostas, acabavam referindo-se a outros modelos, àquilo que se espera delas como mulheres, sobretudo como mães. Um tipo produzido de mãe, cujas premissas estão sobre uma pessoa cidadã, repetem outras narrativas baseadas em expectativas sobre um modelo de mãe. A carga discursiva sobre a mulher, enquanto mãe, é também muito forte. Sua *experiência de si* como mulher é sobrepujada pela de sua função materna, o que se mostra não muito diferente dos efeitos discursivos que fazem, da professora, uma mãe, mesmo que não biológica, mas uma mãe, que precisa atender “*a todas as necessidades de seus alunos*”.¹²⁶

“Eu, às vezes fico muito preocupada pois não dou conta de lidar com isto na minha vida particular, com meus filhos”.

“Então tem esse lado que pesa da questão social, o lado da família, a convivência com o esposo, ser feliz, realizada em tudo: família, mulher... mãe, principalmente.

“(...) em todo ambiente onde eu estiver, onde eu chegar, eu tenho obrigação de estar convivendo bem (...) Eu tenho dois filhos que são

¹²⁶ Esta fala é de uma professora. Ela está citada em outra parte deste texto, juntamente com outras que refletem a *experiência de si* destas mulheres, enquanto inseridas dentro de um modelo de professora cidadã.

adolescentes e eu estou vendo eles crescerem assim, de um dia para o outro e tem hora que eu não estou participando tanto, às vezes por esta necessidade de estar trabalhando o dia todo fora, às vezes tendo que sair à noite...Existem essas cobranças, que se não fossem elas a gente podia estar melhor.

Estes papéis, tanto de mães como de professoras, foram naturalizados. Eles são historicamente datados e não naturais. Aliás, não é simples coincidência o fato de existir apenas um professor atuando na EMALG. Existem muito menos professores que professoras atuando no ensino fundamental. Este papel foi historicamente atribuído à mulher, assim como a função de cuidar dos filhos. Os dramas de consciência das professoras, que querem atender a todas as necessidades dos alunos/as e da família antes mesmo das delas, corresponde a essa determinação histórica e culturalmente instituída. Isso é o que foi permitido a elas *dizerem* de si mesmas, enquanto mães ou professoras.

A *dizibilidade* guarda um certo paralelismo com a *visibilidade*. “A distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala”.¹²⁷ Os enunciados das/o entrevistadas/o (ou de quem quer que seja), relacionam-se com outros sobre cidadania e não propriamente com uma *essência* desse termo, a qual só existe como uma metanarrativa do discurso liberal. Não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico neste discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico neste contexto. O funcionamento do discurso é inseparável dos dispositivos materiais e das práticas sociais em que é produzido. Assim como no caso da visibilidade, também o que é dito sobre cidadania na escola prende-se a práticas internas à própria instituição, que permitem a produção destes regimes de enunciabilidade. Os documentos escolares institucionalizados, os livros textos, os exames escolares, enfim, todo o

*entrecruzamento de regimes discursivos diversos a propósito da infância e da aprendizagem produzem tanto a infância e a aprendizagem (os objetos da enunciação), quanto a professora/professor, a psicóloga/psicólogo e ou a mãe/pai, (qualquer que seja o sujeito da enunciação).*¹²⁸

¹²⁷ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 65.

¹²⁸ WALKERDINE e DONALD apud LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 67.

Esses enunciados produzem também o cidadão ideal, seus direitos e deveres, sua sexualidade, seus valores, sua identidade, sua subjetividade. Ao sermos inseridos nesse discursos, aprendemos sobre o discurso *legítimo* e sobre a constituição de suas regras, participando, assim, das práticas de enunciação do que seja ser criança, professora, professor, mãe, pai, cidadã ou cidadão. Dessa forma é que nós constituímos e transformamos nossa subjetividade nesses campos. É também como nos narramos e assim construímos nossa identidade pessoal.

Assim como, imersos nos aparatos pedagógicos, aprendemos a *ver-nos* e a *expressar-mo-nos* de determinadas formas, aprendemos também a *narrarmos* quem somos, e assim vamos nos constituindo como cidadãos de um certo tipo e não de outro. “*É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.*”¹²⁹

A forma como nos narramos como cidadãos/ãs, isto é, as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam nossas histórias de cidadania não são autônomas, mas prendem-se a certos dispositivos sócio-culturais normativos e coativos, de tipo religioso, jurídico, pedagógico, terapêutico, etc. Uma professora entrevistada responde desta forma à questão: Você sente-se cidadã?:

“Eu acho que eu faço pouco. Eu podia fazer mais... Tem situação que eu acho que eu não consigo encarar e aparece a situação que você tem que encarar. Tem o Hospital do Câncer, em Uberaba, que eu não entro nele. Eu não consigo. Não é por discriminação nem nada, muito pelo contrário, mas eu não consigo mesmo. Eu falo que eu não tenho estrutura psicológica para isto. Aquelas criancinhas lá, aquilo me dói. Às vezes está passando na televisão, eu prefiro desligar a televisão. Até isto, ao meu ver é um tipo de omissão”.

A forma como ela permite *narrar-se* está atravessada por um discurso de caridade cristã, que foi constituindo a sua forma de *ver-se* como cidadã, assim como sua própria noção de identidade.

Assim, a escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis, deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência é um

¹²⁹ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 69

*pretexto legítimo,(...) para ir-se interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade; depois os próprios pais, para verificar se eles sabem o catecismo e as orações, se estão decididos a arrancar os vícios das crianças, quantas camas há e como eles se repartem nelas durante a noite; a visita termina eventualmente com uma esmola, o presente de uma imagem, ou a doação de camas suplementares.*¹³⁰

A questão é, pois: qual a gestão sociocultural e política em que se inserem as narrativas pessoais sobre cidadania; quais os poderes que gravitam sobre elas; quais os contextos em que o sujeito cidadão foi induzido a interpretar-se a si mesmo; que narrativas sobre cidadania atravessam a sua própria narrativa. “*É a subjetividade mesma das crianças, dos alunos adultos ou dos professores em formação que se está construindo através da imposição de certos padrões de autonarração*”.¹³¹

Os aparatos pedagógicos fornecem também um modelo ideal de professor/a e é esse paradigma que institucionaliza a forma dos/as professores/as desenvolverem outra das *tecnologias do eu* apresentadas por Foucault: o *julgar-se*. Compartilhar a pedagogia é, mesmo que implicitamente, compartilhar esse padrão. Ele funciona, na prática, ao mesmo tempo como critério de juízo e como aspiração. Por eles os/as professores/as aprenderam não apenas a *ver-se, expressar-se, narrar-se*, mas também a *julgar-se*. Estas falas exemplificam o modelo que os/as professores/as legitimaram na *experiência de si*, e como são exigentes no julgamento de si próprios/as, tendo como referência esse exemplo de cidadão/ã-professor/a ideal.

“Ser cidadã é (...) ser uma pessoa positiva, uma pessoa que está proporcionando tanto para mim quanto para os outros um momento de solidariedade, de partilha mesmo, com todos que fazem parte do meu meio.”

“Eu acho que eu sou (cidadã). Eu tento ser o melhor, mas eu acho que eu sou. Eu me preocupo muito, eu tento ajudar da maneira que eu posso”.

“Eu me sinto cidadã porque eu procuro desempenhar da melhor forma possível, ser um ser humano melhor, melhorar até espiritualmente”.

“Eu me sinto cidadã porque a partir do momento que a gente faz a nossa parte, eu como educadora, por exemplo, eu acho que faço sempre o que eu posso para ajudar as pessoas”.

“Eu me sinto cidadão porque a vontade que eu sinto de fazer as coisas melhorarem, mudarem para melhor, é muito grande”.

¹³⁰ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 1999c, p. 174.

¹³¹ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 73.

“Eu acho que cada um precisa fazer alguma coisa, dentro de suas possibilidades, nem que seja na sua casa, no seu convívio, dentro da sua comunidade”.

As professoras, sobretudo, aprenderam a *ver-se*, a *dizer-se*, a *narrar-se* e a *julgar-se* em função de critérios normativos próprios de uma pedagogia cristã, em cuja lógica foram se inserindo. As noções de abnegação, dedicação, solidariedade e partilha instituíram a experiência que tiveram de si como professoras e como cidadãs. Não corresponder a esse modelo gera frustrações, uma experiência negativa de si próprias. Estas expectativas produzem-nas como um tipo de sujeitos *ensinantes* e instituem maneiras de controle de suas ações pedagógicas, “*seja dirigindo-as, impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as*”.¹³²

Sobre as professoras atua uma invisível rede de poder que as leva a *dominarem-se*, em relação à lei, à norma, ao valor, mesmo que não se saiba bem de onde vêm, como foram instituídos e a quem interessam. Questionar a historicidade dessas leis, normas e valores é introduzir o debate sobre as relações de poder que nos produzem como indivíduos ou sociedades de um certo tipo, e não de outro. “*As máquinas óticas, os regimes discursivos e os padrões jurídicos são inseparáveis dos procedimentos de fabricação de sujeitos obedientes à lei, normais e normalizados, atentos a si mesmos*”.¹³³

Os sujeitos são, assim, de acordo com uma terminologia foucaultiana, *fabricados como duplos*, isto é, aprendem a se ver, dizer, ou julgar como se fossem um duplo de si próprios, construindo-se dentro de aparatos de produção de regimes de verdade, de mecanismos de submissão às leis, de narrativas, enunciados e juízos dos outros.

*O foco para a análise da construção do duplo não está nem no sujeito, nem no objeto. Nem no primeiro eu, nem no segundo. O importante são os procedimentos de desdobramento ou de fabricação e captura do duplo. O duplo converte os indivíduos em uma coisa externa e aberta para os outros. A pessoa não se vê sem ser vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada.*¹³⁴

Assim, a forma como a cidadania é dita pelas professoras/or, o modo de se verem como mestras/e e como cidadãs/ão e a forma como a praticam e ensinam é muito menos

¹³² LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 78.

¹³³ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 79.

¹³⁴ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 83.

livre ou autônoma do que se pretende. Essa visão está impregnada de uma série de mecanismos discursivos que imprimem evidências, valores, estereótipos, hábitos e preconceitos em nós como assertivas de verdade, as quais se mostram históricas e circunstanciais, e funcionam como tecnologias que produzem o sujeito, e constroem sua experiência de si, levando-o à fabricação de um duplo de si mesmo.

Analisar as *tecnologias do eu* que produzem os cidadãos/ãs não significa substituir um regime de verdades por outro, ou buscar uma identidade cidadã mais autêntica, mas tão somente possibilitar a atenção e o questionamento constante, contínuo e cauteloso sobre o processo como o sujeito-cidadão é produzido e educado, estimulando, assim, novas e diversificadas formas de subjetividade, sempre sujeitas a um processo de desmontagem:

*Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer 'viver' ou 'viver-se' de outro modo, 'ser outro'? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade?*¹³⁵

A questão não é, pois, adotar uma posição salvacionista, imputando à educação todos os projetos visionários de resgate da cidadania a partir da escola, nem cair no extremo *niilista* de se negar as chances de abrir, neste espaço, possibilidades de práticas pedagógicas. Elas são possíveis, não dentro de uma perspectiva de verdades únicas, científicas, essencializadas pela modernidade, e sim de um reconhecimento do eu (criança ou adulto, homem ou mulher, em qualquer âmbito da vida humana) sempre contingente e constituído pelas linguagens e espaços que habita e modifica. A questão a ser feita, pois, continuamente na escola, não é como educar para a cidadania. A resposta a esta pergunta já está muito estruturada pelo discurso liberal. Há que se introduzir outras perguntas: que cidadania, para quem e em que circunstâncias? Além disso, nunca se deve contentar com as respostas, que serão sempre parciais e provisórias no contexto das teias que constituem as relações humanas.

¹³⁵ LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*, 1999c, p. 84.

CAPÍTULO III

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

*“O mais importante e bonito do mundo é isso:
as pessoas não são sempre iguais...Não foram terminadas...Afinam e desafinam...Verdade maior
que a vida nos ensinou.”
João Guimarães Rosa*

*“Quase todo mundo fala agora sobre ‘identidade’. A identidade só se torna um problema quando
está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência
da dúvida e da incerteza”.
Mercer¹³⁶*

A questão da identidade, como a da cidadania, está também em crise. Assim como as velhas certezas sobre o que seja ser cidadão ou educar para a cidadania entraram em colapso, o campo das identidades culturais é também de lutas e contestações. Questionam-se velhas posições a respeito de identidades raciais, de gênero, sociais, de idade etc. As noções sobre diferença entram neste campo de discussão.

Identidade, e portanto também diferença, deixam de ser consideradas como fato ou dado, próprio da natureza ou das culturas. Desta forma não se inserem em qualquer tentativa de reduzi-las a algo fixo, estável, único, definitivo, homogêneo, essencial. Elas só podem ser abordadas como construção, efeito, processo de produção, *ato performativo*¹³⁷,

¹³⁶ MERCER, K. apud WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, 2000. p. 19

¹³⁷ O conceito de *performatividade* refere-se à categoria de proposições linguísticas que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que uma coisa aconteça. O que caracteriza os atos de linguagem é a sua “citacionalidade”, isto é, a possibilidade de que eles sejam citados ou repetidos

relação, e como tal, sempre instáveis, fragmentadas e contraditórias, ligadas a estruturas discursivas, a sistemas de representação e a relações de poder.

A professora que cito abaixo percebe o caráter de produção, de *ato performativo* das identidades, mesmo que, aparentemente, a forma como isso ocorre não esteja clara para ela. Transcrevo abaixo todo o trecho da entrevista que, acredito, ilustra bem a forma como a identidade cultural em geral é uma questão de *performatividade*. :

“Tem a questão do aluno se considerar inferior. Você tem experiência também. Engraçado, esta minha turma tem me chamado a atenção para muitas coisas. Olha para você ver. A turma, eu não sei quem comentou com eles, mas eles tinham a certeza, comentaram comigo várias vezes: nossa sala é a pior. Aí eu tentando provar o contrário. Mas como provar o contrário, se você não tem argumento. Aí, de repente aparece um concurso de frases. E quando eu comentei desse concurso com a turma, os alunos disseram: A gente não vai participar disso não. A gente não dá conta. Nós somos fracos. –Quer dizer, é a diferença. E não foi só a diferença que o professor falou para eles. Provavelmente foi coisa de colega. Isto é coisa de colega. Aí eu falei: Você sabe o assunto? –Sei- Está por dentro? – Tô. Então vamos tentar fazer o melhor. – Aí, segunda feira, a supervisora veio dizer: - Ó, nós tiramos três frases da escola e duas são da sua sala.- Eu falei: - Então você vai me ajudar a falar, porque eu acho muito bom para os meninos. Isto é um incentivo para eles. – E o tal menino que tinha falado que não ia conseguir, foi um dos que a frase dele foi escolhida. Sabe, ele ficou muito feliz. E a auto-estima dele está voltando. Então eu acho que esta questão da diferença, a gente tem que trabalhar isto o tempo todo. Tanto a auto-estima do grupo como a auto-estima pessoal, de cada um. Para funcionar o trabalho com a diferença, tem que trabalhar a auto-estima em qualquer nível: tanto cultural e racial, como sócio-econômico, sei lá”.

A fala dessa professora confirma a forma como as identidades adquirem sentido por meio da linguagem, e como as proposições lingüísticas não apenas descrevem uma realidade, mas instituem, ou seja, *performatizam* esta situação. “*Jean-François Lyotard, em ‘O pós-moderno’, afirma que, em contraste com a era anterior, em que as narrativas científicas tinham sua legitimidade julgada de acordo com critérios de verdade, na era pós-moderna elas são julgadas de acordo com critérios de performatividade*”.¹³⁸

Esta mesma fala ilustra também como a identidade e a diferença são frutos de uma interação social e como sua definição, discursiva e lingüística envolve relações de poder. “*A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (...) Elas não são simplesmente*

independentemente da presença de quem originalmente os emitiu ou recebeu. As identidades de gênero, sexuais, raciais, são produzidas por meio de repetidos enunciados performativos. Sobre este assunto ver SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*, 2000 a, p.91-92. e *Identidade e diferença*, 2000b, p.92-96.

¹³⁸ LYOTARD, Jean François. Apud SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação*, 2000 a, p. 91.

definidas, elas são impostas".¹³⁹ Os adolescentes desta 4ª série, foram convencidos (a professora acha que por eles mesmos: "Isto é coisa de colega") discursivamente de sua incapacidade. Sua identidade foi delimitada dentro da categoria dos que não sabem, dos fracos, dos *piores*. Discursivamente, também, a professora convenceu-os de que eles eram capazes, e mesmo tendo sido vitoriosos no concurso, precisou da autoridade da supervisora para legitimar a sua condição de *bons* alunos. Nesse caso a *performatividade* funcionou como critério de eficácia, rentabilidade.

Outro exemplo de *performatividade* como critério de eficiência pode ser evidenciado no depoimento desta professora:

"Uma professora tinha uma letra muito boa e queria que seus alunos tivessem aquela caligrafia maravilhosa. Ela chegava perto daquele aluno que tinha a pior caligrafia e falava para ele: Que linda a sua letra! Ela está cada vez mais bonita! Falava baixinho no ouvido dele. Então com aquela insistência...Ele não tinha uma letra boa. Era até ilegível.(...) Até que ele conseguiu um nível de perfeição. E dizem que o emprego desse moço era fazer cartões de festa. Ele foi especialista e falava que foi graças àquela professora que cochichava no ouvido dele".

Às vezes, na mesma entrevista, as falas vão da noção essencializada das identidades fixas e imutáveis à noção *performativa*, como no caso da referência aos alunos de zona rural, mesmo não havendo clareza sobre a forma como a identidade rural desses alunos é produzida. Essa professora, oriunda da mesma zona rural de seus alunos, sofreu e sofre o processo discursivo de instituição da identidade, e quer evitar para eles os efeitos de exclusão que a produção da diferença provocou nela própria. Com isso, quer instituir para esses alunos novas possibilidades identitárias do que acredita ser a essência de um cidadão urbano, preservando, ao mesmo tempo, sua identidade de cidadão rural.

Vejamos, por exemplo, a noção de identidade brasileira. Por mais que se queira essencializá-la e homogeneizá-la, essa construção se desdobra em múltiplas facetas, impossíveis de serem enquadradas num modelo. Ela se insere no conceito de *performatividade*. Darcy Ribeiro¹⁴⁰ refere-se ao povo brasileiro como "*um povo em sendo...*". Dessa forma, que cidadão brasileiro a escola pretende educar? O *homem cordial*¹⁴¹, o mestiço exótico de *Casa Grande e Senzala*¹⁴², o rei do futebol, o empresário paulistano, o retirante nordestino, o latino-americano ou o branco eurocêntrico cristão?

¹³⁹ SILVA, T. T. *Identidade e diferença*, 2000b, p.81.

¹⁴⁰ RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*, 1995, p. 447.

¹⁴¹ Expressão criada por HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*, 1978.

¹⁴² FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*, 1978.

A problemática não é qual desses tipos de cidadão deve-se formar, mas como se constituem essas identidades. Se nossa identidade como cidadãos brasileiros é instituída dentro de uma rede discursiva, uma análise das limitações e aspectos negativos dos discursos sobre brasilidade pode abrir maiores possibilidades de *performatividade*. O povo brasileiro é, por exemplo, repetidamente citado como desonesto, como aquele que se aproveita de todo esquema para levar vantagem (a lei de Gerson), como gente que resolve tudo na base do *jeitinho*, nem sempre respeitando critérios éticos. Esta forma de referir-se ao brasileiro, aparentemente descreve uma realidade social, mas se desligada da ampla rede de significados à qual está vinculada, acaba por produzir essa identidade, por reforçá-la negativamente. Segundo Judith Butler¹⁴³, a mesma repetibilidade que reforça certos traços identitários (performativos) pode também interrompê-los. A repetição deste traço de brasilidade pode ser questionada, contestada, analisada dentro de um contexto de relações históricas e sociais em que se insere, abrindo espaço para a produção de novos traços identitários, quem sabe mais positivos.

Voltando aos *Objetivos Gerais do Ensino Fundamental* previstos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, encontro: “*Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País*”. Mais importante do que delimitar essas características identitárias, seria realizar uma *arqueologia*¹⁴⁴ e uma *genealogia*¹⁴⁵ da brasilidade, ou seja, preocupar-se com os níveis de formação discursiva que constituem o *saber* sobre quem são os brasileiros, e com as relações entre conhecimento e poder que o engendram.

Existe uma grande distância entre o Brasil da retórica política e o *oficial*, o do imaginário popular, o mítico, o ideológico e o que se pretende real e é ensinado nas escolas. Quem define esse Brasil? Quem é o brasileiro e quem somos nós?

(...) ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um 'fato' do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para

¹⁴³ BUTLER, Judith apud SILVA, T. T. *Identidade e diferença*, 2000b, pp. 95-96.

¹⁴⁴ Arqueologia – termo usado por Foucault para referir-se às regras de formação discursiva dos diferentes campos de saber.

¹⁴⁵ Genealogia- termo usado por Foucault para referir-se às conexões entre conhecimento e poder.

*definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.*¹⁴⁶

Pode tornar-se muito simplificadora a forma de abordar identidades nacionais ou regionais mediante certas características já legitimadas, sem um questionamento mais profundo dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Os textos que circulam na escola devem ser abordados levando-se em conta o contexto simbólico e discursivo em que se inserem.¹⁴⁷ O texto abaixo, sobre a mineiridade, que faz parte do acervo de livros didáticos utilizados pela EMALG, ilustra essa questão:

*Ser mineiro é não dizer o que faz,
nem o que vai fazer.
É fingir que não sabe aquilo que sabe,
é falar pouco e escutar muito,
é passar por bobo e ser inteligente,
é vender queijos e possuir bancos.(...)
Ser mineiro é dizer 'uai',
É ser diferente, é ter marca registrada,
É ter história.
Ser mineiro é ter simplicidade e pureza,
humildade e modéstia,
coragem e bravura,
fidalguia e elegância.
(...)¹⁴⁸ (Autor desconhecido)*

Se as características dessa mineiridade são trabalhadas como verdadeiras, fixas e imutáveis, reforçam a marcação simbólica e discursiva que continuará a defini-la em termos de uma caricatura, que coloca rótulos: mineiro é desconfiado, trabalha em silêncio, é caipira, é humilde, é esperto. Se, contudo, ela for trabalhada como parte de significados cambiantes e contestados, pode ampliar o campo de fluidez, a mudança identitária e as possibilidades performativas do ser mineiro. As características de uma identidade regional ou nacional não são coisas com as quais nascemos, mas vão sendo por nós representadas.

A cidadania de uma pessoa mineira, brasileira ou de outra nacionalidade, qualquer que seja seu gênero, cor, idade, crença e classe social, pode ser dita de múltiplas maneiras,

¹⁴⁶ SILVA, T. T. *Identidade e diferença*, 2000b, p. 93.

¹⁴⁷ Já abordamos esta questão na p.68 quando citamos o texto de Leonilda Montandon, muito usado nas escolas de Araxá, como referencial da história e da identidade do araxaense.

¹⁴⁸ FRANCO, Ângela et al. *Navegando em textos* [s.d.] p. 128-129.

menos centradas em significados calcificados e restritos, mais abertas para o *cruzamento de fronteiras*¹⁴⁹ identitárias. “As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam de uma idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional”¹⁵⁰.

Prefiro a linha discursiva da incerteza, do questionamento, da multiplicidade, do pensamento descentrado, da anti-identidade. Prefiro dizer, com Drummond, um outro *Hino Nacional*:

(...)Precisamos adorar o Brasil!
Se bem que seja difícil compreender o que querem esses homens,
por que motivo eles se ajuntaram e qual a razão
de seus sofrimentos.
Precisamos, precisamos esquecer o Brasil!
Tão majestoso, tão sem limites, tão despropositado,
Ele quer repousar de nossos terríveis carinhos.
O Brasil não nos quer! Está farto de nós!
Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?¹⁵¹

Existem muitos elementos simbólicos que contribuem para explicar como as identidades são formuladas e mantidas. Procurarei exemplificar, neste capítulo, como esses elementos participam da constituição das professoras/or da EMALG enquanto sujeitos, e de suas práticas pedagógicas.

A marcação simbólica se dá via sistemas representacionais, expressos em signos e objetos de uso: bandeiras, uniformes, marcas de consumo de determinados grupos. Kathryn Woodward¹⁵² descreve, por exemplo, como um soldado sérvio, quando indagado por um jornalista sobre porque se considerava diferente dos croatas, deu a desconcertante resposta: -“Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado eles fumam cigarros croatas”. Provocado ainda pela pergunta do jornalista, acrescenta: -“Mas eles são, ambos, cigarros, certo?” O sérvio, após alguns minutos disse ainda: -“Olha, a coisa é assim: aqueles croatas pensam

¹⁴⁹ Expressão usada nos *Estudos Culturais* recentes para destacar o caráter instável, transitório das identidades nacionais, sociais, culturais. As fronteiras entre as identidades raciais, sexuais, nacionais, étnicas, de gênero, são fluidas e provisórias, daí a possibilidade de discutir-las, contestá-las, transgredí-las, cruzá-las. A análise educacional pós-estruturalista assinala esta possibilidade, associando-a à de transitar entre diferentes tipos de conhecimento.

¹⁵⁰ HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*, 2000. p. 49.

¹⁵¹ ANDRADE, C. D. *Hino Nacional*, 2000, p. 10.

¹⁵² WOODWARD, K. *Identidade e diferença*, 2000, p. 7.

que são melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo o mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somos todos lixo dos Bálcãs”.

A autora cita este exemplo para mostrar como as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas e como, para existir, elas dependem de algo fora delas, isto é, de outra identidade. Então uma identidade se distingue por aquilo que ela não é, isto é, pela diferença. O negro é o não branco, o sérvio é o não croata, a mulher é o não homem, e assim é produzida a diferença, ignorando que esses *diferentes* têm uma *mesmidade*¹⁵³ em suas vidas cotidianas de seres humanos.

Falando sobre seus alunos, algumas afirmativas das professoras da EMALG mostram como a marcação simbólica produz a diferença a partir de algo externo a eles, e como a naturalizam:

“São meninos que ficam na Casa do Menor, em creches(...) a maioria é de nível sócio econômico mais baixo”.

“Estes vêm para a escola arrumadinhos, têm material...”

“O meio cultural é pobre em informações.(...) às vezes não têm acesso a livros, à cultura”.

“Então eu preparo o meu aluno para ser forte na vida, para desempenhar bem e ser feliz, apesar de ter as características da zona rural”.

As diferenças entre crianças que são ricas ou pobres, bem ou mal arrumadas, do meio rural ou da cidade são assim produzidas, paralelamente à marcação simbólica de suas identidades. Quer dizer, antes de serem crianças que estão na escola para aprender, têm algumas características externas a elas que já produzem uma diferença que, em tese, as impedem de aprender: são bem ou mal vestidas, têm marcas da zona rural ou da pobreza urbana, vivem em orfanatos, etc.

Uma professora, contudo, percebe, dentro da diversidade, a *mesmidade* de serem todas crianças aprendentes, embora não problematize a produção da diferença:

–“Professor busca muito este lado da aprendizagem: Ah, mas este não aprende, aquele aprende...Não é por aí...Gosto de ver as várias conquistas realizadas, buscando a cada dia o limite de cada um, a bagagem de cada um. Estas diferenças não vêm como discriminação,

¹⁵³ Apropriamo-nos aqui, do termo usado por Michael Ignatieff, escritor e radialista entrevistado por WOODWARD, K. *Identidade e diferença*, 2000, p. 9. O escritor diz que a *mesmidade* é produto da experiência vivida e das coisas da vida cotidiana que os sérvios e os croatas têm em comum. Estes povos, em meio a toda sua diversidade têm em comum o fato de estarem sofrendo as agruras de uma guerra, embora em lados opostos.

mas como inclusão, para um poder crescer com o outro , inclusive eu com eles, dentro do nosso ambiente.”

Guacira Lopes Louro¹⁵⁴ diz, irônicamente: “*Diferenças, distinções desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso*”. Ela mostra como a escola divide os que entram nela, através de múltiplos mecanismos de classificação e hierarquização, separando ricos de pobres, meninos de meninas, para citar apenas algumas das formas de ordenamento. Sabemos que a escola, nos moldes em que ainda existe hoje, surgiu na modernidade para atender às necessidades de um grupo social: o burguês. Aos poucos ela foi tendo que incorporar elementos vindos de outros grupos sociais, e, no processo de diversificação que precisou sofrer em seus conteúdos, materiais e rotinas, foi também produzindo as diferenças entre os sujeitos.

A fala desta entrevistada mostra que ela percebe que a diferença não é algo natural e a atribui às estruturas de poder dentro de uma sociedade capitalista. Mas ela acaba naturalizando a forma como essas diferenças vão ocorrendo sempre e de forma determinada no interior destas sociedades, restringindo a sua produção apenas ao fator econômico e de forma hierárquica, do dominante sobre o dominado:

As diferenças decorrem de uma injustiça social. Daí o indivíduo fica à margem da sociedade. Esta marginalidade que colocam para o cidadão não deveria acontecer. Como se diz, Deus não dividiu a terra em pedaços, latifúndio nenhum. Se você pensar por aí, então não deveria haver diferenças. Mesmo que tenha, às vezes eu sou até meio comunista. Não havia participação do povo na administração dos bens. Você sabe, como professora de História, que os nobres, a elite, foi aglomerando aquelas idéias, a Igreja, e com isto foi surgindo uma classe privilegiada.

Ela simplifica o jogo de poder e saber que circula em todas as direções, em qualquer organização social, e desconhece a forma como a escola e os professores participam também da produção da diferença, quando propõe, como se isso pudesse ocorrer apenas num nível institucional, que as classes populares tenham uma melhor educação:

“Primeiramente eu acho que as classes populares tinham que ter um atendimento muito especial. Ser muito bem preparadas. E que a educação não continuasse a ser uma educação elitizada. Infelizmente, deu-se uma abertura muito grande à educação para todos, mas uma educação de baixa qualidade.(...) Então tem que ter um atendimento todo especial para estas classes populares. São pessoas que trabalham

¹⁵⁴ LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*, 1999, p. 57.

o dia todo, não é que sejam incapazes. As circunstâncias é que as tornam menos aptas a desempenhar na vida. Porque se desse um apoio e uma assistência de verdade a esta classe, o país seria bem outro.”.

Haveria que se problematizar de que forma as classes populares foram produzidas como o outro, como diferentes. Haveria de se questionar também qual o conceito de *capaz* e *incapaz* ou do que seja *desempenhar* (ou não) *bem na vida*, ou de *quem pode dar assistência a quem* que aí se insere.

A identidade e a diferença, tal como a cidadania, têm sido tratadas na escola como regimes de verdade. Tratar a questão da identidade sob uma abordagem essencialista enquadra-se numa visão iluminista que reivindica uma identidade *verdadeira*, a qual não existe efetivamente. Aqui as identidades são vistas como fixas e imutáveis, invocando argumentos ligados à natureza, à etnia, à raça, à condição sócio-econômica, etc. No caso do exemplo abaixo, elementos discursivos ligados a relações de parentesco e classe social foram produzindo a noção identitária familiar desta mãe que, chamada para uma reunião para analisar o baixo rendimento de seu filho, responde desta forma à professora:

“Não precisa preocupar não, professora, lá em casa é assim mesmo. O pai dele também num aprendeu. O irmão mais véio foi do mesmo jeitinho. Pobre é meio ruim da cabeça. Acaba tudo indo apanhá café”.

A questão da identidade se insere no contexto de marcação simbólica, por meio da qual damos sentido a práticas e relações sociais que delimitam os grupos identitários como algo definido e definitivo. Assim vai se produzindo também a exclusão, a inclusão e as noções de cidadania que permeiam as relações escolares.

As identidades e a diferença são percebidas pelas professoras/or de uma forma essencializada, englobando a todos dentro de determinadas categorias identitárias, tanto no que se refere à condição sócio-econômica, como de gênero. Esta fala de uma professora entrevistada ilustra isso. A escola diz com total segurança quem são e como se comportam os meninos e as meninas, os pobres e os ricos e com isto vai naturalizando, instituindo e legitimando as diferenças :

“Meninos são mesmo mais inquietos que meninas, mais agressivos. Sempre a classe com muitos meninos é mais difícil”.
“Meninos de classe social melhor são muito individualistas, muito egoístas. Os de condição social mais baixa têm um senso maior de espírito comunitário.”

A esse respeito destaco a fala de Guacira Lopes Louro¹⁵⁵: “*A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas*”. A autora relata como distinções entre meninos e meninas, ainda que fatos culturais, são tratadas com uma naturalidade tão fortemente construída que acabam por instituir algumas práticas que favorecem os meninos em detrimento das meninas. Diz ela, muito oportunamente “*Observamos, então, que eles parecem ‘precisar’ de mais espaço do que elas, parecem preferir ‘naturalmente’ as atividades ao ar livre. Registramos a tendência dos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras*”¹⁵⁶. Isso acaba sendo considerado *próprio* do ser menino, inscrito *na ordem das coisas*.

Os dois depoimento citados abaixo mostram como a preocupação com a sexualidade é, muitas vezes, naturalizada, considerada apenas uma questão de faixa etária, e não um aprendizado cultural, evidenciando a forma como os papéis de meninos e meninas são dicotomizados, tanto na fala das crianças quanto dos professores/as:

“Eu acho assim que, meninos, nesta idade, eles têm assim uma certa, como eu diria...um distanciamento. Eles não gostam de brincar com as meninas, porque se eles brincarem, eles vão virar menina também. Os próprios coleguinhas falam: - Ah! Você vai virar mulherzinha.- E se for menina, fala que ela vai virar homem. Isto tem , principalmente nesta idade.

“A sexualidade nesta faixa etária é muito nítida, né? Então sempre acontecem alguns comentários, algumas coisas. Temos que fazer o quê? Orientar para que eles façam, às vezes, comentários entre eles. Porque não adianta: - Oh! Não pode falar isto. Não pode falar que uma menina é bonita, que uma menina é gostosa, é coxuda. Não dá para proibir. Mas eu peço que eles não falem para as meninas, falem entre eles, o que acham, o que desejam, de forma discreta. Porque as meninas também não ficam atrás. (...) É lógico que elas falam que os meninos são bonitinhos. Só que eles são mais precoces, né? Meninos de oito anos já falam em beijar na boca.

Mas este último depoimento mostra, também, como este professor está aberto para tratar de questões consideradas tradicionalmente como estranhas e impróprias para o ambiente escolar, e como isso abre chances para educadores e educandos ampliarem as

¹⁵⁵ LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*, 1999, p. 58.

¹⁵⁶ LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*, 1999, p. 60

suas possibilidades de *estarem sendo* homens e mulheres de um tipo menos padronizado e convencional. Só o fato de permitir que o tema seja abordado, mesmo que ainda separando meninos de meninas, já abre espaço para um novo jogo discursivo, com outros atores envolvidos, e, portanto, com novas possibilidades de significação.

Outra entrevistada fala da condição de ser mulher também de forma naturalizada, como algo dado, mas, no contexto de sua fala, deixa transparecer que não está muito certa de que esta seja uma condição fixa da mulher, mas algo instituído socialmente:

“Como ser humano eu estou (satisfeita). Eu só quero ter um filho, mas eu estou. É que eu, sendo mulher, é mais aceito ser professora do que se eu quisesse fazer mecânica no CEFET. Talvez assim me respeitem mais porque é uma coisa que a sociedade colocou que é coisa de mulher. Eu optei, mas não é porque eu achei que era coisa de mulher. É porque eu gosto. Sempre gostei. Mas talvez se a minha opção fosse mecânica, talvez eu não seria tão aceita, talvez eu não estaria realizada, porque é muito difícil ver uma mulher que é mecânica. Até nas empresas, até na minha família, pessoas que fizeram estágio, saíram ótimas e não foram aceitas. Empresas não querem mulher”.

Entendo que problematizar questões como essa, na escola, seja ampliar a discussão sobre identidade, diferença e cidadania. Questionar até que ponto a decisão dessa entrevistada de ser professora e mãe é baseada na livre escolha apregoada pela visão iluminista do sujeito autônomo, ou é parte de um processo discursivo, social e pedagógico que institui o que é melhor e mais apropriado para a mulher.

Através do discurso pedagógico e das práticas que regem o que meninos e meninas podem fazer na escola, os sujeitos vão sendo constituídos como masculinos e femininos, suas identidades vão sendo produzidas sem se levar em conta sua *mesmidade* de seres complexos, diversos, inseridos num espaço, numa cultura, em que a sexualidade é apenas um componente, e não o único. A escola, onde as crianças passam parte significativa do dia (no caso da EMALG, muitas passam no mínimo seis horas, devido ao Projeto de Recreação e Lazer), participa de perto desta produção de identidades.

Gestos, movimentos, sentidos, são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são

*treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e decentes e rejeite os indecentes.*¹⁵⁷

Aqui volto à temática do *panóptico*, já abordada anteriormente. A autora não pretende com isto dizer que o *panoptismo* escolar continua funcionando da mesma forma sobre os corpos como ocorria na época de Jeremy Bentham. Assim como ela, não quero aqui defender a imobilidade das identidades e das culturas. Inúmeras outras formas de poder e saber constituem os sujeitos que interagem na escola. O *panóptico* social transcende a escola, e incorpora as famílias, a mídia, as igrejas, o Estado, numa rede interminável. É impossível detectar fatores inquestionáveis das mudanças e permanências nas vivências humanas, mas é salutar manter aberto o questionamento, a dúvida, a indeterminação, o inconformismo com os significados estabelecidos. É ainda Louro¹⁵⁸ que, oportunamente, nos diz:

Evidentemente os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.(...) Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua 'marca distintiva' sobre os sujeitos . Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.

Neste contexto ainda há temas proibidos, dos quais muitos professores não se permitem falar. A questão da homossexualidade é uma delas. Em todas as entrevistas feitas, apenas duas pessoas abordaram esse tema. Uma delas incluiu-o no rol das diferenças, enquanto fato consumado, do qual se constata a existência, a ocorrência ocasional. O fato foi citado nesta entrevista associado a outro também ligado à diferença, à presença de uma aluna portadora da Síndrome de Down na classe:

¹⁵⁷ LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*, 1999, p. 61.

¹⁵⁸ LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*, 1999, p. 61.

“Teve até uma sala que uma aluna teve que sair, ela não conseguiu. Ela tinha Síndrome de Down. O grupo oprimiu tanto que ela não conseguiu ficar no grupo. Eles abusavam realmente dela. Quando eu cheguei (...), lá já tinha os grupos. Ela foi mudando de grupo porque ninguém aceitava. Por mais que eu pedisse. Então, o que aconteceu: Só tinha um aluno (ele nunca assumiu, mas pelo jeito de falar, parece que ele era homossexual), que foi o único que ficou com aquela aluna. Os dois diferentes se aproximaram. Quando tinha um trabalho para fazer, então o único que queria fazer com ela era ele. Eu acho que a professora tem que lidar com isto e não deixar que fique muito diferente.”

A professora sente a necessidade de abordagem dos temas pela própria dificuldade que sente em lidar com eles. Ampliar e diversificar os enfoques sobre a sexualidade começa pela permissão de sua abordagem. Não é possível mais dicotomizar o cidadão que aprende a ler na escola, daquele que é sexuado e tem desejos. É como afirmam Ana Maria Camargo e Cláudia Ribeiro¹⁵⁹: “*Na maioria das vezes os conhecimentos que têm relação com a sexualidade, a afetividade, os relacionamentos pessoais, a cidadania, os direitos e deveres são omitidos nesse processo de leitura de mundo*”. Isso restringe a *visibilidade* e a *dizibilidade* das pessoas a que já me referi no capítulo anterior, e as suas possibilidades *performáticas* como cidadãs.

Em outra entrevista, a referência à homossexualidade mostra como esta característica insere-se mais no contexto da *performatividade*, também já analisado anteriormente.

“Tem um menino que frequenta aula junto comigo que, quando ele passa perto e eu passo a mão na cabeça dele, ele encosta em mim e derrete. Aí, os outros meninos falam que ele é bicha. Mas não é que ele é bicha não, ele não tem carinho. O pai dele, a mãe dele, não têm tempo de dar carinho para ele. Então quando alguma pessoa chega e põe a mão no ombro, isto é o máximo. Só que ele não sabe exprimir aquele prazer que está sentindo ali, e os outros interpretam como se fosse bicha, como se fosse efeminado, mas não é”.

O professor entrevistado ainda a vê como uma característica biológica, que está posta, naturalizada: ou se é ou não se é homossexual. Mas sua fala permite justamente abrir um debate sobre como a homossexualidade torna-se uma das tantas marcas identitárias com que representamos as pessoas, e por meio das quais os sujeitos vão se constituindo. A própria expressão pejorativa *bicha* já está incorporada ao discurso pedagógico desse professor. Mesmo que ele não tenha clareza sobre como as identidades são instituídas discursivamente, e como isso acontece também com os preconceitos, esse professor está

¹⁵⁹ CAMARGO, A. M. F. & RIBEIRO, C. *Sexualidades(s) e infância(s)*, 2000, p. 95.

aberto para trabalhar o tema e acolher a criança em sua diversidade, o que já considero um grande passo para a ampliação das formas de significação sobre o diferente. Destaco a forma como Camargo e Ribeiro¹⁶⁰ abordam esta questão:

As crianças desde que nascem estão mergulhadas em um sistema de significações sociais e tanto o adulto quanto os seus pares lhes possibilitam o contato com esses significados. Se o conhecimento é utilizado como forma de submissão, faz com que as pessoas aceitem como ato de fé aquilo que não entendem e habituem-se a substituir a razão pela crença. De outra maneira, se o conhecimento for abordado de forma que possibilite a complementação da dimensão cognitiva, lógica, e da dimensão simbólica, abre-se um canal para que a criança se constitua na dinâmica interativa.

Esta dinâmica pode ser enriquecida e diversificada se, na escola, buscarmos espaço para confrontarmos as diversas visões de mundo, de educação, enfim, de cultura dos professores. Entendo que, também em relação ao gênero, nos instituímos discursivamente, mas entendo também que a participação e a diversidade de retóricas podem ampliar a dimensão desse discurso. A possibilidade de nos permitirmos dizer certas coisas antes proibidas amplia as chances de nos tornarmos de outra forma, ou seja, assim como a identidade de gênero e sexual que temos hoje foi produzida por meio de repetidos enunciados modernizantes como se fossem verdades científicas, a derrubada delas, repetida muitas vezes, pode trazer novos critérios, mais fluidos, mais mutantes e menos centrados para a condição de ser homem ou mulher.

As crianças aprendem sim a ser meninos ou meninas de um certo tipo, hetero ou homossexuais, de acordo com as marcas identitárias que vão sendo impressas em suas histórias de vida, inscrevendo-se fundamentalmente, no corpo.

É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente, etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social, etc.¹⁶¹

¹⁶⁰ CAMARGO, A. M. F. & RIBEIRO, C. *Sexualidades(s) e infância(s)*, 2000, p. 95.

¹⁶¹ VEIGA-NETO, A. *As idades do corpo*, 2000. p.215.

Aquilo que falamos (ou deixamos de falar) com as crianças sobre seu corpo, o que permitimos ou proibimos seja feito pelas crianças com seu corpo, o modo como interagimos fisicamente com elas, os toques que consideramos normais ou anormais, são marcas simbólicas que se imprimem na sua formação identitária. Como afirmam Ana Maria Camargo e Cláudia Ribeiro¹⁶², “a sexualidade é uma construção cultural e, por conseguinte, não representa apenas uma função biológica marcada pela idéia de função/disfunção, natural/patológico, normal/anormal”.

A questão da cidadania passa indiscutivelmente pelo modo da criança se ver como homem ou mulher, pois depende da visão dos outros sobre ela, do que falam e agem sobre esse assunto. Podemos ampliar, na EMALG, as formas de ver e falar desses temas. É importante lembrar que:

*(...) a professora ou o professor pode colaborar para cristalizar e dicotomizar comportamentos próprios para homens e mulheres, unindo sexo/gênero, ou criar situações que levem ao questionamento dessa dicotomia e de padrões socialmente estabelecidos, entendendo que, embora do ponto de vista biológico existam dois sexos, isso, obrigatoriamente, não implica a existência de apenas dois gêneros, mas de inúmeras maneiras de ser homem ou de ser mulher.*¹⁶³

Por mais que o discurso pedagógico coloque a educação para a cidadania como o seu objetivo fundamental, os professores demonstram em sua fala a dificuldade de, nas práticas cotidianas da sala de aula, lidarem com as diferenças, sejam elas de que tipo forem (de gênero, de classe social, de raça, de etnia, de opção sexual, de idade) e promoverem sua inclusão. O termo “inclusão” tornou-se outro jargão dos documentos escolares que vem sempre aliado à noção de cidadania, e também corre o risco de ser considerada como algo automaticamente garantido, mais uma profecia auto-realizável, mais uma *metanarrativa*.

As pessoas entrevistadas demonstram continuamente o seu conflito, posicionadas entre as certezas que esses metarrelatos lhes oferecem e a dificuldade prática de efetivá-los sequer no micro-espço da sala de aula, quanto mais em um espaço social mais amplo. Suas falas mostram esta impotência e a angústia que ela gera. Essas/e entrevistadas/o são

¹⁶² CAMARGO, A . M. F. de & RIBEIRO, C.. *Sexualidades(s) e infância(s)*, 2000, p. 13.

¹⁶³ CAMARGO, A . M. F. de & RIBEIRO, C.. *Sexualidades(s) e infância(s)*, 2000, p. 73.

sujeitos de transição, pois, constituídos pelo discurso centrado, determinado, transcendente da modernidade, participam, paralelamente, da dúvida, das incertezas, da indeterminação da pós-modernidade. Mesmo que não verbalizem claramente isso, demonstram necessidade de desconstrução dos paradigmas¹⁶⁴ que não têm lhes dado respostas nem mesmo para as questões rotineiras de sala de aula. Esse processo pode ser ilustrado pela entrevista da professora citada acima, que se queixa de não ter conseguido, *por mais que pedisse* que os *diferentes* fossem integrados ao grupo dos *iguais*. Outras pessoas demonstram a mesma angústia, mas com palavras diferentes: ao invés das certezas sobre o que seja educar para a cidadania e sobre como lidar com a diferença, elas apresentam dúvidas, questionamentos, têm um canal aberto para novos processos de significação

Existem brechas na estrutura pedagógica montada em certezas sobre a criança, a educação, a formação para a cidadania. Os espaços não foram totalmente fechados dentro de significados transcendentais tais como a Emancipação, a Libertação, a Solidariedade, a Autonomia via Conscientização, que, por já terem sido legitimados como respostas absolutas, dificultam a existência de dúvidas. Algumas se arriscam, nem que seja timidamente, a fazer perguntas e a demonstrar sua inquietação:

“A gente tem momentos de fraqueza, de não saber direito o que quer”.

“A gente não sabe avaliar direito o que é correto, o que é errado.(...) É muito difícil você avaliar quem é certo ou errado”.

“Quem garante? Eu não posso garantir que vou educar para a cidadania”.

Então, aproveitando os espaços possibilitados pela dúvida, novos metarrelatos surgem como tentativa de substituir os outros. Entre eles se incluem o *pluralismo cultural benigno*¹⁶⁵, ou seja, a tendência de se tratar a diferença pela via do respeito, que a consolida, enquanto essência e não a problematiza enquanto produção cultural e discursiva, legitimando a exclusão.

¹⁶⁴ Tomamos paradigma aqui, tal como proposto por KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*, 1994. p. 13. O autor considera *paradigmas* como “as realizações científicas universalmente reconhecidas, que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

¹⁶⁵ STOER, S. R. *Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno*, 2000. p.205-213. Na construção de sua teoria sobre o *pluralismo cultural benigno*, o autor busca as contribuições do conceito da *one big happy family*, desenvolvida por BULLIVANT, Brian. M., no livro *The pluralist dilemma in education*. Sidney: George Allen & Unwin, 1981.

A expressão *respeito pela diferença* foi citada por quase todas as pessoas entrevistadas, mostrando a sua necessidade e importância:

“Todo mundo tem que respeitar o outro e até mesmo ajudar naquilo que ele não é igual à gente”.

“As diferenças existem mas não podem ser tratadas diferentes por isso”.

“Em termos assim de gênero, eu não tenho dificuldade, eu acho que nada me atrapalha, eu acho assim que eu respeito muito as diferenças dos meus alunos”.

“Sobre diferença cultural, nós temos, na zona rural, uma característica toda especial. Eles têm o jeito deles de falar, suas tradições, e a gente vê que tem que respeitar muito estas diferenças deles, para eles atingirem esta cultura sistemática, ou seja, acadêmica”.

“O que mais a gente tem dentro da sala de aula são as diferenças. A primeira coisa que a gente tem que fazer é respeitar”.

“Acho que eles são cada um com seu modo de ser, você tem que respeitar isto. Cada um com suas diferenças, com suas dificuldades, então eu não sinto dificuldade para trabalhar na minha sala de aula”.

“Na turma do segundo ano...eles são mais ou menos de condições sociais iguais...econômicas (também). Só tem uma menininha do segundo ano que é mais pobrezinha. Os outros aceitam ela assim”.

“Porque os meninos de classe social melhor já vêm assim, parece que mais formados e alguns conceitos, alguns valores eles negam. Respeito, coleguismo, por exemplo”.

O termo respeito é visto incondicionalmente como um valor, como algo positivo, sem questionamento, sem procurar contextualizá-lo e discutir os diversos ângulos da questão. Acredito que sua posição neutra e benevolente de aceitação da diferença insere-se no conceito desenvolvido por Stoer¹⁶⁶ de *pluralismo cultural benigno* a que fiz referência anteriormente. O autor relaciona alguns efeitos perversos dessa forma de se encarar a diferença. Entre eles, o autor destaca o fato de que assumir a diferença como positiva leva a:

- *um relativismo cultural chique e piedoso, mas pouco problematizador;*
- *um reducionismo das diferenças culturais às diferenças étnicas; (no caso dos professores da EMALG, às diferenças de classe ou às diferenças regionais entre alunos do meio urbano e rural)*
- *uma limitação da ação educativa a uma retórica da linguagem simbólica da política multicultural, apelando para o mito e a*

¹⁶⁶ STOER, S. R. *Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno*, 2000, p.210.

- metáfora, desenvolvendo meras técnicas de educação intercultural, esvaziadas de seu contexto social e político;*
- *a ênfase na tolerância pelos estilos de vida diversos, sem abordar a questão das oportunidades de vida, ou a questão da justiça social;*
 - *a promoção de um falso universalismo cultural ao invés de um diálogo através das culturas.*

Acredito que um tipo de discurso padronizado que perpassa os documentos e as disciplinas escolares, as quais congestionam massivamente os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada; as reuniões pedagógicas, enfim, todo o aparato discursivo educacional, leva os professores a tomarem a diferença como uma mera questão de respeito, aceitação, e convivência pacífica. Embora os objetivos gerais do ensino fundamental que constam nos PCN *-Parâmetros Curriculares Nacionais-*¹⁶⁷ mencionem textualmente o diálogo como forma de mediar conflitos e a necessidade de se questionar a realidade como forma de resolver os problemas, o que tem predominado é a parte que imprime ao contexto educativo uma postura de passividade, solidariedade, cooperação e respeito à diferença, uma maneira *benigna* de não problematizar, de aceitar as coisas como *são* ou até mesmo como *devem ser*.

Questiona-se pouco, por exemplo, o motivo das crianças serem tão diferentes em condições materiais de vida. Basta que as de melhor condição aceitem as que vão para a escola *mal arrumadinhas*, ou então ajudem, através de campanhas assistenciais de material didático, agasalho, brinquedo velho, etc.

Impregnada do discurso benigno do respeito pela diversidade cultural da criança do meio rural, devido ao seu jeito de falar, e a suas tradições, está a fala da professora citada acima, e sua necessidade de fazer aquela criança assumir os trejeitos urbanos, os quais ela mesma, oriunda da zona rural, teve que adotar para ser socialmente aceita. Isso ocorre sem questionamentos, sem se perguntar porque as pessoas da cidade que vão visitar a zona rural não têm que aprender os trejeitos e os modos de falar da roça.

A leitura de Veiga-Neto¹⁶⁸ estimula a percepção de que diversidade cultural não é uma simples questão de respeito, aceitação ou exaltação, como quer até mesmo um discurso mais radical de esquerda, embora denuncie a diferença como forma de exclusão. Há que se discutir e analisar continuamente como se constituem os marcadores culturais da

¹⁶⁷ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*, 1997^a, p. 55.

¹⁶⁸ VEIGA-NETO, A. *As idades do corpo*, 2000, p. 215-233.

diferença, que são cada vez mais complexos e difíceis de descrever. O autor exorta a nós professores e professoras a repensarmos o mundo, a conhecer, pelo menos minimamente, como funcionam e como são mobilizados esses marcadores.

Esse repensar tem que ser feito tanto numa dimensão macropolítica – o que significa repensar os projetos sociais herdeiros do iluminismo – quanto numa dimensão micropolítica – o que significa levar em conta as políticas do corpo e as políticas de identidade no equacionamento dos problemas sociais e econômicos do mundo atual. As maneiras pelas quais as diferenças são vividas, pensadas e ‘administradas’ colocam-se como que no centro de tudo isso.¹⁶⁹

Repensar os marcadores identitários que produzem as diferenças é começar a quebrar os reducionismos, e verificar que eles não funcionam separadamente uns dos outros. A idade, por exemplo, tomada em destaque pelo autor neste texto, faz parte de uma teia de relações, de gênero, etnia, raça, e de condição sócio-econômica, que nunca funciona isoladamente. Ele diz: “*ser ‘velho’ é muito diferente de ser ‘velha’*”. Fico imaginando, frente aos recentes acontecimentos mundiais, a condição de cidadania de uma pessoa afegã, e, iluminada por Veiga-Neto, refletindo sobre o fato de que não é a mesma coisa ser mulher em qualquer parte do mundo como no Afeganistão. A tendência do discurso pedagógico sobre a diferença tem sido a simplificação, e isto leva à abordagem do multiculturalismo como uma mera questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Segundo Silva¹⁷⁰, esses aspectos têm que ser continuamente questionados no contexto escolar, pois constituem um problema social, pedagógico e curricular, uma vez que:

(...)em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável (...) E o problema é que esse ‘outro’, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

¹⁶⁹ VEIGA-NETO, A. *As idades do corpo*, 2000, p. 216

¹⁷⁰ SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*, 2000b, p. 97.

Em meio a toda esta complexidade relativa à diferença e à importância de sua abordagem na escola, considero muito oportuno rever os clichês que têm invadido seu discurso pedagógico, os nobres sentimentos sobre a diferença, os quais, assim como os propósitos edificantes sobre a cidadania, impedem que vejamos as relações de poder que envolvem a produção social da identidade e da diferença.

Considero o questionamento desta professora entrevistada muito oportuno:

“(...)diferenças eu trabalho a todo momento. Qualquer oportunidade que temos. Não tem assim um conteúdo específico nem nada. Pode ser um momento de jogos, de brincadeiras. (...) Sempre trabalharmos as diferenças fazendo um paralelo entre elas, conversando muito, analisando (...), procurando a origem. Porque é assim, porque não é, como poderia ser?”

Essa professora, mesmo trabalhando com crianças bem pequenas, não pensa em abordar a questão da diferença como algo pronto e acabado, como algo que está posto e sobre o quê só resta o acolhimento e a tolerância. Apesar desses sentimentos, inevitáveis no contexto de convivência social que é a sala de aula, ela quer manter aberto o canal da dúvida, da interrogação sobre o que produz a diferença nas várias instâncias de poder em que se manifesta. Ao trabalhar de tal forma com essas crianças, ela se permite também ver nelas um outro, sem limitar suas possibilidades de aprendizagem dentro de argumentos de *corporei-dades* impostos por teorias educacionais *realistas*.

Não quero dizer, contudo, que a aprendizagem das crianças não tenha nada a ver com sua idade biológica. Não quero cair num *construcionismo social* exagerado.¹⁷¹ Apenas acho importante considerar que, mesmo estando aquilo que pensamos e dizemos sobre a criança comprometido com sua realidade biológica, esta se mostra, porém inatingível, e não pode se resumir em esquemas explicativos auto-suficientes. Assim, a perspectiva de um *construcionismo social* não extremado no trato com a criança favorece suas possibilidades de ser considerada, em qualquer idade, como cidadã. Ou seja, favorece a percepção de que, nós, professores, precisamos evitar restringirmos o que ela, em cada

¹⁷¹ É interessante a distinção que VEIGA-NETO, A. *As idades do corpo*, 2000, p. 226, faz entre o realismo radical e o construcionismo social extremado. Para o primeiro existe uma realidade anterior a nós, objetiva e independente do entendimento que se possa fazer dela, bastando acessá-la pelos nossos sentidos e desvendá-la pela nossa inteligência. Para o segundo, tudo aquilo que pensamos e dizemos sobre o mundo não passa de construções sociais montadas discursivamente, completamente desligadas de uma suposta realidade exterior.

idade, deve ou não aprender sobre identidade e diferença, e o que ela é capaz ou não de aprender sobre as interações sociais aí envolvidas.

Possibilitar, como faz essa professora, que, em qualquer idade de seus alunos/as, o jogo, as brincadeiras, sejam aproveitados como forma de discussão sobre quem somos, porque somos assim e não de outra forma, pode ajudá-los/as a “repensarem”, desde cedo, os papéis de sujeito que ocupam ou gostariam de ocupar.

Abordar a questão da identidade, na qual perpassa a noção de *identidade cidadã* produzida na escola, é questionar como nós professores/as desenvolvemos sistemas representacionais sobre a própria identidade e diferença e como adotamos práticas legitimadoras de tais sistemas. A construção identitária é tanto simbólica quanto social. As “*identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas*”,¹⁷² e pela forma como são consolidadas pela prática social.

O discurso pedagógico que veicula as formas de produção do conhecimento na escola envolve, necessariamente, a questão da identidade. A *consciência de si* que estipula as formas de alunos e professores *verem-se, dizerem-se, narrarem-se, julgarem-se*, no interior das práticas e rotinas escolares, depende da percepção da identidade como parte de uma complexa rede de significados. Neste contexto, o conhecimento do *outro* pode ou não possibilitar um maior conhecimento de si mesmo. À medida que conhece outras formas de viver, compara situações, estabelece relações, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, seu grupo social, seu país e sua região, pode ampliar-se, desde que analisado na perspectiva de sua provisoriedade e parcialidade. As identidades pessoais e nacionais estão sempre sujeitas a um processo de construção e reconstrução. Não existe uma única e estanque identidade ou cidadania brasileira, mineira ou araxaense, mas várias, constituídas historicamente, num contexto discursivo que produz as subjetividades.

Levar esta discussão para as salas de aula, dialogar com as fontes e saberes constituídos, transgredir práticas pedagógicas, materiais didáticos e currículos que pretendem transmitir a verdade sobre o ser índio, negro ou branco, homem ou mulher, habitante do norte, do centro ou do sul, rico ou pobre, criança, jovem, adulto ou idoso, fazem parte do ser professor/a e do trabalhar com a cidadania.

¹⁷² WOODWARD. K. *Identidade e diferença*, 2000, p. 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É apenas enquanto fenômeno estético que a existência e o mundo permanentemente se justificam.”

“Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para dar à luz uma estrela dançante.”

Nietzsche

A forma de abordagem adotada ao longo da construção do texto desta dissertação foi a de ir apresentando os resultados da reflexão, inseridos em cada um dos capítulos que a compõem. Assim tentei fazer ao justificar, no primeiro capítulo, a opção por uma análise pós-estruturalista da cidadania na escola e ao analisar, no segundo capítulo, como a cidadania se insere nos *regimes de verdade* que delimitam os contornos das relações dentro das instituições escolares. Assim prossegui, no terceiro capítulo, ao abordar a forma do próprio currículo funcionar como elemento discursivo que produz as identidades de professores/as e alunos/as.

Ao analisar estas questões, tentei mostrar como o uso abusivo do termo cidadania nos documentos escolares e no discurso pedagógico, sem uma abordagem mais profunda dos significados envolvidos, banalizou-o e esvaziou-o de sentido. A cidadania foi reificada, essencializada, ganhou vida própria. Tudo é realizado na escola em nome de uma dita cidadania, definida por vagas noções de direitos e deveres, que pretendem encerrar este fenômeno, simplificando sua complexidade historicamente “(in)definida”. Não pretendi abranger a questão em todos os seus ângulos, mas apenas contribuir com mais uma reflexão sobre o tema, a partir do estudo feito sobre a representação que as/o professoras/or da Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães, do Centro Universitário do Planalto de Araxá, fazem da educação para a cidadania e de como perpassa sua forma de atuar na questão da diversidade cultural.

A cidadania é tão ausente ainda da realidade brasileira, que esse assunto não pode correr o risco de ser dado por encerrado no âmbito escolar, resolvido, pronto e acabado,

como algo transcendente, verdade absoluta, inerente ao ato de aducar, um fim em si mesmo. A noção de amizade e estética da existência em Foucault inspira-me para finalizar esta reflexão. Ela permeia todas as questões educativas ligadas à cidadania que foram abordadas ao longo do trabalho: identidade, diferença, verdade.

Segundo Jurandir Freire Costa, “*pensar com Foucault é jamais parar de pensar.*”¹⁷³ Acredito que pensar a cidadania na escola, numa perspectiva foucaultiana, é jamais parar de pensá-la. É transgredir, permanentemente, tudo que já foi dito e pensado sobre ela. Parece-me válido que a reflexão de Foucault sobre a ética e a estética da amizade possa ser entendida como uma ética e uma estética da cidadania. Mas em que sentido? Na perspectiva de novas possibilidades estilísticas de existência individual e social, fora das relações prescritivas e normalizadoras da sociedade moderna. “*De fato vivemos num mundo legal, social e institucional, no qual as únicas relações possíveis são extremamente limitadas, extremamente simplificadas e extremamente pobres.*”¹⁷⁴ O autor referia-se, aqui, aos relacionamentos sexuais, que a sociedade limita em números e formas, como meio de administrar e controlar mais facilmente os grupos sociais. Uma reflexão sobre a luta homossexual, conforme analisada no terceiro volume de *História da Sexualidade*, leva-me a considerar que ela pode ser estendida como outras lutas que se inserem no campo da cidadania, identidade e diferença. Trazer para a escola formas transgressivas de se pensar as relações raciais, de gênero, sexuais, etárias, é “*aspirar à criação de um novo ‘direito relacional’ que permita todo tipo de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las.*”¹⁷⁵

Este *dever criativo* não implica numa simples igualdade de direitos já validados socialmente, mas na recusa das formas já institucionalizadas de relacionamento e de subjetividade. A noção de amizade aí implícita transcende os limites individuais de uma estética da existência, e coloca-se numa dimensão mais ampla, que considera tanto necessidades individuais quanto coletivas, e valoriza sua interação. Diferentes perguntas orientam a reflexão sobre esta nova estilística da existência, esta ética da amizade que repensa os lugares de produção das subjetividades. Estas questões nos chegam através de Giles Deleuze¹⁷⁶: “*Qual é nossa estética? Quais são nossos processos de subjetivação não*

¹⁷³ COSTA, J.F. Prefácio a título de diálogo. In: ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 20.

¹⁷⁴ FOUCAULT, M. Apud ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 170.

¹⁷⁵ ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 170.

¹⁷⁶ DELEUZE, G. Apud ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 171.

reduzíveis a nossos códigos morais? (...) Pode-se esperar alguma coisa das comunidades atuais?”

A perspectiva de uma educação estética para a cidadania não se restringe, portanto, aos limites da exigência da igualdade de direitos nos moldes da sociedade liberal moderna, às questões de respeito às diferenças, mas propõe a criação de formas alternativas de sociedade e um questionamento contínuo e incansável dos contornos dos direitos instituídos.

Francisco Ortega afirma que a análise da problemática da amizade em Foucault tem sido negligenciada ou deturpada pelos que estudam sua obra. Resgatá-la amplia a dimensão social e política de sua filosofia. *“Um pensamento que não culmina no individualismo, como muitos afirmam, mas que tenta introduzir movimento e fantasia nas deterioradas e rígidas relações sociais.”*¹⁷⁷

A estética da existência passa pelo *cuidado de si*, em que: *“Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor (...)”*.¹⁷⁸ Do *cuidado de si* deriva a preocupação com os outros, e a relação com o outro apresenta-se como indispensável para as relações consigo mesmo. A estilística da existência não se desenvolve na solidão. O *cuidado de si* exige o *cuidado do outro*.

*Portanto, Foucault não reivindica nas suas análises uma auto-constituição isolada que exclua qualquer relacionamento com o outro, mas para ele o outro está sempre presente na origem da constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo.*¹⁷⁹

Desfocalizar as formas convencionais de educação dita cidadã, baseada em normas e valores estáveis, implica em analisar historicamente as práticas discursivas existentes em toda cultura que contribuíram para a constituição do(s) sujeito(s): homens, mulheres, homossexuais, negros, brancos, índios, adultos, crianças, adolescentes, idosos, mães, pais, professores/as, alunos/as, normais, brasileiros/as, mineiros/as, araxaenses, sem contudo, reduzi-lo(s)/a(s) a estas categorias.

¹⁷⁷ ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 172.

¹⁷⁸ FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: o cuidado de si*, 1999, p. 56-57.

¹⁷⁹ ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 133.

O *cuidado de si* constitui uma forma de resistência aos padrões de subjetivação, assim como a possibilidade de novas formas de subjetividade. Isso não quer dizer que a relação consigo seja autônoma, como pretendem as concepções críticas de educação, livre do processo discursivo de constituição do(s) sujeito(s) ou viabilizadora de um nível de conscientização passível de desmistificar as ideologias e as instâncias de poder que permeiam esta constituição. O *cuidado de si*, que numa perspectiva estética passa pelo *cuidado do outro*, cria, na escola, a possibilidade de se negar a sacralidade das normas e estatutos que a regem, revendo leis e regras de convivência para que não se voltem contra o sujeito, mas a favor dele.

Muitas condutas escolares, sobretudo no controle disciplinar e na avaliação dos estudantes, são baseadas em certezas que foram constituindo os professores e professoras enquanto sujeitos disciplinadores e avaliadores, dentro de determinados padrões absolutos que foram “(re)produzidos” na sua formação e serão repetidos na de seus filhos/as e/ou possíveis alunos/as. A perspectiva estética é rever continuamente esses modelos, tentando romper a circularidade das relações saber/poder que os constitui, assim como aos demais sujeitos envolvidos.

A essas formas de constituição do sujeito, já analisadas ao longo do trabalho, pode ser incorporada a noção de obra de arte, de estética das *práticas de si*, antes anárquicas que normativas. Elas escapam do cunho moralizador que lhes tem sido atribuído pela educação liberal cristã, pois a criação de novos contornos de si mesmo/a não resultam necessariamente na formação de sujeitos dóceis, mas antes daqueles capazes da tarefa da filosofia de *fazer a guerra*. A leitura que faço da metáfora da guerra, impressa por Foucault, passa pelo esforço *bélico* de dotar de beleza a própria existência, e pela formação e desenvolvimento de uma *prática de si* cujo objetivo é constituir-se como artífice da beleza da própria vida. Este cuidado de si implica também numa intensificação das relações sociais de forma estética, através da amizade:

*O cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece então como uma intensificação das relações sociais. (...) O cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas.*¹⁸⁰

¹⁸⁰ FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: o cuidado de si*, 1999, p. 58-59.

A prática estética é tanto pessoal quanto social, e envolve uma conduta que assume “a forma de uma filtragem permanente das representações: examiná-las, controlá-las, triá-las”(…) “‘distingui-las’ umas das outras e evitar assim que se aceite a ‘primeira que surge’”¹⁸¹ O *cuidado de si* coloca a tarefa de cada um se pôr à prova, examinar suas verdades sobre o que se é, o que se faz consigo mesmo e com os outros. Este cuidado estimula a pesquisa contínua sobre os contextos históricos e discursivos que fizeram com que as relações sociais se desenvolvessem de um certo modo, viabilizando a reflexão sobre suas diferentes possibilidades, tanto no trato de si mesmo, como do outro. Nessa perspectiva abrem-se novas possibilidades estéticas dos professores/as verem a si mesmos/as e a seus/suas alunos/as sob novos ângulos, enquanto seres humanos complexos, que não se reduzem a um gênero, uma raça, uma classe social, uma nacionalidade, uma faixa etária, etc.

A possibilidade de uma estética da amizade na escola é apresentada de forma significativa por Jorge Larrosa, quando fala sobre a lição, “(...) a experiência da leitura, quando está envolvida com o ensinar e aprender, implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros”, e “(...) como uma lição pode ser uma verdadeira leitura, uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade” e ainda de como, nessa relação de amizade, não compete ao/a professor/a “dar a ler o que se deve ler”, mas sim, “dar a ler o que se deve: ler”.¹⁸²

Em uma relação estética de amizade nas relações de sala de aula não cabe aos/as professores/as transmitir as suas verdades sobre cidadania, identidade e diferença, mas congregar todos os/as leitores/as em torno dos textos já produzidos sobre estes conceitos. No contato com estes textos, não deve aquele que lê limitar-se ao que eles dizem, mas priorizar aquilo que eles dão o que dizer.

*Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós sabemos do texto, o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.*¹⁸³

¹⁸¹ FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: o cuidado de si*, 1999, p. 67-68.

¹⁸² LARROSA, J. *Pedagogia profana*, 1999, p.140.

¹⁸³ LARROSA, J. *Pedagogia profana*, 1999, p. 142.

A relação da sala de aula cria uma forma de *philia*, isto é, uma amizade capaz de suportar e preservar a diferença, a singularidade, as múltiplas interpretações, os infinitos caminhos que o texto abre. Neste contexto, a cidadania é como um texto a ser lido numa comunidade de diferentes que se abrem à conversação. Essas interações têm sua *face silenciosa, reflexiva, solitária, seu si mesmo*, mas tem também seu momento de comunhão com os demais, em torno do texto que se dá a ler. A forma de amizade que se cria em torno desse texto articula-se com uma forma particular de comunidade, reunida pela cumplicidade de um comum que

(...) não é outra coisa que aquilo que dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. A leitura nos traz o comum do aprender enquanto que esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças.¹⁸⁴

Esta leitura só é possível com os outros. Ela quebra as pretensões de homogeneidade dos *regimes de verdade* em qualquer campo e também no da cidadania. A amizade em Larrosa envolve o *ler com* e o *aprender com*, o *encontrar-se com*, a pluralidade, e não o consenso. Essa amizade rejeita a síntese, a generalização, e abre espaço para a diferença, a multiplicidade, a heterogeneidade, para a liberdade de ver e dizer coisas diferentes. Essa é a amizade que não se contenta com as leituras já feitas sobre como devem ser as relações de cada um consigo mesmo e com os outros, mas sim que se inquieta frente aos textos já produzidos sobre cidadania, perde-se neles e se abre para o novo e o desconhecido.

Nesta comunidade baseada na amizade, a estética é tomar a palavra não porque se detém um saber para dela se apropriar, mas porque se ama e deseja, para que se possa colocar também a disposição de escutar outra palavra que vem e surpreende. Abordar a cidadania no contexto da estética da amizade é pensá-la como um texto entremeadado em outros, um texto múltiplo e infinito, que se tece e se destece continuamente, histórica e culturalmente, com novas tramas de interesses, novos signos sociais. É nunca parar de pensar a cidadania. É produzir um texto que precisa ser “re-escrito” continuamente.

A estética da amizade não exclui nenhum grupo ou campo de luta. Ela abre espaço para novas formas de existência, alcançáveis através do trabalho sobre si mesmo, sob a

¹⁸⁴ LARROSA, J. *Pedagogia profana*, 1999, p. 143.

forma de amizade. A amizade aí pode ser entendida como *tática de guerra* porque implica não em elemento compensatório e aglutinador, mas antes transgressivo, pela alternativa que ela representa a formas de relacionamento social prescritivas e institucionalizadas. Ela constitui um jogo estratégico para permear as relações sociais, pautando-as pela multiplicidade, intensidade, experimentação, problematização, cruzamento de fronteiras. Ela não fecha a questão sobre aspectos da vida comunitária e da cidadania tais como: representatividade, bem comum, direitos e deveres. Pelo contrário, ela nos abre a possibilidade de novos questionamentos. Quais as formas de vida comunitária possíveis hoje? Que limites têm sido postos a essas possibilidades de vida? Quem os coloca? A quem interessam? É possível uma multiplicidade de formas de vida individual e comunitária que cruze as fronteiras do sexo, da raça, da classe social, da nacionalidade, da idade?

É impossível uma receita no campo das relações humanas e Foucault não a fornece, mas é fecunda sua proposta de reabilitação da *parrhesia*,¹⁸⁵ isto é, do dizer verdadeiro, como uma das formas para se fazer da vida uma obra de arte, que pode ser utilizada pelo sujeito no cuidado de si e do outro. Ela constitui, portanto, uma *tecnologia do eu*, que envolve a condição de dizer a verdade sobre si. Embora o resgate da *parrhesia* pareça paradoxal na obra de um crítico dos regimes de verdade e estudioso das relações poder/saber, ela faz sentido no contexto em que é colocada pelo autor. Esse conceito representa a busca não de uma verdade absoluta, mas de novas formas de um *dizer verdadeiro*, isto é, de mecanismos para fugir das verdades já ditas e legitimadas sobre as identidades socialmente reconhecidas.

*A função de dizer a verdade não deve adotar a forma de lei, o que seria tão ridículo como pensar que a verdade encontra seu lugar entre os espontâneos jogos da comunicação. A tarefa do dizer verdadeiro é um trabalho infinito: deve ser respeitado em sua complexidade, é uma obrigação na qual nenhum governo pode economizar.*¹⁸⁶

Esse resgate da *parrhesia*, do *dizer verdadeiro*, pode instigar o professor(a), a criança, assim como qualquer ser humano, em qualquer contexto, a estabelecer novas

¹⁸⁵ O significado originário do conceito de *parrhesia* na Grécia antiga é dizer tudo, falar livremente, liberdade de palavra. (ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 104)

¹⁸⁶ FOUCAULT, M. Apud ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 121.

formas de relação com a verdade sobre si mesmo e sobre o outro que existe no si mesmo. Ela pode ampliar os mecanismos que permitem ao sujeito poder ver-se, narrar-se, julgar-se, fora dos modelos que a gestão sócio-política e cultural consideram legítimas ao/a cidadão/ã. A *parrhesia*, enquanto tecnologia do eu, amplia as possibilidades de *visibilidade* e *dizibilidade* do eu, já analisadas no capítulo II desse trabalho, pois, ao questionar muitas das certezas sobre quem somos e quem é o outro, altera as perspectivas do estudo sobre quem é ou deveria ser o/a cidadão/ã.

O viver junto, implícito na relação cidadã, envolve “*a tarefa de se pôr à prova, de se examinar*” e “*coloca a questão da verdade – da verdade do que se é, do que se faz e do que se é capaz de fazer*”¹⁸⁷ em termos de cidadania.

As relações escolares no ensino fundamental são pautadas por um sistema de relações polarizado. De um lado existe um adulto, professor/a, já constituído enquanto sujeito por um processo discursivo de verdades sobre o ser adulto e ser professor/a, e do outro uma criança, aluno/a que foi constituído/a como sujeito pelas certezas do professor/a e da escola sobre o que é ser aluno/a e criança. Na perspectiva da estética da existência, estas relações podem se alterar. O caráter performativo das identidades se amplia, foge dos contornos já determinados, estimulando novas formas em que professores/as e alunos/as possam ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se, sem reduzir-se a meros duplos de si mesmos, isto é, a resultados de narrativas, enunciados e juízos dos outros. Isso possibilita que não se vejam como identidades prontas, acabadas, definidas, terminais, mas sim como *alguém em sendo*, tanto na relação consigo mesmo como com o outro.

Uma nova estilística da existência pode estimular a nós, professores/as, a vermos a infância como propõe Jorge Larrosa,¹⁸⁸ sem reduzi-la às generalizantes certezas estabelecidas pela pedagogia sobre o que ela é, o que quer ou de que necessita. Esse processo nos incita a ver a criança como algo absolutamente novo e que dissolve a solidez dessas certezas tanto sobre elas próprias como sobre nós mesmos. Mesmo dentro das relações de poder em que se insere qualquer forma de saber, o resgate da *parrhesia* mantém-nos em posição de escuta sobre quem nós somos e quem são nossos alunos/as, e de assombro diante do que permanece ao mesmo tempo descoberto e escondido.

¹⁸⁷ FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: o cuidado de si*, 1999, p. 72.

¹⁸⁸ LARROSA, J. *Imagens do outro*, 1999 a,

Essa é a possibilidade de abertura de uma relação estética na existência, baseada em novas formas de convivência que desconstroem as formas de *pertença social* pretensamente corretas, legítimas, verdadeiras. É esta forma de beleza presente nas relações humanas que cria uma nova ética da amizade, a qual pode abrir na escola um espaço a ser preenchido por novas infâncias, novas adolescências, novas identidades educacionais, que permitam novas relações educativas transgressoras de práticas, rotinas e tempos escolares institucionalizados.

*Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco.*¹⁸⁹

As noções de amizade e estética da existência podem abrir espaço para o surgimento, no âmbito social mais amplo, de novas formas de subjetivação e construção de identidades. Que nomes terão? Impossível prever. Elas poderão, contudo, trazer novas possibilidades de convivência social. As novas identidades poderão criar diferentes formas de cidadania. Para a multiplicidade de práticas existenciais que se abrirão na perspectiva desta nova estilística da existência, o termo “cidadania” possivelmente não servirá mais. Este conceito se mostra, em sua própria origem, limitador, restritivo, pois vincula-se, historicamente, aos direitos dos habitantes das cidades da Grécia Antiga, e, desde então, não abrange a todos, mas apenas aos patrícios, excluindo os escravos e os estrangeiros. A cidadania ficou restrita aos contornos que toda cultura imprime às palavras:

*Os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar.*¹⁹⁰

A respeito da cidadania enquanto prática social, não houve grandes diferenças em relação à cidadania enquanto código lingüístico. Os limites do ser cidadão restritos às fronteiras da sexualidade, da nacionalidade, do gênero, da raça, da condição econômica ou

¹⁸⁹ BRANDÃO, C.R. *Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria*, 2000, p. 451.

¹⁹⁰ FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, 2000, p. XII.

etária são fixados em um contexto cultural e discursivo. Uma educação envolvida pela amizade e estética da existência busca quebrar as fronteiras culturais,

*afastando-se insensivelmente das ordens empíricas que lhe são prescritas por seus códigos primários, instaurando uma primeira distância em relação a elas, fá-las perder sua transparência inicial, cessa de se deixar passivamente atravessar por elas, desprende-se de seus poderes imediatos e invisíveis, libera-se o bastante para constatar que essas ordens não são talvez as únicas possíveis nem as melhores.*¹⁹¹

Deste ponto de vista estético, pode-se inaugurar uma nova forma de se pensar a cidadania, investigando as regras de sua formação histórica e de suas condições de existência, numa perspectiva arqueológica. A arqueologia, pesquisando as regras de formação discursiva da cidadania, aliada à genealogia, isto é, ao estudo das conexões entre cidadania e poder, abre espaço para se refazer o percurso da linguagem sobre essas construções culturais que vem estabelecendo seus contornos, suas modalidades, suas categorias, seu encadeamento e seu valor representativo. Nesse refazer, ao mesmo tempo arqueológico e genealógico das configurações e do modo de ser da cidadania, novos conhecimentos sobre ela podem se engendrar, idéias a seu respeito se transformar e agir umas sobre as outras, o que seria suficiente para circunscrever novas possibilidades.

Assim como acontece com o homem, que, segundo Foucault, não passa de uma invenção recente, e com o humanismo do século XIX, uma figura que tem pouco mais de dois séculos, a cidadania é também “*uma simples dobra do nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova.*”¹⁹²

Carlos Rodrigues Brandão¹⁹³ nos fala do ofício da pergunta e, lembrando Marilena Chaui, de como a filosofia e, por extensão, a educação, surgem com a pergunta e da pergunta.

Será preciso um longo caminhar das culturas humanas para que uma outra forma de falar/ouvir/saber a cidadania venha a surgir. Volto à epígrafe inicial de minhas reflexões e, assumindo uma postura de não aceitar como definitivas as conclusões sobre qualquer área da vida humana, pergunto, com Drummond: “*Acaso trouxeste a chave?*”

¹⁹¹ FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, 2000, p. XVI.

¹⁹² FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, 2000, p. XXI.

¹⁹³ BRANDÃO, C. R. *Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria*, 2000, p. 449-451.

O ofício da pergunta é infinito. “*Na natureza, a regra é a variação, a fixidez é um reflexo do hábito essencialista de pensar.*”¹⁹⁴ Acredito que uma educação que privilegia a estética da cidadania, da identidade e da diferença é aquela que privilegia o ofício da pergunta, aprofundando-a cada vez mais: “*Por que tem que ser assim? Por que não poderia ser de outra maneira? Por que devemos acreditar no que nos dizem agora, se antes já nos disseram tantas coisas, tantas vezes, tão diferentes?*”¹⁹⁵

Educar para a cidadania, na perspectiva de uma nova estilística da existência, é nunca contentar-se com as respostas já cristalizadas sobre o tema, mas deixar um canal aberto para novas investigações. É quebrar a segurança e as certezas sobre o que seja educar para a cidadania, e dar espaço para trabalhar no campo pedagógico de forma mais aberta à inquietude, à indeterminação, ao conflito, à insegurança, à indisciplina. É

*situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo.*¹⁹⁶

Essa pesquisa, realizada na EMALG, provocou na pesquisadora e no grupo envolvido um contingente de insatisfação com o já feito, já dito, já pensado sobre o tema da cidadania. Seu principal resultado foi a criação de um grupo de estudos sobre o assunto, no qual o ofício da pergunta tem sido exercitado exaustivamente. Uma nova etapa, agora participativa do trabalho, iniciou-se em fevereiro de 2002, levando o grupo a querer construir novas identidades, novas relações cidadãs, a partir de uma nova estilística da existência, o que constitui tema, quem sabe, para um novo trabalho.

¹⁹⁴ GOULD, S.J. apud COSTA, J. F. *A face e o verso*. 1995, p.14.

¹⁹⁵ FREIRE, J. C. Prefácio a título de diálogo. In: ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*, 1999, p. 20.

¹⁹⁶ LARROSA, J. *Pedagogia profana*, 1999, p. 7.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Flávio. Questões para pensar a cidadania. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp.157-168.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Ágere). pp.11-38.

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Hino Nacional. In: ARBEX JUNIOR, J. & SENISE, M.H.V. **Cinco séculos de Brasil: imagens e visões**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

BORTONE, Márcia Elizabeth. O discurso da insubordinação. In: _____ (org.). **Linguagens e educação**. Uberaba, MG: Editora da Universidade de Uberaba, 2000. pp.11-58.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp. 449-462

_____. A cultura popular e a educação popular na América latina...30 anos depois. In: BORTONE, Márcia Elizabeth (org.). **Linguagens e educação**. Uberaba, MG: Editora da Universidade de Uberaba e Editorial Cone Sul, 2000. pp. 75-106.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997c.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997d.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997e.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997f.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997g.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio ambiente e saúde**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997h.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997i

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais.** Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997j.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'.** In: LOPES LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 151-172.

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **A aids e a sociedade contemporânea: estudos e histórias de vida.** São Paulo: Letras & Letras, 1994.

_____. & RIBEIRO, Cláudia.. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal.** Campinas, SP: Ed. da Unicamp/Moderna, 2000.

CHARLOT, Bernard.. **A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros pobres.** In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp. 169-177.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso.** Estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Escuta, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder.** Tradução, organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si.** Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999c.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999d.

FRANCO, Ângela et al. **Navegando em textos: Língua portuguesa: anotações para o professor.** Belo Horizonte: Dimensão, [s.d.]. Livro 3.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GENTILI, Pablo. **Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático.** In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp.143-156.

GORE, Jennifer. **Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais.** Seminário Internacional sobre reestruturação Curricular: Ensinando e

aprendendo para um novo tempo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1994.

_____. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 9-20

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp.103-133.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HOBBSAWM, Eric. **Era das revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2. ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, Richard, ESCOSTEGUY & SCHULMAN, Norma. **O que é afinal Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Estudos Culturais, 2).

JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. . 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 111-126.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. IN: _____ & PÉREZ DE LARA (orgs.) **Imagens do outro**. São Paulo: Vozes, 1999a. pp. 67-86.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999c. pp. 35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto alegre: Sulina, 1995. pp. 83-107.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 11).

_____. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Tradução, organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado.14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. pp. vii-xxiii.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Prospectiva, 3)

MONTANDON, Leonilda. **Vamos conhecer Araxá**. Belo Horizonte: Artegráfica, [s.d.].

MONTSERRAT, Moreno. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MORGADE, Graciela. Relações de gênero no trabalho docente cotidiano: obstáculos à cidadania participativa que permanecem invisíveis. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp. 383-399.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp. 235-244.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Governamentabilidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 211-224.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** 2. d. São Paulo: CERU e FFLCH/USP (col. Textos, 4), 1983.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São paulo: Cortez, 1998.

_____. Os três fundamentalismos. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 21, out. 2001. Caderno Mais, pp. 12-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto alegre: Sulina, 1995. pp.245-260.

_____. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Estudos Culturais em Educação)..

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

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____(org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b. pp.247-258..

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. A produção social da identidade e da diferença.? In: _____(org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. pp.73-102.

_____. (org.) **O que é afinal Estudos Culturais?** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo & SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp.259-276.

STOER, Stephen R. Educação e o combate ao pluralismo social benigno. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp. 105-213.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Por favor, sem essa de cidadania. **Revista Veja**, São Paulo, p. 146, fev., 2000.

TOURRAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **(neo) Liberalismo?:** uma introdução. Uberaba, MG: Editora UNIUBE e Editorial Cone Sul, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In _____ (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. pp. 9-56.

_____. **Um debate (im)possível**. <http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/governo.htm>. 11. Abr. 1999a.

_____. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b. pp.225-246.

_____. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp.215-234.

_____. **Governabilidade ou governamentalidade?**

<http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/governo1.htm>. 24, jul., 2001.

WOOWWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp.7-72.

APÊNDICE A

PALAVRAS-CHAVE DAS ENTREVISTAS

<p>Entrevista 1. Cidadania – liberdade – diferença – currículo – respeito – dignidade – reflexão – carência afetiva – formação – sociedade – educação – estrutura familiar – estrutura social – clientela de baixa renda – oportunidades – escola pública/escola particular – carência material – valores – hierarquia – dificuldades</p>	<p>Entrevista 2. Cidadania – condições pessoais – respeito – valorização – liberdade – valores – construção – educação – relacionamento social/escolar/familiar – formação humana – realidade – diferença – direitos/deveres – conscientização – autonomia – companheirismo – crítica – senso crítico – fator sócio-econômico – respeito – responsabilidade – valores – estrutura familiar – diálogo – aprendizagem – diferença de aprendizagem/corporal/sócio-econômica/de gênero – agressividade – discriminação – preconceito</p>
<p>Entrevista 3 cidadania – valores – convivência social – direitos/deveres – educação – reflexão – <i>combinados</i> – respeito – consciência – equilíbrio – partilha – regras – limites – convivência familiar/escolar – diferença de interesse/de brinquedos/de material – conflito – inclusão</p>	<p>Entrevista 4 Cidadania – direitos/deveres – consciência – realidade social – meios de comunicação – convivência escolar – valorização – estrutura sócio-econômica/familiar – diferença de idade – nível de aprendizagem – cooperação – grupo – discriminação – diferença escola particular/escola pública – responsabilidade social – formação familiar – respeito – experiência</p>
<p>Entrevista 5 Cidadania – realidade social – meio social – valores – consciência – direitos/deveres – educação – qualidade – classes populares – injustiça social – marginalização – diferenças (acesso à escola, zona rural/zona urbana, físicas, mentais, desenvolvimento, culturais, sócio-econômicas), respeito, equilíbrio emocional, planejamento, envolvimento, afetividade, estímulo, cultura popular/erudita, desempenho, nível social, choque social, cultura, educação (familiar, social, religiosa), ajustamento social</p>	<p>Entrevista 6 cidadania – consciência – senso crítico – sobrevivência – política – sociedade – meio familiar – realidade- violência – diferenças pessoais – respeito – problemas familiares – agressividade – problemas psicológicos – diálogo – disponibilidade – realização profissional</p>
<p>Entrevista 7 Educação – obediência – cidadania – regras – direitos/deveres – grupo – certo/errado – liderança – esporte – carência material/afetiva – problemas familiares, convivência social (bairro, escola, esporte) – discriminação – disponibilidade – solidariedade – desprendimento – organização grupal – reivindicação – senso de justiça – sexualidade – sistema SENAI – repressão – ensino pago/gratuito – projeto de esporte – aluno-problema – mudança/transformação – motivação – comunidade</p>	<p>Entrevista 8 Cidadania – educação – formação – participação – consciência – sociedade – grupo – limites – direitos/deveres – certo/errado – valores humanos/morais – convivência social/escolar – influência social/familiar – coletividade – diferenças (de classe, cultura, educação, personalidade, racial) – respeito – origem das diferenças – competição – saberes pessoais – discriminação social – higiene – responsabilidade social – realização profissional</p>
<p>Entrevista 9 Educação – formação – cidadania – direitos/deveres – comunidade – sociedade – influência social – realidade – agressividade – injustiça social – diferença aluno/professor – auto-estima pessoal/racial/social – responsabilidade social – respeito – reconhecimento profissional – ação governamental</p>	<p>Entrevista 10 Educação – conhecimento – cidadania – comunidade – direitos/deveres – regras sociais – consciência – senso crítico – valores humanos – participação – influência familiar – respeito – discriminação – brincadeiras – diferença – autonomia – responsabilidade social – mudanças – futuro</p>

APÊNDICE B

ENTREVISTAS COM AS/O PROFESSORAS/OR DA ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO LÉLIA GUIMARÃES

Entrevista 1

A entrevistada tem 15 anos de experiência como supervisora e 23 como professora de 1ª a 4ª séries e educação infantil. É casada e tem dois filhos. Sua formação é em Pedagogia e Supervisão.

1. Para você o que é cidadania?

Eu acho difícil falar dessa cidadania. Na situação de mundo em que estamos, a gente não vive esta cidadania. A gente fala que vive. A gente fala tanto em formar o cidadão, mas o que é isto? Eu, às vezes, tenho minhas dúvidas, pois, de repente, ter cidadania é ter liberdade de pensamento, de se expressar, de trabalhar, de ter um serviço e, infelizmente a gente não tem. Eu acho que as diferenças individuais existem. É tudo muito mal repartido: uns com tanto, outros com nada, uns têm direito, outros não. Então, que cidadania é esta? A gente vive num mundo conturbado, onde não tem segurança, não tem tranquilidade nem mesmo para trabalhar com seu aluno. Em sala de aula você quer trabalhar cidadania com seus alunos, mas muitas vezes você esbarra com um currículo que não prevê as dificuldades, que você tem que cumprir à risca. O sistema te impõe uma série de coisas que você tem que fazer e você até se perde. Fala-se tanto nesta palavra, conforme discutíamos outro dia, que fica difícil saber o que ela quer dizer. Ser cidadão, o que é isto? Respeitar, ser respeitado. Mas, o que está acontecendo na escola é que, cada vez mais, ela está perdendo o fio da meada. Eu não sei se nós não estamos preparados ou se é devido à situação do mundo em que vivemos, é que não estamos conseguindo passar, ou então, realmente, formar o verdadeiro cidadão naquilo que estamos precisando. Eu acho que a educação, a formação que nós tivemos é muito diferente do que nós estamos vivendo. Eu fico vendo aqui na escola, a cidadania que nós estamos trabalhando com estes meninos. Mas, nem espaço eles têm para brincar, para o lazer. Eles não são livres para andar. Para falar.

2. É impossível educar para a cidadania?

Educar para a cidadania não é impossível. É uma coisa possível. Mas a gente tem

que começar a ver realmente o que é formar o cidadão. O que é esta cidadania. Nós estamos aí, a gente tem que caminhar muito. Eu, às vezes fico muito preocupada pois não dou conta de lidar com isto na minha vida particular, com meus filhos. Fico pensando em tanta coisa que a gente pode passar. Eu tenho muita esperança e acredito que o homem, com sua capacidade de criar, inventar, acho que o ser humano, um ser tão inteligente, mas que, de repente não está sabendo canalizar isto para o lado bom das coisas. Educar para a cidadania é a gente preparar estas crianças para estar enfrentando estes desafios da vida, não é? Existe a questão do desemprego, que é uma questão seríssima. A gente fala muito para os alunos que eles têm que estudar, que têm que melhorar para ter um emprego. Quantas pessoas que se formam e não têm emprego ou vivem apenas de um salário mínimo. Puxa, é uma desvalorização muito grande. A gente tem que continuar isto, a gente tem que trabalhar, e eu acho que a educação é o caminho, mas nós estamos ainda esbarrando numa série de situações. Eu estou lendo aquele livro, “A Estação Carandiru” e eu estou horrorizada, eu fico pensando em coisas como esta. Como reintegrar um cidadão à sociedade com aquelas condições que ele recebe lá dentro. Aquilo lá é o maior, como posso dizer, um lugar onde se possa estar corrompendo o ser humano, sabe? Uma pessoa que matou, que roubou, tem que estar passando por isto, mas deveria ter um mínimo de respeito, dignidade de ser humano, para você transformar esta pessoa. Muito pelo contrário. A maioria volta novamente. Porque não dão conta de viver em sociedade mais. É uma coisa assim desumana.

3. Como educar para a cidadania?

A escola tem condições de agir para evitar isto, mas, o como fazer isto, eu não sei. Bom, porque eu acho que a educação é a solução, é a saída de um povo. O melhoramento de um país está na educação. Eu acho que se tiver educação, se se trabalhar em cima da educação, até o problema da saúde você vai resolver. Porque a gente fala que povo educado é povo saudável, não é? Este é um tema que a gente escuta há tanto tempo, mas ainda está falho, muito falho, porque muitas vezes a gente está recebendo as coisas prontas, muito prontas, vindas de cima. As pessoas mandam projetos, currículos, onde não conhecem a clientela, a estrutura daquele povo com quem vai trabalhar, não é?

É fácil você trabalhar a cidadania dentro de uma situação que venha já de uma formação onde se tem uma base, uma estrutura familiar. Com estas nossas crianças, com estas famílias, hoje, se você falar isto para eles, eles vão rir de você. Prá que você está falando isto de mim? Você não está passando fome, tem emprego, meus filhos passam isso e isso, eu peço uma ajuda em tal lugar assim e não recebo. Quando eu coloco esta diferença de clientela é sobre o meio sócio-econômico, de onde as nossas crianças vêm., onde não têm estrutura familiar. Onde, a maioria deles, pelo estudo de caso, ou não têm pai ou não têm mãe, ou os pais são separados. Não têm uma assistência, a mãe não acha importante, mas manda estas crianças, muitas vezes para ficar livre delas em casa, sabe? Ou é por que o Conselho Tutelar exige que a criança até os 14 anos ou 18, esteja dentro da escola. Quer dizer, então é uma questão convencional. Mas eles não têm uma ajuda. Então, a escola sozinha não tem condições de fazer isto se não tiver uma parceria junto com a família. Como é que você vai trabalhar com estas famílias? Porisso é que eu falo, existe uma diferença entre este tipo de clientela que nós trabalhamos, com estas crianças de baixa renda com outra que tem um lar mais elevado, que tem mais acesso aos meios de comunicação, a revistas, a livros, a jornais. Estas crianças não têm nada disto. O que elas têm é aqui na escola, que é o mínimo que se oferece para elas e muitas vezes a gente se acomoda também e não oferece. Porque nós temos que estar buscando alguma coisa para oferecer. Agora é essa clientela que faz a gente crescer e amadurecer, não tenha dúvida. É

essa clientela que precisa da gente. Aqueles meninos bons não precisam não, eles se educam sozinhos, caminham sozinhos, progridem. Muitas vezes eles nem precisam da escola. Agora estes não. Porque é aqui que eles encontram, às vezes, carinho, sabe? Uma palavra amiga, um aconchego. A coisa que estes meninos mais gostam é quando você dá um abraço neles, ou quando você passa, um *oi* diferente que você fala. Eles não estão acostumados com isso. Porque chega em casa é pai drogado, é pai que surra, é mãe brigando com o pai. É conflito, muitas vezes. Quantas crianças aqui que já viram pais serem assassinados. Então é muito difícil. Eles vêm para a escola e você quer passar uma série de coisas para eles e eles estão, às vezes no mundo da lua. Você fala: Meu Deus, mas não querem nada, estes meninos não aprendem. Os meninos não estão retendo. O que é que é? Tem algum problema, alguma deficiência. Muitas vezes não é nada disto não. A gente tem que parar e entrar no mundo deles. A gente fica sem saber.

4. Como você vê esta questão, esta diferença?

Porisso é que eu falo, a questão do currículo tem que ser muito comentada, a gente tem que estar brigando com este sistema que está aí. Não sei como a gente pode fazer isto. Mas a gente tem que estar revendo esta postura. Porque eu acho que um currículo não pode ser o mesmo que você usa numa clientela de nível sócio-econômico médio e baixo, porque, aqui, eu nem falo baixo, eu falo paupérrimo. É isto aí. Muitas vezes as pessoas, o grupo de professores não investe muito. Oferece o mínimo possível. Fala: ah, não vai cobrar mesmo. Depende da gente, quando a gente é cobrado. Por exemplo, se eu trabalho numa escola particular, uma clientela que me exige, eu dou o coração, eu passo noites preparando aulas. Aqui não tem ninguém para cobrar, não precisa nada, sabe? Eles não dão conta mesmo, então pra que eu vou ficar pelejando? A questão da diferença está portanto também do lado profissional. Quando se pergunta o porquê da diferença, é muitas vezes sobre como os educadores vão fazendo. Os que trabalham aqui, com este tipo de clientela ou numa escola particular, onde os pais exigem muito têm diferentes posturas. Eu acho que não é por aí, assim nós não estamos educando. Por que você não se desdobrar para estar oferecendo mais ainda para estes daqui, porque estes daqui não tiveram oportunidades. Puxa, os de lá tem tanta oportunidade. Qualquer coisa que você levar, se ele não pegar com a escola, ele pega com a família. Ele tem outros meios. Estes nossos aqui não têm jeito.

5. Que outros tipos de diferença você observa na sala de aula?

Sobre outros tipos de diferença na sala de aula existe também a questão da aprendizagem. Porque é claro que quando a criança é estimulada, sem dúvida (aqui mesmo temos crianças que são estimuladas) ela rende, cresce, vai embora. Outras não têm estímulo algum. O estímulo que elas recebem é só o da escola. Eu acho que existe uma diferença. Essa questão da leitura de mundo, de conhecimento, de experiência, então feliz daquela criança que vive num meio onde tem uma família que, por mais simples que seja, está sempre oferecendo alguma coisa, não é? Existem muitas crianças onde, em casa há diálogo, mesmo famílias simples, onde os pais conversam abertamente, onde há o carinho. Já outros não têm isto de jeito nenhum. Tem criança que não sabe o que é o carinho de uma mãe. A gente sabe de caso de mãe que detesta, sabe? Fala assim: nossa, esse menino me dá o maior trabalho, não sei pra que ele nasceu. Outra fala: Deus me livre desse menino perto de mim. Ele está me acabando. Está me matando. Então esta é a questão. Esta realidade não é só da escola pública. Dentro da escola particular, onde o meio é bom, isto também existe. Quando você vê isto são pais, famílias desajustadas. Porque há também no meio bom, famílias desestruturadas. Você pode ver o grande número de jovens da sociedade que estão trilhando outros caminhos, atrás da droga. Abordando esta questão, a maior droga não é só fumar ou beber, é a questão do desamor, da falta de fé das pessoas, da falta de

diálogo, da falta de abertura da família é que leva a estas conseqüências. E aí é que você vê que, no meio bom, onde a gente acha que não tem problemas, tem e muito. E quantas vezes a gente depara com estes problemas em escola particular. Outro dia, numa reunião, uma pessoa falou: - -puxa, (o assunto que estava sendo tratado era o das drogas, tema da Campanha da Fraternidade), eu fico preocupada com pessoas que foram nossos alunos, que são pessoas assim de nome na sociedade, que fazem um trabalho em termos de educação assim grandioso inclusive, que passa por nós 7, 8 anos, e quando a gente acha que estão bem encaminhados, eles estão aí envolvidos com este tipo de coisa. Que será que está faltando para estas pessoas? Porque, as nossas crianças aqui são carentes materiais, a gente nem fala do emocional. Muitas vezes não têm nem o que comer, o que vestir, uma casa digna para morar, mas têm afeto. Então o maior papel da escola, hoje, não é informar, é formar. Porque, antigamente era o ler e o escrever. Hoje a gente tem que ir muito além disto. Hoje não basta o ler e o escrever. Hoje tem que formar o cidadão crítico, que saiba enfrentar desafios. A escola estava aí com um projeto de valores humanos. Tentando resgatar o que é isto. Que são valores hoje? Eles estão muito esquecidos na nossa casa, na nossa escola. Este é um projeto do município. Quer dizer, ele já vem sendo trabalhado, mas agora vamos dar uma ênfase muito maior e eu acho que é justamente no tema da “Campanha da Fraternidade”- “Vida sim, drogas não”. Então eu acho que todo mundo, as escolas de modo geral, a sociedade está se voltando para isto. Todo mundo está procurando isto aí.

6. Como lidar com a questão da diferença?

Falando ainda sobre diferença eu vou falar numa realidade minha como professora. A gente vê que tem pessoas que estão preocupadas apenas em passar conteúdos. Que o menino saia bem de lá. Saia lendo e escrevendo bem. Trabalhando o raciocínio. Mas eu acho que há algo mais que isto. Tem aluno que é bom assim, isto é sabendo usar as quatro operações numa boa, com o raciocínio excelente, escrevendo legal, mas não tem um pingão de respeito pelo outro. Não sabe ouvir o outro. Então eu acho que isto é uma grande diferença que há. E há pessoas que realmente são grandes educadores e trabalham a questão da formação da pessoa, não estão preocupados só com o ler e o escrever. Isto é conseqüência de um trabalho, sabe? Quer dizer, a gente tem que estar trabalhando, levantando esta questão hoje, dentro da escola. A gente tem que trabalhar a questão do respeito. Muitas vezes eles não sabem respeitar o outro. O menino faz as coisas com dificuldade, eles riem, eles criticam. Por que eles não respeitam a diferença em sala de aula?

7. Você sente-se cidadã?

Eu, como ser humano, sinto-me cidadã porque eu acho que sou uma pessoa que tem liberdade de expressar o que pensa, desde que seja com muito respeito. Também enquanto estudante, enquanto filha. Eu venho de uma família numerosa, sou a 7ª filha, de uma série de 13. Meus pais viveram a vida inteira em fazenda. Meu pai era praticamente analfabeto, mas era uma pessoa de uma sabedoria incrível e isto ele conseguiu passar para a gente. O primeiro passo para eu me tornar uma cidadã foi com ele. Depois a escola veio dar continuidade e hoje eu me sinto na sociedade como cidadã, porque eu sou respeitada. Às vezes a gente acha que não é respeitada, mas somos sim. Basta a gente impor as nossas condições também, para ser respeitado. Tudo dentro de um limite. Claro que há uma hierarquia de valores que a gente tem que respeitar. Claro que eu não posso desacatar uma pessoa superior, um juiz, um delegado de polícia, uma pessoa que está a serviço da comunidade. Eu posso até discordar dela, mas não desacatar. Dentro da escola tem uma hierarquia de valores que também a gente tem que respeitar. Assim como a gente exige que

os alunos nos respeitem a gente tem que respeitar as pessoas que estão ali dentro, desde a direção até o mais baixo nível, grau de ocupação. Por tudo isto, hoje sou e procuro fazer valer o meu papel de cidadã, como mulher, esposa, mãe, dentro de casa. Eu tenho que Ter os meus momentos de lazer e de descanso, que sejam meus. Meus filhos me respeitam, meu marido me respeita e vice-versa, eu também tenho que fazer isto, respeitá-los para que eles também tenham o espaço deles. E na vida da gente esta questão da cidadania depende de cada um, de cada pessoa. Se todos nós começarmos a pensar, a refletir realmente sobre o que é a cidadania, com certeza nós vamos conseguir. A gente não pode abaixar a cabeça e aceitar tudo não. Nós temos que impor também as nossas condições. Se nós temos liberdade de pensamento, então a gente tem o direito de colocar e de realmente viver esta cidadania. Eu acho que em nossa vida, no nosso dia a dia, esta cidadania não nasce da noite para o dia mas é a cada dia, no seu caminhar, nas suas reflexões, na sua busca, é aí que nós vamos encontrando. Se todas as pessoas começarem a buscar em cima disto, com certeza, nós vamos ser um povo, um país onde realmente haverá respeito. Onde todos serão respeitados. Onde todos terão liberdade de expressão. Enfim é isto.

Entrevista 2

A entrevistada tem 2 anos de experiência no magistério de História de 5^a a 8^a série e 3 anos de experiência no Ensino Fundamental (1^a a 4^a série). É casada, tem 2 filhos. Sua formação é em História.

1. O que é cidadania?

Cidadania para mim tem muito a ver com condições pessoais do aluno. Tem a ver com conquista. A primeira coisa a se valorizar, pois se você não se valoriza, como é que vai valorizar o próximo? Acredito que cidadania tem muito a ver com liberdade, com relacionamento entre as pessoas. Se você não se respeita como é que vai respeitar o outro? Cidadania para mim tem muito a ver com construção de valores.

2.É possível educar para a cidadania?

Eu, particularmente ainda acho que a gente tem que aprender muito ainda para educar para a cidadania. Mas é um trabalho que você pode fazer na sala de aula. Eu trabalhava na zona rural e tinha uma matéria chamada *formação humana*, o antigo ensino religioso. A gente procurava trabalhar isto. A gente nem sabia que estava trabalhando cidadania, mas o que a gente estava trabalhando era isto.

3.Como você faz isto?

Eu procurava trabalhar muito com a realidade das crianças. Elas gostam muito de televisão. E você pode levar isto para a sala, pode questionar com os meninos. Porque eu acho que a questão da cidadania tem muito a ver com o poder sócio-econômico. É uma coisa que influi bastante. Eu acho que tem muito a ver. Uma coisa que tem que trabalhar dentro da sala de aula, pois as diferenças são muitas. É uma coisa que se tem que adaptar, porque de uma escola para a outra muda demais da conta. A zona rural é uma realidade, aqui é outra, já na escola particular é outra totalmente diferente. Eu acho que a cidadania é trabalhada assim. Tem modos diferentes de trabalhar, mas tem que ser de acordo com a realidade deles. Porque não adianta, porque se trabalhar fora da realidade deles, eles não

vão desenvolver autonomia, senso crítico. Porque outra coisa importante para trabalhar é autonomia. Autonomia para reconhecer os seus erros, para saber criticar os outros e aceitar críticas. É um problema que as crianças têm e a gente também tem até hoje é aceitar uma pessoa te criticar. A gente tem que despertar na criança que a crítica pode ser construtiva. E isto é difícil trabalhar, principalmente com as crianças. Eles não aceitam muito.

4. Você falou em diferença. Para você o que é ser diferente? Como você trabalha esta diferença?

Sobre diferença é como quando eu falei sobre valores. O fator sócio-econômico faz a pessoa sentir-se muito diferente. O poder aquisitivo. A criança se sente menos que as outras. Ela não tendo o que o outro tem, ela não pode ser o que o outro pode ser, sabe? Então é a questão de valores que eu lhe falei: como se diz, que que ele tem de diferente? Nesta semana estou trabalhando com a sala da Elaine: há, por exemplo, a diferença daqueles alunos com estrutura familiar mais adequada. É outra coisa. O comportamento é outra coisa. Mais adequado no sentido de estrutura: de apoio em casa, em que a família não é de pais separados, crianças que têm problema e dificuldades em casa. Então elas trazem isto muito para a escola. Parece que eles sentem prazer em criticar os colegas em classe. Aqueles meninos que você nota que têm uma certa estrutura melhor em casa, mais tranqüila, eles são mais tranqüilos na escola.

5. Que tipos de diferença você nota?

As diferenças na sala são muitas. É neste sentido, não é? Isto influi na aprendizagem demais da conta, porque os meninos aqui têm muito problema de relacionamento na sala de aula, e quando você vai ver, em casa têm os mesmos problemas, de relacionamento. Aqueles que são mais agressivos, são meninos que têm problemas de relacionamento em casa, em que a estrutura familiar é mais abalada. As diferenças que eu noto são estas. Estes não são todos da mesma estrutura sócio-econômica, mas a maioria é de nível sócio-econômico mais baixo. São meninos que ficam na *Casa do Menor*, em *Creches*, porque os pais trabalham. Há uma porcentagem muito grande de pais separados. O poder sócio-econômico influi demais da conta. A diferença sócio-econômica se manifesta aqui, em primeiro lugar assim: os meninos ficam mais agressivos. Outra coisa também é a educação em casa, influi demais da conta.

6. Vocês têm dados estatísticos sobre isto?

Nós temos uma ficha sócio-econômica e uma turma da Faculdade (Matemática ou Contábeis) aproveitou esta ficha para fazer um gráfico. A gente tem um trabalho em cima disto. A gente já sabe mais ou menos aqueles alunos que precisam de um apoio na escola, que não têm material, que não têm uniforme, essas coisas assim. Nem sempre os mais agressivos ou que têm mais dificuldade são os de nível sócio-econômico mais baixo., há algumas exceções. Igual como estou te falando. Eu trabalhava com uma turma intermediária e tive problema na sala: uma aluna minha ficou grávida. Turma intermediária são alunos com idade avançada: 12,13 anos e ainda estão lá no 2º ano, têm dificuldade de aprendizagem, estão bem atrasados, têm uma situação especial. São meninos que já cansaram, já não têm mais motivação para a escola, acham que nunca aprendem. São alunos difíceis. É uma sala muito difícil de trabalhar porque tem alunos de 8 a 14 anos. Aquele caso da aluna que ficou grávida é um caso destes. Eu fico abalada.

7. Como você lida com isto? Com as diferenças?

Outra diferença é com relação a meninos e meninas. A sala que eu estou, por exemplo, é de 80% de homens e 20% de mulheres. Ela é muito mais difícil de trabalhar. Eu, sinceramente não sei porque os meninos são muito mais inquietos, mais agressivos que as

meninas. Eu não sei se é pela educação deles, mas a turma que tem mais meninos é mais difícil de trabalhar.

8.Há discriminação entre eles? Como você trabalha a questão da diferença?

Há discriminação entre eles sim. Até com relação à cor, à raça. Parece que é desde pequenininho, a criança já vem com aquilo de casa: racismo, preconceito. A hora que eles vão agredir um ao outro verbalmente, eles usam isto. Usam palavras. É do cotidiano da criança aquilo. Eu não sei como: se isto é da rua, se é de casa, mas que eles já têm preconceito desde pequenos, têm. Eu lido com isto tentando conscientizar, trabalhar. Eu trabalhei uma vez a questão do racismo com uma 5ª série. A gente fala da questão da diferença de raça, que todo mundo é igual. Aí você trabalha muito a questão da formação humana. Por que é diferente, por que é assim. A gente tenta colocar a criança no lugar do outro. Por exemplo, uma criança que agrediu o outro verbalmente, a gente tenta colocar a criança no lugar do outro. Ah! Você gostaria que o que você fez com ele alguém fizesse com você? É assim, pela conscientização. Sobre como busco as razões da diferença, a História ajuda demais da conta. Outra questão relacionada à diferença é a corporal., a aparência física. Mas parece que tem criança que não se preocupa com isto. Se o outro é gordo, baixo. Tem uma menina na sala que estou que chora demais, então já colocam apelido. Tem os que gostam de colocar apelido nos outros.. Então a História ajuda demais nesta questão, a própria escola ajuda, a própria sociologia, psicologia, filosofia. A gente pega um pouquinho de cada um. A gente tenta. A gente sendo mãe, também ajuda um pouco. A gente tenta conversar, embora seja difícil deles aceitarem. É muito difícil, mas às vezes te dão um retorno muito bom. Eu tive uma aluna com problema de comportamento muito sério na escola. Eu comecei a trabalhar com eles em agosto. Eu posso dizer que eu consegui muita coisa com ela. Ela era considerada muito diferente dos outros da sala, porque tinha meninos de 8 anos e ela já era mocinha. Você pode notar que alunos que já são agressivos, se eles ficarem com alunos que são agressivos também, vai ficar uma sala totalmente agressiva. Vai mudando o comportamento dos outros. Eles deveriam ser colocados com alunos mais calmos, melhores, para irem mudando esta questão de relacionamento, a questão da consciência. Às vezes eles ouvem mais os coleguinhas, os amigos, do que a gente. Com relação à diferença de aprendizagem, nota-se mais facilidade dos que tem uma certa autonomia em casa, já têm diálogo em casa. Eles vêm para a escola muito melhores. Os outros discriminam os que têm dificuldade, com certeza, chamando de burro.

9.Como você encara isto?

Podemos lidar com isto. Não é fácil não. Depende da conscientização. Ah, ele não dá conta, ele é burro, ele é bobo. Não, eu falo, não é isso não. Ele não sabia. Coloco um colega para ajudar. Ele vai se sentir importante porque está ajudando e o outro gosta de ser ajudado, sabe? Acho que tem que caminhar para este lado aí. Compreender a realidade dentro da sala com companheirismo. Igual a questão de *dedurar* o outro na sala de aula. Tem que mostrar para a criança que isto não é certo, que se ele é assim na sala de aula, e quando crescer e for para o lado profissional. Eu acho que se nós trabalharmos isto, a criança vai sair com esta conscientização no trabalho, na família. É uma questão de companheirismo, de união. A gente tem que trabalhar isto.

10.Como você faz este trabalho? Com relação a conteúdos, estratégias, recursos? O que você poderia destacar?

Um material que eu acho muito rico para trabalhar é jornal. Notícias de impacto, material concreto. Por exemplo, se você coloca uma manchete no quadro: vamos ler, vamos analisar. Jornais, revistas, televisão, as crianças adoram. Material que a gente pode

trabalhar na sala, o que eu estou me lembrando é isto. É o que eu trabalhei com relação à formação humana. Com a aluna que ficou grávida, por exemplo, e que se sentia diferente, a primeira coisa que eu fiz foi levá-la lá em casa. Ela era uma aluna que não falava um A Levei em casa para conhecer meus filhos, já que ela estava grávida. Minha filha estava com 5 meses. Comecei por aí. Comecei a conquistá-la. Depois que a pessoa já confia em você, você consegue tudo que você quer. Qualquer um você conquista com jeito. Aquele menino agressivo, se você não for agressiva com ele, ele vai retribuir em dobro. Então com ela eu usei o seguinte. Conquistei ela à base de muita conversa. Às vezes eu conversava com ela durante 2 horas e ela não falava nada. Mas em outro dia eu já tinha notícia que ela tinha chegado em casa comentando, falando com a mãe dela, pedindo para me ligar. Com ela foi então na base do diálogo, da conversa. Sobre o trabalho de aceitação da classe, eu comentei com os meninos que ela estava grávida. Eles não são bobos, eles já sabem de tudo, já estavam desconfiados. Aí, um dia que ela faltou à aula, eu comentei com eles. Está acontecendo isto e isto. Eu não falei: nós vamos fazer isto. Eu perguntei: o que nós vamos fazer? É uma colega nossa e tal... E eles, nós temos que ajudar. É uma colega nossa. E eles se sentiram responsáveis por ela. Porque você não pode falar para a criança: vamos fazer isto. Não. O que vamos fazer? Fomos para este lado aí, na base do diálogo. Tanto é que ela não teve problema depois disso aí na sala de aula. Ninguém comentava com ela: ah, você está grávida. Todo mundo respeitou. Você precisava ver. Foi muito bom. Igual quando um menino faz coisa errada, bate no colega. Ah!, vamos assentar na rodinha e vamos ver como fazer. Vamos debater a atitude dele. É certo, é errado o que você fez? Que você acha? Que deveria acontecer com você? Aí eles já falam de cara: é expulsão. Eu falo: não, não é assim não. Eles acham fácil ser expulso da escola. Vamos analisar o que está acontecendo com seu colega e tal...É na base do diálogo mesmo que a gente consegue alguma coisa dentro da sala de aula. A gente tem que conscientizar as crianças sobre direitos e deveres.. Ah, você tem direito à escola? Tenho. Então você tem o dever de cuidar dela. Não pode depredar. Aqui a gente tem muito problema com relação ao prédio. Você tem que trabalhar a questão dos direitos e deveres.

11.E você, sente-se cidadã?

Eu me sinto uma cidadã no que eu entendo: como mãe, como profissional, eu exerço meu papel particular de cidadã. Eu me considero. Na parte profissional eu ainda não atingi o que eu espero, que é a questão da realização profissional. Porque eu acho que eu ainda tenho muito a aprender. Sabe quando você sente na sala de aula: eu tenho que fazer alguma coisa por estes meninos. Eu não me sinto assim realizada profissionalmente., não. Sabe quando você vai para casa pensando nos meninos e no que você pode fazer por eles. Eu acho que a gente tem que aprender demais da conta para tentar ajudar. Pra tentar fazer alguma coisa. Mas eu me sinto uma cidadã sim , como brasileira. Eu olho muito esta questão da cidadania no sentido de fazer alguma coisa pelo outro. A gente se sente um pouco responsável. A gente tem que fazer a parte da gente. Então tem esse lado que pesa da questão social, o lado da família, a convivência com o esposo, ser feliz, realizada em tudo: família, mulher, mãe, principalmente. O que pesa para mim ainda é o lado profissional. , a questão social, me sentir respeitada, valorizada, mas ainda espero fazer alguma coisa pelo outro, a questão da cooperação, da valorização, de ajudar o outro. Ainda sinto necessidade de entrar numa sala de aula e atender às necessidades de todos os alunos.

12.E sobre você , sua pessoa, você sente-se cidadã?

Eu me sinto cidadã... posso até estar errada. A questão, por exemplo da valorização profissional: tem um lado que pesa bastante que é a questão da remuneração. Para ser uma cidadã é preciso ser respeitada e tem a questão da valorização profissional que pesa um

pouco na nossa profissão. É por aí, a questão da sociedade. Eu acho que o professor não tem ainda o reconhecimento que deveria ter na sociedade. E é um reconhecimento que a gente gostaria de ter. Você sair e falar: ah!, eu sou um professor. Sou um educador! A gente queria ter esta valorização também! Em termos sociais, de remuneração. Eu acho que ainda falta isto. Nas outras áreas, que eu tenha notado, não falta nada não.

Entrevista 3

A entrevistada tem longa experiência em 1ª série e 6 anos de supervisão. Formação em Pedagogia (?) e em Supervisão.

1. O que entende por cidadania?

Eu vejo a cidadania como uma maneira de viver bem. Valores. Condutas. Comportamento, atitudes para viver bem, considerando que cidadania vem beneficiar a nossa vivência em sociedade e comunidade. Educar para a cidadania é estar preocupado com a noção do aluno, da criança e do jovem em função de estar com uma boa convivência em sociedade, de saber obedecer regras, limites, ter direitos e deveres.

2.É possível educar para a cidadania?

Tenho esperança... acredito que seja possível educar para a cidadania, trabalhando na educação e buscando... (às vezes a gente tem dúvida sobre o que seria o certo ou o errado). Mas, para trabalhar nisto tem que haver o equilíbrio, não só vendo o conteúdo sistematizado, mas que este conteúdo esteja também beneficiando esta vivência, a prática da vida, a aplicação na realidade, seja uma coisa útil, que não seja a escola isolada da sociedade. Buscando este conjunto e vendo o ser humano como um todo. Para isso, um dos primeiros pontos a trabalhar em educação seria a própria reflexão em cima de cada atitude. Considerar, às vezes, o que possa ser certo para mim, em outro ponto de vista pode não ser certo, dependendo da situação do momento. Então, é estar refletindo mesmo sobre atitudes, sobre posturas, e ter uma empatia de estar vivenciando: e se fosse comigo? Como seria a reação? Eu acho que é na busca de atitudes e reflexão.

3.O que é ser diferente?

Ser diferente, hoje, é ser o positivo. Porque, muitas vezes, como eu diria, até vícios, até fuga, muito estresse, muita disputa facilitam para justificar fatos absurdos, comportamentos e atitudes. Então eu acho que é fuga, é um abandono de valores que antigamente a gente conquistava até 16/17 anos, com a própria convivência familiar, hoje virou fuga. Virou uma desculpa, pois se eu tenho um comportamento errado, logo eu procuro uma justificativa para satisfazer a mim.

4.Você percebe diferenças em sala de aula, sob este aspecto?

Há diferenças, sim, em sala de aula. Eu vejo em cada ser, um ser diferente. As minhas crianças, cada uma, tem um comportamento, uma maneira de se comportar, uma maneira de se expressar, uma maneira de chamar a atenção, demonstrar um conhecimento. Eu vejo várias diferenças, não como discriminação, ou como um não ter a mesma aprendizagem que o outro. Professor busca muito este lado da aprendizagem: ah, mas este não aprende, aquele aprende. Não é por aí, mas as várias conquistas são realizadas, buscando a cada dia o limite de cada um, a bagagem de cada um. Estas diferenças não vêm como discriminação,

mas como inclusão, para um poder crescer com o outro, inclusive eu com eles, dentro do meu ambiente. São crianças de 6 anos e eles são tão abertos e convivem bem. Têm os momentos de conflito que eles usam para resolver problemas, mas nada que um se diferencie tanto do outro, ou pela cor ou pela maneira de falar, não. Inclusive eu trabalho muito com eles palavras positivas, todo dia, no momento inicial. Por exemplo, hoje é alegria. Fulano está triste. Então a gente vai saber as poucas diferenças entre eles é mesmo assim... de problemas familiares que eles desabafam com os próprios colegas. Entre si não. Às vezes pequenos conflitos, só mesmo para resolver questões de lanche, uma situação em que se pediu um material emprestado. Mas não vivenciei nada que pudesse eles estarem se diferenciando assim não. Trabalho com eles assim, às vezes: agora a leitura é das meninas, agora é dos meninos, e aquilo é comum, normal, eles obedecem. Eles, às vezes, interferem no outro grupo, mas de forma normal.

5. Como você trabalha a cidadania? Com que conteúdos, estratégias, material didático?

Na alfabetização eu trabalho muito com fábulas, com histórias, tirando moral da história, refletindo com eles atitudes de obediência, mentiras. Através de fábulas, historinha. E trabalho com eles, toda sexta-feira, o julgamento. Nós temos uma lista de *combinados* que foram ditados por eles mesmos, então a gente vê como estão estes *combinados*. Então eles ficam avaliando até em valor quantitativo: neste mês nós estamos 5. O máximo é o 10. Então, através desta reflexão, eles vão se comprometendo de estar obedecendo estas regras. Hoje é uma regra para viver bem em sala de aula, mas que vai estar contribuindo para viver bem no futuro, no trabalho, no grupo em que vive. São técnicas e estratégias que a gente usa para eles estarem refletindo. Eles têm mais facilidade de refletir sobre a postura do colega, acusar o colega, mas, quando eles vão falar deles mesmos, aí eles querem se justificar. Então, quando o grupo reflete, nós estamos vendo o positivo ou negativo, aí fica mais fácil para refletir. Eu já tive muito comprometimento deles quando nós passamos a repensar aquilo que não foi bem, aquilo que foi possível e, principalmente, estar lembrando aquilo que foi positivo. Tem, por exemplo aí, uma criança com um brinquedo diferente: aí, logo, logo, os outros começam a se interessar, então é que você vê que existem as diferenças. Mas, para aprender, estas pequenas diferenças não são tão distantes, com muito destaque não, são diferenças entre crianças mesmo. Entre os pais que eu conheci através de uma reunião, eu pude observar que o pessoal é de classe média baixa, todo mundo trabalhando, mas sobrevivendo assim com problemas, mas com uma vida boa. Os meninos são bem arrumadinhos, têm material, têm apoio. Pais e mães comprometidos com o trabalho. Então não tem esta diferença gritante não. Não acontece. Mas tem as crianças que chegam com um material e a gente tenta unificar, pegar aquele material e trabalhar no conjunto, satisfazer aquela ansiedade deles. Igual como trabalhar no dia do brinquedo. Uns trouxeram brinquedos diferentes. Eu fiz questão de me interessar por pequenos jogos de dominó, pelo jogo de boliche e as bonecas sofisticadíssimas ficaram na outra brincadeira. Desta forma a gente pode motivar e não virar um pretexto para eles dizerem: o meu está chamando atenção. Eu não vejo tanta diferenciação nas classes sociais não. As poucas dificuldades que eu tenho para trabalhar na sala de aula é que alguns são mais interessados e outros menos. Eu observo que os menos interessados é questão de maturidade: o tempinho deles, o interesse deles está em outras coisas: num papel que cai no chão, no lanche que ele compra naquele dia, é neste aspecto. Mas a aprendizagem está acontecendo, diferenciada, sim. Tem crianças que crescem instantaneamente, e outras têm mais dificuldade, mas todas têm crescimento.

6. Você sente-se cidadã?

Eu estou em processo de julgamento, sabe, esta questão de ser cidadã ou não, porque às vezes a gente falha em muita coisa. A gente tem consciência, sabe o que tem que fazer para viver bem, mas muitas vezes deixa passar muita coisa em branco, não porque a gente quer, ou porque não está assumindo, mas porque o tempo não te deixa. Vamos supor, a gente dedica tanto ao trabalho que, às vezes um lado de formação (até com a minha família, no meu ambiente, com a minha pessoa), não sobra este tempo de estar refletindo posturas que estariam me fazendo viver melhor, me propondo situações, às vezes... Eu tenho dois filhos que são adolescentes e eu estou vendo eles crescerem assim, de um dia para o outro e tem hora que eu não estou participando tanto, às vezes por esta necessidade de estar trabalhando o dia todo fora, às vezes tendo que sair à noite...Existem estas cobranças, que se não fossem elas a gente poderia estar melhor, se a gente tivesse mais gerenciamento de tempo, de estar explorando mais um lado de lazer, uma situação mais tranqüila.

7. Para você o que é ser cidadão?

Ser cidadão é estar, em primeiro lugar, bem comigo mesma e depois com o grupo, na sociedade, na minha família, ser uma pessoa positiva, uma pessoa que está proporcionando tanto para mim quanto para os outros um momento de solidariedade, de partilha mesmo, com todos que fazem parte do meu meio. Estar vivendo bem com todos., em todo ambiente onde eu estiver, onde eu chegar, eu tenho obrigação de estar convivendo bem. Às vezes com um argumento diferente, mas sabendo colocar, sabendo respeitar o espaço, vivendo e aprendendo. Ter uma vida equilibrada. É um equilíbrio. Estar bem e fazer o bem. Mesmo assim a gente ainda tem momentos de fraqueza, de não saber direito o que quer. Eu acho que a cidadania, em todo momento, vai estar sendo uma busca. Perfeito, perfeito, eu acho que a gente ainda tem que buscar muito pra gente mesmo pra depois estar plantando para estas crianças.

Entrevista 4

A entrevistada tem experiência de 6 anos com o ensino infantil e de um mês com o terceiro intermediário. É casada recentemente. Sua formação é em Letras.

1. O que você entende por cidadania?

Eu entendo cidadania... uma pessoa ter consciência dos deveres que ela tem e dos direitos como pessoa, no Estado, no caso, o Brasil. Consciência dos direitos que ela tem como cidadã, deveres que ela tem que assumir.

2. Como se definem estes direitos e deveres?

Há várias maneiras dela se conscientizar destes direitos e deveres: a televisão, alguns canais têm trabalhado muito esta questão. Eu assisto muito a TV Minas e passa muitos assuntos sobre isto. Eu gosto, mas eu acho que a escola é o primeiro lugar que a gente tem para começar a educar porque, não sei, as famílias, não sei se é por conta de muitas coisas que elas estão assumindo agora, às vezes perde esta consciência. Elas estão mais tentando sobreviver. É o que eu estou notando. Levanta, trabalha, às vezes não tem nem tempo de cuidar da educação dos filhos. Às vezes está deixando isto aí de lado: direitos e deveres. Quando acontece alguma coisa é que eles vão pensar e eles, às vezes nem sabem que têm este direito, nem sabem o que é dever. A realidade que eu estou vendo neste pouco tempo é

isto. Também os jornais, se bem que os jornais fazem mais outro tipo de notícias, não é? Que chama mais a atenção. Se bem que eu vi uma matéria interessante na *Isto é* na semana passada. Estava falando sobre a pena de morte, e, como é que é. A pena de morte é uma coisa assim: na constituição não tem jeito da gente discutir, mas que acontece pena de morte nas delegacias, igual aconteceu com um jornalista (acho que é um jornalista) que foi estuprada e aí ninguém quis enterrar e depois achou o assassino (quem fez aquilo)-estuprou a jornalista e a filha- a jornalista até morreu. Você viu esta notícia na *Isto é*? Eu achei interessante. Eu vi na banca e quis ler. Eu estou trabalhando muito este tipo de coisa na minha sala. Resumindo, que que aconteceu na notícia? Eles não quiseram . O assassino apareceu como se ele tivesse se suicidado. Só que estava cheio de marcas no corpo que dava para perceber. A família não apareceu para reclamar o corpo. Ele ficou acho que da 1 hora da tarde até a meia noite até que apareceu um coveiro para enterrar. E citou um monte de exemplos. Tinha um moço que tinha o primeiro assalto dele que foi tentar roubar o carro, e o carro era de alguém lá. Os policiais deram também como se ele tivesse suicidado. Já está acontecendo e a *Isto é* estava divulgando o que estava acontecendo que é pra gente ficar mais..., que é pra tipo assim..., a gente ficar mais contente, que às vezes alguns assuntos que não são falados já estão acontecendo de estar.

3. É possível educar para a cidadania?

Eu acho que é possível através da escola educar para a cidadania, ainda mais com os PCN que abriu demais pra gente. Assim a gente tem que trabalhar os temas que eles estão vivendo. Agora, engraçado, eu estou quase, tem um mês já que eu estou lá, mas eu não tratei tanto do assunto, porque primeiro eles têm que aprender a conviver dentro da sala de aula. Eles não conseguem. Por exemplo, se alguém pega a borracha emprestada, em vez de pedir a borracha, para devolver, eles jogam a borracha. Ou então se , por acaso precisa de chamar, chama chutando. Qualquer coisa levanta do lugar para ameaçar. Qualquer coisa fala assim: eu vou te bater no final da aula, pegar lá fora.

4. Como você lida com isto? Como você educa para a cidadania?

Então, primeiro, o que eu quero fazer? Eu quero que eles comecem a se valorizar. Eu acho assim, se eu não me valorizo, como eu vou querer ser um bom cidadão? Se eu não me interessar por mim, como eu vou me interessar pelo meu dever como pessoa dentro do meu governo, dentro do meu Brasil, no caso? Eu estou trabalhando desta maneira. Se eu vou ser um atendente, eu vou fazer da mesma maneira. É desta maneira que eu estou construindo cidadania dentro da sala de aula. Porque eu estou preparando eles para estar lá fora. Porque não pode ser só aprender matemática, por exemplo. Pode saber fazer muito bem as contas e depois, no emprego, não consegue ficar dentro do emprego. Então ele acha que pode ir no direito do outro. É por isto que eu falo, é deste jeito que eu estou trabalhando dentro da sala de aula. Se a gente começar a trabalhar assim, a gente vai conseguir muito mais nos conteúdos: matemática, português. Resumindo tudo, educar para a cidadania é preparar a criança para ser um adulto consciente.

4. Neste processo de educar para a cidadania você enfrenta problemas com relação à diferença?

Tem aluno que eu percebo que eles lêem mais e eu acho que eles têm mais facilidade e por eles lerem mais, então, eu acho que eles têm condição financeira melhor. Porque eu tenho aluno que ainda não sabe, tem dificuldade de ler, na 3ª série. Eu estou trabalhando primeiro isto, porque eles não conseguem. Os que lêem mais têm a cabeça mais aberta. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho um aluno que (se bem que ele sabe ler, ele consegue ler) não tem condição sócio-econômica muito boa. Mas ele fala cada coisa que eu fico impressionada, então eu penso que é mais da vida , assim de família, alguma coisa assim. Eu penso que é

assim. Ele não tem uma estrutura sócio-econômica, mas tem atitudes mais conscientes. Por exemplo, eu tenho um aluno que é maior, mais velho, e por isso ele vive ameaçando os menores. Porque eu tenho diferença lá de idade, eu tenho aluno com 13, com 12, com 9, com 8, dentro da minha sala. Este é o mais velho, e vive ameaçando os outros. Por exemplo. No dia que ele ameaçou, ele (aquele a que eu me referi antes) falou assim: ele é menor do que você, você não pode fazer isto. Então ele tem esta consciência, assim, do limite, do jeito de falar. Ele sabe tratar melhor do que os outros. É o melhor que eu tenho. Eu não sei, tem pouco tempo. Eu acho (mas é coisa assim que não dá pra afirmar) que é alguma coisa que foi ensinada dentro de casa, da família. Tem alguém na família dele... Mãe ele não tem, a vida familiar dele não é boa, a mãe o abandonou. Então pode ser assim, talvez o sofrimento que fez ele amadurecer mais rápido. Não sei, a mãe o abandonou, pai não tem, quem cuida é a avó e ele ainda tem que cuidar de uma prima dele, que mora junto com a avó que cuida dele. Lá moram os quatro: a avó, a tia, a prima e ele. Aí o que que acontece? Pode ter sido isto. Pode ter sido a avó ou a tia que ajuda ou pode ter sido assim, ele teve que amadurecer mais rápido.

5. O que é ser diferente?

Eu acho, não sei dizer isto numa palavra só porque todo mundo é diferente de todo mundo. Igual...diferente. Sabe o que acontece na minha sala? Tem esta diferença de idade. Os mais velhos costumam dominar os mais novos, mas acontece que na minha sala tem alguma coisa que não iguala, mas equilibra este tanto de diferença que tem. Porque eles têm muita dificuldade. Muitos não são alfabetizados. Assim, são poucos que são alfabetizados e então esta diferença, a hora que chega um que tem uma condição financeira melhor, com o que não tem, está com a mesma dificuldade, parece que isto equilibra um pouco, não deixa ficar assim dois extremos muito diferentes. Este tanto de diferença alarmante dentro da sala de aula, porque as necessidades, assim, são semelhantes, porque por exemplo, se tivesse algum que tivesse a condição financeira melhor e que soubesse ler muito melhor do que os outros que não têm, talvez eles poderiam discriminá-lo ou então ao contrário, mas eu acho que a necessidade deles está equilibrada.

6. Como você lida com estas situações?

Sabe como eu faço? Eu divido em grupos. Embora tenha muita dificuldade de trabalhar em grupos por causa deste tipo de carteiras. Eu coloco eles ajudando os que têm dificuldade. A pessoa que coopera, se souber cooperar, ajudando o outro, não fazendo para ele. Porque eu até coloquei que eu conheço a história de um moço (até é do irmão do meu marido) que fez o trabalho dele. Eles estudaram juntos, a vida toda, desde o ensino fundamental. O que aconteceu? O meu marido, o outro fazia os trabalhos dele. Agora o outro é engenheiro lá em Goiás e o meu marido é empreiteiro da CBMM. Aí eu falo para eles: Se você fizer, você não está ajudando. Tem que mostrar o caminho e fazer com que eles façam, caminhem por si mesmos. Isto eles já têm esta consciência. Todo mundo da sala já tem esta consciência. Tem gente que já não deixa, mas tem aluno que tem facilidade mas não gosta de ajudar. Eu acho que você aprende a ajudar aqui, quando chegar lá fora, quando você vê algum problema que precisa de mobilização de todo mundo é mais fácil, porque já foi educado para isto, cumpriu a primeira barreira.

7. Eles têm dificuldade em lidar com a diversidade social?

Não, não têm. Trabalham com naturalidade. Ainda não houve nenhum problema de discriminação social. Eu acho engraçado porque eu tenho um aluno que não tem condição, mas se ele leva lanche, uma bolachinha ou outra coisa, ele distribui com todo mundo. Eu acho interessante porque é difícil você ver uma criança com facilidade para distribuir, e lá não tem isso, ele não tem condição e faz. Tem um que compra. Outro dia comprou pirulito

para todo mundo. Não é esse, é outro. Eu acho que ele tem porque a mãe dele dá dinheiro para ele todo dia. Então ele comprou. Então esta discriminação dentro da sala de aula ainda não encontrei não. Se bem que tem pouco tempo.

8. Você nota diferença com relação às outras escolas onde você trabalhou?

Só trabalhei em outras escolas particulares e eu noto que tem diferença. Eu trabalho com crianças de 4 anos, na outra escola. A grande diferença que eu noto é que meus alunos já estão alfabetizados. Meus alunos já sabem distinguir as letras pelo som. Igual outro dia eles estavam trabalhando, a gente passeou pela escola e viu as árvores frutíferas, aí o cajueiro. Aí quando eu fui escrever para eles o *c* e o *a*, o menino falou: não, tia Angélica, não é o *c*, é o *k*. Escuta, olha, *kajueiro*. Eu achei interessante porque eles têm só 4 anos. Eles já estão praticamente alfabetizados. Esta diferença é porque eles têm acesso a um monte de coisas: computador, livros. Eles lêem muito. Acho que isto ajuda muito. Eles têm gosto. Eles recortam muito. Só deles estarem visualizando as coisas já ajuda bastante.

9 Eles vão ter mais condição de cidadania?

Depende, porque às vezes a pessoa fica tão preocupada com o eu dela que ela pensa: eu tenho que trabalhar, construir minha vida com meus filhos, fica preocupada em trabalhar para ter só o dinheiro, para ter as coisas, coisa física, o conforto e pode ser que eles não liguem para o que está acontecendo. Porque a gente está tendo muitos problemas. Então, assim, dentro do Brasil, às vezes depende muito também da formação que eles têm dentro de casa. Eu acho que só ter o estudo bom ajuda, mas não garante que vá ser um cidadão.

10 O que é ser cidadão?

Ser cidadão, como é que eu vou falar, eu não sei falar direito. O que é ser cidadão? É ser uma pessoa consciente dos direitos e deveres, da obrigação dela, não só com o que cerca ela, com a família, os amigos, os vizinhos, mas com a realidade social. Eu acho que é isto.

11. E você, sente-se cidadã?

Cidadã? Eu acho que eu sou. Eu tento ser o melhor, mas eu acho que eu sou. Eu me preocupo muito, eu tento ajudar da maneira que eu posso. Estou sempre preocupada com o que está acontecendo. Eu tenho esperança que possa melhorar. Mas eu acho que precisava haver mais pessoas assim, conscientes. Porisso que eu trabalho primeiro isto na sala de aula.

12. Você sente-se cidadã em todos os aspectos? Como ser humano, mulher, profissional, etc?

Como assim, como profissional? Se eu estou realizada? Como ser humano eu estou. Como mulher, na minha área profissional é mais fácil. Eu estou. Eu só quero ter um filho, mas eu estou. Envolve tudo... Receber também, não é? Envolve... Eu assim na área em que estou trabalhando é mais fácil. Por quê? É que eu, sendo mulher, é mais aceito ser professora do que se eu quisesse fazer mecânica no CEFET. Talvez assim, me respeitem mais porque é uma coisa que a sociedade colocou que é coisa de mulher. Eu optei, mas não é porque eu achei que era coisa de mulher. É porque eu gosto. Sempre gostei. Mas talvez se a minha opção fosse mecânica, talvez eu não seria tão aceita, talvez eu não estaria realizada, porque é muito difícil ver uma mulher que é mecânica. Até nas empresas, até na minha família, pessoas que fizeram estágio, saíram ótimas e não foram aceitas. Empresas não querem mulher. Eu vejo muito este tipo de discriminação, mas comigo, na minha área não. Eu já trabalhei de 5^a à 8^a também, o ano passado. Mas este respeito com os novos profissionais eu não vi. Já perdeu muito o respeito, principalmente com os adolescentes. Não sei, eu não posso falar muito, foi pouco tempo, foi um período muito difícil, mas só sei que eles não estão respeitando de jeito nenhum. Não sei se é porque eu era nova para estar no meio deles, eles achavam que eu era do jeito deles e eles não aceitavam que eu cumprisse umas

regras que eu tinha que seguir com eles. Não sei, foi horrível. Acho que só quando eu for mais velha vou querer ser professora de 5^a a 8^a de novo. Não houve respeito. Eu tinha pouca idade, pouca experiência na área. Eu acho que eles estão acostumadas com pessoas mais, assim... e eu acho que ser opressora na sala de aula não resulta. Eu vou ter uma sala quieta mas eles nunca vão dizer o que eles estão pensando. Não sei se é pela pouca experiência, mas eu ainda não consigo. Lá, com os outros professores, eles eram bem conscientes. Até que os temas que eu trabalhava com eles, eles tinham muita resposta, muita consciência. Eles estavam bem conscientes, mas muitos não cumpriam. Teve até uma sala que uma aluna teve que sair, ela não conseguiu. Ela tinha síndrome de Dawn. O grupo oprimiu tanto que ela não conseguiu ficar no grupo. Eles abusavam realmente dela. Quando eu cheguei (eu participei só três semanas), lá já tinha os grupos. Ela foi mudando de grupo porque ninguém aceitava. Por mais que eu pedisse. Então, que aconteceu. Só tinha um aluno (ele nunca assumiu, mas pelo jeito dele falar, parece que ele era homossexual), que foi o único que ficou com aquela aluna. Os dois diferentes se aproximaram. Quando tinha um trabalho para fazer, então o único que queria fazer com ela era ele. Eu acho que a professora tem que lidar com isto e não deixar que fique muito diferente, mas não deixar que seja discriminada por ser diferente. As diferenças existem mas não podem ser tratadas diferentes por isso.

13. Isto tem a ver com cidadania?

Tem. Se eu não aceito a diferença do outro, como é que eu vou ser cidadã? Aí acaba que se eu não aceitar, quem vai ser diferente sou eu, quem vai ficar isolada sou eu.

Entrevista 5

A entrevistada tem 12 anos de experiência, de 1^a a 4^a séries e com pré-escolar. Trabalha também na zona rural. Sua formação é em pedagogia.

1. O que é cidadania?

Cidadania é o modo da pessoa contribuir de alguma forma na sociedade, dentro dos valores, tradições, tudo aquilo que aquele país, aquele estado rege. Tenho a impressão que seja por aí.

2. É educar para a cidadania? Em que consiste?

Educar para a cidadania é justamente preparar o cidadão para que ele esteja apto para poder desempenhar bem dentro daquele meio social, da melhor forma possível e da forma mais consciente possível. Que cada um execute bem suas tarefas, seus deveres, saiba bem seus direitos.

2. De onde surgem estes direitos e deveres? Quem os define?

Para isto é preciso fazer uma retrospectiva histórica. Eu estou meio destualizada da parte histórica, estou lidando só com a educação infantil, CBA, mas acredito assim que, desde que a sociedade começou a viver em grupo, esta sociedade foi obrigada a responder alguns direitos, teve alguns direitos dentro do grupo, dentro daquela comunidade. Eu acredito que isto, até naquelas civilizações mais bárbaras, mais antigas, mais remotas que a gente tem notícia. Educar para a cidadania é adequar a esta realidade social.

3. É possível educar para a cidadania? Como?

É possível educar para a cidadania, mas você tem que ser muito coerente e ter uma postura. Eu costumo dizer que eu não peço aquilo que eu não faço. Só peço aquilo que eu consigo executar e desempenhar. É igual aquela história: - Um mestre antigo da Índia foi visitado por uma mulher que lhe pediu para ajudar seu filho viciado em doces. O sábio pediu que a mulher voltasse em um mês e assim ela fez. Quando ela voltou com o filho, o mestre lhes disse o que fazer para enfrentar, os procedimentos que deveriam executar. A mãe, muito encabulada, perguntou-lhe porque ele lhe pedira este tempo e não lhe dera o conselho da primeira vez. O mestre respondeu-lhe com muita calma e tranquilidade: olha, eu primeiro tinha que educar a mim mesmo. Eu era consumidor de doces, como é que eu poderia exemplificar e dizer ao meu discípulo para não comer doces? Eu consumia também. Então eu reservei este prazo para eu me acostumar, para eu tirar isto do meu cardápio, porque eu não posso ser incoerente com aquilo que eu educo.

4. Há diferenças que atrapalham o seu trabalho na educação para a cidadania? Quais?

As diferenças decorrem de uma injustiça social. Daí o indivíduo fica à margem de. Esta marginalidade que colocam para o cidadão não deveria acontecer. Como se diz, Deus não dividiu a terra em pedaços, latifúndio nenhum. Se você pensar por aí, então não deveria haver diferenças. Mesmo que tenha, às vezes eu sou até meio comunista. Não havia participação. Você sabe, como professora de História, que os nobres, a elite, foi aglomerando aquelas idéias, a Igreja, e com isto foi surgindo uma classe privilegiada. Então eu acho que todo ser humano é igual, tem direitos. Direito, na verdade, na expressão mesma da palavra, a sociedade tinha que garantir para todos. Mas, infelizmente, isto não acontece. Diante disso, educar para a cidadania passa pela diferença. Primeiramente eu acho que as classes populares tinham que ter um atendimento muito especial. Ser muito bem preparadas. E que a educação não continuasse a ser uma educação elitizada. Infelizmente, deu-se uma abertura muito grande à educação para todos, mas uma educação de baixa qualidade. Então, quando chega à universidade, a competição não é a mesma. E no mercado de trabalho isto também não vai expressar-se da mesma maneira. Então tem que ter um atendimento todo especial para estas classes populares. São pessoas que trabalham o dia todo, não é que sejam incapazes. As circunstâncias é que as tornam menos aptas para desempenhar na sociedade. Porque se se desse um apoio e uma assistência de verdade a estas classes, o país seria bem outro. Nós não teríamos o país que nós temos. Veja bem, por exemplo, tem as universidades federais, mas você percebe que são poucos os alunos das classes populares mesmo que chegam até lá. Porque as circunstâncias da vida vão dificultando a tal ponto que eles abandonam, não por falta de interesse. Quantos Rui Barbosas, quantos artistas plásticos natos, quantas pessoas de talento não podem desempenhar... A gente percebe isto demais na zona rural. Tem crianças talentosas que você não vê nem no meio urbano. Mas elas não podem nunca ter uma aula de canto. Às vezes tocam violão de ouvido, mas não vão poder nunca pagar um professor. Elas são artistas natas, mas não vão poder se aperfeiçoar nunca, com raríssimas exceções. Além das diferenças sócio-econômicas, que pesam muito, tem as diferenças físicas, mentais de cada um. Então, às vezes, ele não desempenha bem porque tem algum distúrbio. Eu tenho uma criança na minha sala que tem idade mental de 4 anos e cronológica de seis. Então ela não vai desempenhar bem. Ela está tendo acompanhamento de psicólogo, mas até o psicólogo mandou um recado para eu não apertar muito, porque ela não tem o desenvolvimento normal de uma criança da idade cronológica dela.

5. E a diferença cultural, interfere no seu trabalho?

Sobre diferença cultural, nós temos, na zona rural, uma característica toda especial. Eles têm o jeito deles de falar, suas tradições, e a gente vê que tem que respeitar muito estas diferenças deles, para eles atingirem esta cultura sistemática, ou seja, acadêmica. Porque se você ficar só tolhendo o aluno na hora de ensinar, você vai acabar inibindo o aluno e ele pode até se tornar uma pessoa frustrada e até abandonar a escola. Então você tem que respeitar, ser muito sensível para que ele possa se desenvolver. Se você souber captar bem estas diferenças culturais e trabalhar paralelo, ele vai se desinibir. Mas se você inferiorizar a cultura dele, então ele vai desistir. Vai ser um impedimento. Você vai marginalizá-lo. A gente encontra muito isto. Eu já trabalho há 12 anos na zona rural e a gente já tem um jeito especial de lidar com este pessoal. A gente já sabe até a natureza deles: são tímidos, caladões. A gente vai cativando eles aos poucos. Eles são fechados, difíceis de relacionar. O modo de lidar com eles pode interferir na educação para a cidadania, valorizando o máximo o que eles têm de qualidade para que eles possam desempenhar bem e continuar a ter aquele reforço, aquela motivação para estudar. As diferenças que aparecem aqui na cidade, e eu já trabalhei em diversas escolas de periferia, é o meio econômico. São crianças de famílias de baixa renda, que têm dificuldade muito grande, uma deficiência muito grande, que pode ser sanada. A deficiência é de aprendizagem. O meio cultural é pobre em informação. São pais de família de baixa renda que, às vezes não têm acesso a livros, à cultura. Às vezes são analfabetos e isso dificulta um pouco. Porque às vezes você tem que dosar até uma tarefa que vai dar para o aluno. Dependendo da tarefa, o pai não vai poder ajudar o filho, porque não tem aquele cabedal de conhecimento que a tarefa exige.

5. Isto dificulta a educação para a cidadania?

É possível, mesmo assim, atingir a cidadania na escola, só que tem que ser com pessoas bem preparadas, tem que acontecer a atualização sempre. A pessoa tem que ter equilíbrio emocional muito grande, porque estas crianças, hoje em dia, são de um meio agressivo. Elas expressam aquilo que elas encontram em casa e você tem que estar muito equilibrada emocionalmente para poder ajudar estas crianças a adquirirem a cultura geral. Impossível não é, mas tem que ter um planejamento sistemático, tem que ser pessoas muito preparadas e tem que haver envolvimento de toda a comunidade escolar.

6. Como você trabalha neste sentido?

Eu procuro ser uma pessoa muito consciente, conhecer de fato o meu aluno. Eu quero que o meu aluno seja meu parceiro, meu amigo, eu tenho alegria de que ele esteja aprendendo, então eu acho que estou no magistério por vocação. Não é uma coincidência não. Uma das primeiras fases, com estes alunos, é você cativar. A parte afetiva pesa muito. Quando o aluno gosta do conteúdo, gosta da professora, ele vai fazer tudo para se empenhar melhor. Existe até uma historinha engraçada que dizia assim: - Uma professora tinha uma letra muito boa e queria que seus alunos tivessem aquela caligrafia maravilhosa. Ela chegava perto daquele aluno que tinha a pior caligrafia e falava para ele: Que linda a sua letra! Ela está cada vez mais bonita!. Falava baixinho no ouvido dele. Então, com aquela insistência...

Ele não tinha uma letra boa. Era até ilegível. Ele gostava tanto da professora que ele cada dia se esforçava e empenhava mais para conseguir executar e traçar as letras da melhor forma possível. Até que ele conseguiu um nível de perfeição. E dizem que o emprego deste moço era fazer cartões de festa. Ele foi especialista e falava que foi graças àquela professora que cochichava no seu ouvido. Eu uso este exemplo para aplicar de formas variadas. Por exemplo, quando um aluno às vezes não tem uma caligrafia boa, mas é bom em artes, eu exploro este lado dele. O aluno que gosta de ouvir história, aprecia ouvir história (eu gosto muito de contar histórias), a gente explora este lado dele, para que ele

possa querer se empenhar, executar, planejar. Que ele construa, de verdade, o conhecimento que vai dar este cabedal. Ele vai ter que construir este cabedal a vida inteira. Se ele tiver estímulo... Tudo é uma questão de estímulo na vida. Se ele conseguir este estímulo ele vai ser uma pessoa vitoriosa pela vida inteira. Eu educo meus alunos para serem vitoriosos . Apesar de. Eu acho que a gente está aí é para superar barreiras, para enfrentar tudo quanto há. Então eu falo assim: ah, meu Deus, vamos enfrentar. Eu sou uma pessoa extremamente otimista.

7. Neste contexto o que você acha que deve ser priorizado, em termos culturais?

Eu acredito que a gente tem que partir da cultura popular, para poder dar esta cultura elitizada, acadêmica, valorizando o que o aluno tem dele você vai caminhando devagarinho, explorando, até você atingir esta cultura erudita, estimulando e motivando o aluno, ele vai ser o construtor desta cultura durante o decorrer da vida. Ele vai poder pesquisar, ele vai poder mesmo, com ou sem professor. Ele tem que ser um pesquisador. Porque a vida exige da gente diferentes estratégias para você sobreviver. Se ele for inteligente para poder captar estas estratégias, até de sobrevivência, ele vai ter maior facilidade de desempenho na sociedade. Então até a nível profissional e mesmo que ele não consiga uma cultura acadêmica, ele não vá atingir os últimos níveis, ele precisa de uma cultura elementar para que ele esteja apto a desempenhar que seja um bom cidadão dentro daquela cultura elementar que ele tenha. Por isso é que às vezes eu acho que a educação de nossos pais, de nossos avós, tinha um pouco mais de qualidade. Porque poucos estudavam, mas aqueles que estudavam, tinham uma qualidade de ensino. Porque eu lembro do meu pai, ele fez até o 2o. ano científico, mas eu conheço pessoas na zona rural, que fizeram até o 4º ano, pessoas da convivência da gente, que desempenham muito melhor num comércio aí, numa agilidade na vida prática, com numerais, em tudo que se exige. Por exemplo, meu pai é melhor em matemática do que eu. Ele faz cálculo com muito mais facilidade. Porque ele foi preparado com esta prontidão. Para executar bem diante da vida. Eu acho isto o máximo. E era pena que naquela educação para os nossos avós, tinha uma educação de qualidade , mas para poucas pessoas. Outros podiam alcançar mais nível na educação, desempenhar até uma escola superior. Quantas pessoas talentosas que a gente conhece e que não podem ir adiante, por motivos econômicos.

8. Falando de conteúdos escolares, o que você levaria para a sala de aula: uma música *funk* ou uma música clássica?

Ah! Isto é uma questão de dosar bem. Você pode até usar, trabalhar o *funk* na escola, valorizar aquela expressão cultural deles, mas você tem que mostrar para o aluno que existem outros tipos de música. Que, a verdadeira música que eles falam é a clássica. Eu até não sei se é, mas dizem os estudiosos que a grande música é a clássica. Mas eu não tenho muita informação sobre isto, mas a gente vê que é o apogeu da música, me parece. Então você pode levar um *funk* na sala, mas um dia aí você pode falar assim: - Olha gente, aqui, vocês estão acostumados a ter no seu ambiente todo dia este tipo de música, mas vamos verificar este outro tipo de música - para que eles não tenham um choque cultural, pois a vida dá muitos saltos. Um dia a pessoa está nas classes populares, mas de repente ela pode mudar de nível social e ela não vai ter um choque se encontrar, ouvir uma música e ser um conflito para ela. Porque, às vezes, as pessoas das classes populares podem ter aquele conflito de não ter trabalhado aquele tipo de preferência. Neste ponto eu acho que você tem que mostrar para o aluno todo tipo de preferência que tem no mundo social, para que ele não esteja deslocado. E a vida dá muito salto, é muito imprevisível. Se a pessoa está nas classes populares, de repente pode até mudar de nível social e ela não vai se sentir deslocada de forma nenhuma, se ela está preparada. Eu falo que a gente tem que ser assim,

tem que ter uma educação de qualidade a certo ponto que se eu vou para a Grécia, eu sou grego, se eu vou para a roça, eu sou do meio rural. Eu vou e eu entroso muito bem no meio rural. Então o homem vai de acordo com aquele ambiente, e de acordo com a cultura que deu para ele aquele cabedal. A cultura vai ser acesso para ele em qualquer nível social, em qualquer local.

9. O que você entende como cultura?

Conjunto de tradições de cada povo, de cada raça, de valores, de qualidades, de costumes, isto tudo que vai se arquivando através dos tempos. Não existe, por exemplo, que a cultura do índio é inferior à cultura do civilizado. É um estado de vida diferente. Então a gente tem, que respeitar os estilos e tem que saber viver em qualquer estilo. Porque, de repente, se você tiver que mudar para a Amazônia, muito bem, estou muito feliz lá, sabe? O homem tem que ser agente ali, no local que ele esteja.

10 Como você trabalha a diversidade de linguagem da criança?

A primeira coisa que a gente fala para a criança, principalmente da zona rural, que tem esta defasagem cultural, que isto é do meio deles, não é uma defasagem, são costumes e características do meio que eles vivem, que eles têm que respeitar extremamente o meio deles, valorizar bastante, e que, se eles querem ser espertos, eles têm que ser como um peixinho que se chama Lambari. Eu nado em qualquer água porque eu sou esperto. Então, que eles podem viver tranqüilamente no meio deles, felizes, integrados. É ótimo trabalhar na zona rural, mas eles têm que adquirir esta cultura erudita, porque quando eles vierem passear na cidade, eles são cidadãos daquela cidade. E eles têm que perceber isto, entendeu? E você valoriza o meio deles e diz para eles que, se eles querem ser valorizados na cidade, eles têm que adquirir alguns trejeitos, algumas qualidades que o pessoal da cidade tem. Que ele não é nem mais e nem menos inteligente que o aluno da cidade. Eu tenho alunos na zona rural que já ganharam prêmios, e que, se eu for fazer uma comparação, às vezes, eles até superam os alunos do meio urbano. Então eu preparo o meu aluno para ser forte na vida, para desempenhar bem e ser feliz, apesar de ter as características da zona rural. Então eu falo para eles: gente, se vocês estiverem no meio de vocês, não tem problema vocês falarem uma palavrinha errada, mas se vocês chegarem na cidade e começarem a se expressar mal, alguma criança, alguma pessoa, pode até achar que vai, como dizem eles, *vai gozar da minha cara* e vocês não precisam sujeitar. Vocês são tão inteligentes quanto os da cidade. Então vocês vão ser iguais aos peixinhos: vocês nadam em qualquer água. Vocês podem viver igualzinho vocês vivem lá, tranqüilamente, mas quando vocês vierem à cidade, vocês vão desempenhar tudo que vocês aprenderam aqui. Numa boa, né?

10. Você sente-se cidadã?

Sinto. ÀS vezes uma cidadã meio deprimida, porque a gente vê tanta injustiça na sociedade, tantas diferenças, e, como eu educo os meus alunos para serem fortes, eu acho que eu sou, por excelência, forte. Eu enfrento muitas batalhas e venço, graças a Deus. Então, eu também sou um produto deste meio popular que vence a cada dia os obstáculos que a sociedade propõe, mas vence com garra, porque eu tenho muita fé, eu tenho vontade, gosto de aprender, nunca paro de aprender. Eu acho que o mesmo esquema, a mesma regra que eu dou para os meus aluno, eu executo na minha prática. Então é aquela história do doce: a gente só fala aquilo que executa. É difícil. Por exemplo, eu não minto e não ensino o meu aluno a mentir. Então eu sofro, terrivelmente, por que eu não minto, eu levo até às últimas conseqüências aquilo que eu prego. Porque as crianças, elas verificam muito o exemplo. Por que a sociedade está em colapso hoje? As famílias estão desestruturadas? É porque a mãe fala assim: Meu filho, você não deve mentir. E chega perto da vizinha e

conta uma mentira. E a criança está ali do lado. Então é difícil. Às vezes a gente fica deprimida com a sociedade, com as cobranças, com a própria cobrança da gente mesma. Mas eu sinto feliz, porque eu vivo aquilo que penso, vivo aquilo que acredito, sabe? Aquilo que eu acho que deve ser. Eu me sinto cidadã porque eu procuro desempenhar da melhor forma possível, ser um ser humano melhor, melhorar até espiritualmente. Eu acho que a sociedade civilizada, além desta parte cultural, o que falta muito é a própria família se evangelizar. Educar não é só academicamente, a gente tem que educar para a vida. Moralmente. Então não adianta você ser um doutor.- Muito bem, aqui está o meu diploma de doutor – você comercializa a medicina a qualquer preço. – Muito bem, eu sou um político, mas eu sou um político dos meus interesses.- Não adianta. Você tem que preparar o indivíduo, evangelizar o indivíduo (eu acho até que é uma forma de evangelização, que começa em casa e se estende para a sociedade como um todo). É evangelizar de uma forma que as pessoas devem aprender, ter vontade de ajudar umas às outras. Tem que ser uma sociedade em que as pessoas amparem umas às outras, sabe? Eu sou religiosa, eu acredito em Deus. Já li sobre diversas religiões no decorrer da vida, mas independente de ser religiosa, é ter religiosidade diante da vida, né? É difícil a gente ser religiosa. É de novo aquele esquema. Praticar a caridade, mas praticar a caridade em todos os níveis. Se você fala mal do seu colega, você já perdeu um ponto. Então eu fiscalizo muito os meus atos e penso muito no que eu falei naquele dia. É difícil, mas é uma forma de estar melhorando a cada dia. Aí eu faço igual ao peixinho, nado em qualquer tipo de rio, igual eu falo para os meninos: - Vocês têm que aprender a viver em qualquer ambiente. Como a gente faz a comparação do peixinho, vocês têm que nadar em qualquer tipo de água; pacíficas, que têm só aqueles peixinhos miudinhos, que não vão te agredir nunca, mas às vezes você vai numa correnteza tortuosa, onde você encontra só tubarão, e às vezes, você tem que se esconder numa pedrinha. Viver de alguma forma em que às vezes você tem que defender a sua parte física, emocional, espiritual. Eu ensino meus alunos também até onde anda, com quem vai, porque isto também é uma forma de cidadania, né?

Entrevista 6

A entrevistada tem 7 anos de experiência com ensino fundamental, sala especial de 2ª série, é formada em Letras, casada e tem uma filha.

1. Qual a função da educação formal? Por que educar?

Educação é para mim um termo muito fundamental. Faz parte de nossa vida. Então para mim educação, educar é o principal meio que nós temos para sobreviver. Então minha parte como educadora é ajudar as pessoas (as crianças, no caso, já que eu trabalho com crianças) a ter acesso à vida, a ser um cidadão consciente, crítico no meio, no nosso meio.

2. O que é cidadania?

Cidadania significa nós termos acesso à política, nós estarmos entrosados politicamente, nós podermos dar as nossas opiniões, né? Sermos respeitados como cidadãos.

3. O que é educar para a cidadania?

Educar para a cidadania é ajudar as pessoas a ter um senso crítico, a ver o mundo de outra maneira, a poder opinar por aquilo que elas querem, porque eu acho que educar não é só

ensinar a ler e escrever não. A criança tem que ter assim, como se diz, a criança tem que ter uma visão ampla da sociedade, da vida. Então eu acho que educar para a cidadania é isto aí.

4. É possível educar para a cidadania?

É possível. Eu acho que, como educadora, eu acho que tudo é possível. Agora, é difícil? É. Mas, é possível, porque nós temos que ter um pensamento positivo, nós temos que olhar as nossas crianças como pessoas, sabe? Então a gente tem que acreditar no que a gente faz. A gente tem que acreditar. Mesmo porque se a gente não acreditar no que a gente está fazendo, nada vai ser em vão. Mas é difícil, não é fácil. Porque existe também o meio, né? As famílias. Porque para a gente trabalhar bem trabalhado, educar para a cidadania, a gente tem que trabalhar com a família, tem que ajudar a criança não só na escola, mas também ali, no meio familiar dela. Assim, a criança aprende uma coisa na escola e em casa vê outra coisa completamente diferente. Então, não é fácil não, mas é possível. Eu acho que é possível.

5. Como você faz isto?

Por exemplo, as minhas crianças da 2ª série não são crianças assim especiais, mas são crianças que têm muita dificuldade na aprendizagem e também têm muitos problemas em casa. Então, sempre que surge um assunto que é fora do assunto da sala de aula, eu paro com eles, a gente faz rodinha, a gente senta, vai conversar sobre este assunto. Vou dar um exemplo: o pai da criança que morreu aqui no bairro. Foi assassinado. Os filhos deste senhor estudam na escola. Então os meninos ficaram assim, todos horrorizados. Isto foi o ano passado. Então surgiu o assunto e a gente sentou para conversar. Por que acontece isto? Esta violência? O que a gente pode fazer para evitar a violência? Então eu acho assim que os assuntos, a gente tem que aproveitá-los, no momento, ali. Então eu faço muito isto. Paro para conversar, dialogar com meus alunos. Eu acho isto fundamental.

6. Você enfrenta problemas relacionados à diferença em sala de aula?

Na minha sala mesmo não noto muitas diferenças. Em termos de aprendizado, em termos financeiros, sociais, os meus alunos são quase todos do mesmo nível, sabe? Há diferenças, mas poucas. Diferença racial não destaca porque eu tenho assim crianças bem morenas mesmo, tenho crianças loiras, mas eu venho trabalhando com meus alunos desde o ano passado sobre isto. Então é assim, muita coisa que eu trabalhei, informação mesmo, assim com eles, de modo que hoje eu não tenho dificuldade com eles. Em termos assim de gênero, eu não tenho dificuldade, eu acho que nada me atrapalha, eu acho assim que eu respeito muito as diferenças entre meus alunos. Acho que eles são cada um com seu modo de ser, você tem que respeitar isto. Cada um com suas diferenças, com suas dificuldades, então eu não sinto dificuldade para trabalhar na minha sala de aula. Assim, há diferença, eu tenho mais meninos do que meninas, isto tem diferença, mas eu não tenho dificuldade de trabalhar não.

7. O que é ser diferente?

Relacionado com meus alunos eu acho que ser diferente é o aluno que chega todos os dias sem ter dormido direito. Tem aluno meu que passa assim, as noites, que a mãe não chega. Já me contou, então ele fica preocupado. Já tem aluno que é muito calmo., não tem assim muito problema de família, é calmo, sabe lidar com as coisas. Eu já tenho aluno que é muito agressivo, sabe? Eu tenho aluno que eu tenho que ser muito cautelosa com ele, porque qualquer ato que eu fizer ou falar, ele me agride. Então eu acho assim que ser diferente é isso aí. Eu já tenho aluno que não consegue ficar quieto, sentado igual os outros. Então eu já tenho que pedir a ele para fazer alguma coisa para mim. Então, são os tipos de diferença que eu percebo nos meus alunos.

8. Há discriminação entre eles?

Há discriminação quanto às diferenças, inclusive esta discriminação começou a partir deste ano. Porque eu recebi um aluno diferente, que não era do conhecimento de todos os alunos. Novato. Então ele é diferente. Esse aluno não consegue ficar quieto. Ele sai sem pedir a minha permissão, ele canta na hora que eu estou explicando a matéria, rasteja no chão. Então os outros alunos ficam falando assim que ele é diferente, porque ele não fica quieto como eles, por que ele pode fazer isto e os outros não podem, ele pode sair da sala e os outros não podem. Aí, este ano, eu já comecei a trabalhar, até, agora tem menas reclamações por parte dos alunos. Eu já havia trabalhado isto há muito tempo, mas para eles, eles acharam muito esquisito, diferente mesmo este aluno fazer isto que eles não estavam acostumados. Mas, esta diferença, eu acho que a gente, assim, com o passar do tempo, com o passar dos dias, dos meses, os meninos já estão acostumando com ele. Ele é assim porque ele tem muito problema psicológico, sabe? Ele é uma criança superativa. E tem outros problemas também de família. Inclusive ele trata com três psicólogas diferentes: aprendizagem, emocional e fonoaudióloga. Então é um menino bem problemático. Eu estou sentindo um pouco de dificuldade de lidar com ele. Porque em todos estes anos que eu tenho trabalhado em sala especial, eu não tive um aluno assim como ele, que fica rastejando no chão, que grita quando eu estou explicando. Quando eu trabalhei era com aluno que tinha dificuldade de aprendizagem e não psicológica mesmo. Então eu sinto um pouco de dificuldade de lidar com ele.

9. Como você faz isto?

Meu modo de lidar com ele é conversando. Converso muito com ele. Eu falo para ele que ele é inteligente, que ele tem capacidade, que só depende dele. Eu peço muito para ele me ajudar a fazer as coisas. Levar, trazer, limpar, organizar, porque é isto que ele dá conta de fazer. Com ele é mais difícil educar para a cidadania, igual eu estou falando, com ele tem que ser muito na base do diálogo. Tem que ser um trabalho muito completo. Com ele, com a mãe, com a avó, com os irmãos. Ele não tem a capacidade de perceber, sabe? Eu estou explicando uma determinada matéria e ele, de repente, fala outra coisa que não tem nada a ver. Este trabalho com a família eu não faço não. É igual eu estou te falando, teria que ter um trabalho mais completo. Eu sempre pensei nisto, mas não depende de mim, depende de muitas pessoas, de muitas coisas.

9. Você sente-se cidadã?

Eu me sinto cidadã porque , a partir do momento que a gente faz a nossa parte, eu como educadora, por exemplo, eu acho que eu faço sempre o que eu posso para ajudar as pessoas. Eu acho que, em termos, eu sempre estou colocando o que eu quero, estou opinando, mas não é sempre, porque se eu fosse falar assim que eu sempre participo, eu estaria mentindo. Eu participo dependendo das minhas possibilidades. Então eu acho que eu me sinto cidadã sim.

10. Você sente-se cidadã em que sentido? Como mulher, como profissional, como ser humano?

Eu me sinto cidadã como mulher, como ser humano. Eu acho que eu tenho muito a aprender, muito ainda para fazer, mas eu acho que a gente vai caminhando devagar, né? Eu me sinto diferente, não sei se é porque eu gosto muito da minha profissão. Eu me sinto diferente por ser uma educadora. Eu acho que ser uma educadora é ser uma pessoa diferente no sentido positivo. Eu acho que tem muitas pessoas que gostam de ser educadoras. Eu me sinto educadora na escola, eu me sinto educadora na rua, eu me sinto educadora no lar. De todas as formas, desde quando eu coloquei que eu posso ser uma educadora eu já mudei muito a minha concepção de vida, de pensar. E eu ainda acho que

eu tenho muita coisa para aprender, sabe? Eu quero estudar mais, mais eu me sinto diferente porisso mesmo. Eu falo para todas as pessoas, as pessoas não me sentem diferente, eu acho que não. Mas, eu mesma, interiormente, eu me sinto. Eu tenho orgulho de ser uma educadora. Eu falo assim com as pessoas: eu tenho orgulho da minha profissão e não importa se eu recebo, se eu não recebo, se eu ganho pouco, se eu ganho mal, mas eu me sinto bem é aqui, junto com as pessoas. Inclusive tem muita gente que fala (minhas irmãs, no caso): por que você não faz isto, não faz aquilo? Eu não vou me sentir bem, porque eu quero estar é aqui, no meio das crianças, no meio do povo. Já trabalhei de secretária, já fiz curso de contabilidade, telefonista. Trabalhei de secretária, de doméstica, sabe? Mas depois que eu coloquei na minha cabeça, eu quis desde pequena ser professora. Mas eu não tinha condições de estudar na época. Eu me sinto mais cidadã sendo professora, porque eu tenho possibilidades de fazer outras pessoas crescer. Não totalmente, mas ajudar. Eu acho que é um pouquinho do que eu posso fazer, um pouquinho de muitas e muitas coisas que eu preciso aprender.

Entrevista 7

O entrevistado tem 23 anos de experiência com alunos de diversos níveis, na área de Educação Física. É formado em Educação Física e pós-graduado em Desenvolvimento Motor da Criança. Desenvolve na EMALG um Projeto de Recreação e Lazer, extensivo ao bairro.

1. Qual o sentido da Educação? Por que educar?

Educar é buscar um método de respostas a uma série de perguntas que a criança faz quando ela está freqüentando a escola. Quando a gente está falando sobre algum esporte, por exemplo, o futebol de salão, a gente põe que são muitas regras. Todos os esportes têm muitas regras. A gente trabalha muito a parte de obediência de regras. E as crianças ficam *encucadas* porque um esporte simples de jogar como o futebol tem tantas regras. Então eu procuro trabalhar assim: o esporte como forma de educar a criança como cidadão. Este esporte visando a criança obedecer as regras da sociedade, as regras do grupo que ele vive, as regras da escola que ele freqüenta, as regras da rua onde ele mora. O meu objetivo é este. A partir da hora que a criança começa a obedecer as regras dentro de quadra de maneira correta, passando para eles as regras certas, não abrindo assim margem a outra interpretação, ele levar estas regras para a vida cotidiana dele. Na família, obedecendo as regras da família, obedecer as regras da rua, do grupo, da sociedade, da escola. Isto para mim é educar.

2. O que é cidadania?

Cidadania é... Todos nós somos cidadãos. A partir do momento que se está inserido numa sociedade, todos nós somos cidadãos. Cidadão para mim é uma pessoa que tem obrigação para com o grupo em que ele vive, tem deveres e tem direitos. A partir do momento que ele começa a saber respeitar os direitos, e tem dever de obedecer os direitos dos outros Cidadão, para mim é toda pessoa que convive em grupo de maneira harmoniosa e se faz respeitar e ser respeitado.

3. O que é educar para a cidadania?

Educar para a cidadania é o que eu já disse. É educar para obedecer as regras do grupo ao qual ele faz parte. Porque não adianta nada passar para ele as regras dentro da quadra aqui e depois quando sair lá fora, ele ver uma placa *-Proibido pisar na grama* – ele sair e pisar na grama. Eu tenho que pregar para ele que o que está escrito é para ser obedecido, o que está falado pelos pais é para ser obedecido, o que é falado na rua – *Evitar jogar lixo no terreno vago* – é para ser obedecido. Mesmo que não tenha placa, mesmo que o pai não fale, mesmo que o professor não fale na escola e na sala de aula e eu não fale no ginásio, mas que eles ajam de maneira que ele mesmo avalie: -É correto eu fazer isto? – É Errado eu fazer isto? – Isto para mim é educar para a cidadania.

4. Como você procura fazer isto?

Eu procuro fazer com que, pelo jogo, ele conclua o que é certo, o que é errado na vida dele. E tem um ditado que fala bonito. *“Todo bom atleta é bom aluno, todo bom aluno é bom pai de família, todo bom pai de família é bom companheiro do filho. Todo bom atleta é obedecedor das regras da comunidade.”* Geralmente eles são líderes na comunidade. Então isto é que me acompanha comigo.

5. Como surgem estas regras da comunidade? Elas são sempre as melhores?

Elas são criadas, né? À medida que o grupo vai crescendo, a gente não sabe avaliar direito o que é correto, o que é errado. Cabe ao indivíduo discernir o que é certo e o que é errado, e optar pelo lado que a gente espera que eles estejam certos, né? A gente não pode falar: ah, é certo não pisar na grama, mas é certo atrasar 10, 15 minutos para a escola só porque tem uma grama no meio? É certo a pessoa que fez aquela grama sem uma passarela no meio? É muito difícil você avaliar quem é certo ou errado. Às vezes eu falo para o meu aluno: - Não é certo pisar na grama, mas não é certo colocar uma grama ali, sem uma passarela no meio. Eles estão desrespeitando o direito da gente de ir e vir, mas a gente tem que obedecer, porque nem tudo é do jeito que a gente quer. As coisas não são da maneira que a gente quer. Mas a gente tem que procurar criar o mínimo de atrito possível.

6. Você enfrenta situações de muita diferença no seu trabalho? Em que sentido?

Sobre diferença, você não vai acreditar. Na outra escola que eu trabalho, eu trabalho com crianças de 5^a, de 6^a, 7^a séries. São crianças da rede pública também, mas por ser escola central, são crianças de uma situação financeira mais tranqüila. Então eu fico analisando, as crianças que eu trabalho aqui, que são de 1^a a 4^a (5^a e 6^a, talvez, de outras escolas de perto também) a gente pensa que.... Ah! Não é só a parte financeira que dá problema, entra a parte de educar, entra a parte do carinho que eles têm com os pais e as mães. Além deles terem o problema financeiro, eles têm o problema afetivo dentro de casa. A mãe sai cedo para trabalhar. A maioria das mães não tem companheiro que mora junto, e eles enfrentam o problema. Eu estava comentando com a companheira que vive comigo: - Tem um menino que frequenta aula junto comigo que, quando ele passa perto e eu passo a mão na cabeça dele, ele encosta em mim e derrete. Aí, os outros meninos falam que ele é bicha. Mas não é que ele é bicha não, ele não tem carinho. O pai dele, a mãe dele, não têm tempo de dar carinho para ele. Então quando alguma pessoa chega e põe só a mão no ombro, isto é o máximo. Só que ele não sabe exprimir aquele prazer que ele está sentindo ali e os outros interpretam como se fosse bicha., como se fosse efeminado, mas não é. E a gente fica analisando. Estas crianças têm tanto problema: irmão que usa droga, usa álcool, mãe que tem problema com o pai, com o companheiro, e além de ter problema com o companheiro que está vivendo agora, tem problema com o pai, na guarda do filho. É complicado. Então a gente, que está de fora, tem uma maneira de analisar. A gente só olha a criança e fala: ela é muito problemática. Mas, se a gente tiver tempo, interesse, e conviver com ele... Porque conviver com ele dentro da sala de aula e conviver na quadra,

na parte que tem mais intimidade, tem mais contato, é totalmente diferente. Eu sempre achei assim que o professor regente deveria ter contato com o aluno fora da sala de aula, mas o tempo não favorece este contato: o tempo que eles têm é das 7h. às 11h. e 30m. e pronto. Se tivesse um tempinho para entender o que se passa lá fora, na casa dele, na rua dele, talvez mudaria um pouco a coisa. Impressionante, mas isto aqui é mais fácil de perceber do que na outra escola. Parece que é porque o número de alunos é maior. Não sei se é porque eu também vivo no bairro. Convivo com pessoas do bairro. Eu sei mais dos problemas, porque as pessoas adultas do bairro convivem com os pais destas crianças. Então eles dizem: - Então o fulano é seu aluno lá. Ah, ele é filho de fulano e da fulana. Você conhece ela? E me fala sobre a vida dela. Então, quando eu chego no outro dia e vejo ele, às vezes quando eu via ele como criança levada, eu vejo como uma criança problemática, como uma criança carente de carinho, de afetividade, de afeição. Muda a minha maneira de encará-lo. Às vezes as pessoas falam: ah, você puxa saco demais deste menino. Não é que eu puxo saco, eu sei dos problemas dele.

6. E entre eles, há discriminação?

Você não vai acreditar, mas nestas classes que eu mexo não tem racismo. Na outra escola tem racismo: os pretinhos são muito mais discriminados na outra, onde o poder aquisitivo é maior. As meninas, na outra, são muito mais usadas como objeto, na maneira que eles falam de *ficar*, do que aqui. Aqui os meninos falam namorar. Então eles ainda têm o conceito de pedir para namorar. Por que ? Porque os pais passaram isto para eles. Namorar. Às vezes até falam: namorar.- “Quando eu namorava seu pai.”- Mas lá na outra escola eles só falam *ficar*. Aqui não. Eles não têm racismo. E uma coisa que eu acho interessante, aqui, que não tem uma facilidade econômica maior, tudo que compra, divide. É impressionante. Eu fico olhando. Eu subo, às vezes, lá no horário do lanche, e às vezes faço alguma atividade no ginásio. Por exemplo, na festa das mães. O ginásio ficou sujo, aí eu chamei primeiro, voluntários para limpar o ginásio. Eles limparam o ginásio. Aí escolhi um lá, não sei porque eu escolhi um só. Não sei se é porque o problema que ele tem em casa me sensibiliza demais, mas eu escolhi um e dei R\$1,00 para ele. Ele pegou e dividiu com o outro. Ele perguntou para mim: - É para dividir? Eu falei: - Não. Eu estou pagando para você, porque foi você o primeiro a ajudar e está sendo um dos últimos a sair. Ele falou pra mim: - Não, mas foi ele que me ajudou. Eu só fiquei porque ele ficou também. – Mas eu não tinha falado hora nenhuma que ia dar o dinheiro a ele. E R\$1,00 para eles é muita coisa. Na outra escola que eu trabalho, quando a gente fala - É para trazer R\$1,00, - eles falam, - -Só isso? Tem umas coisas que a gente olha assim e tem horas que a gente não acredita. Eu dei R\$1,00 e ele ainda dividiu com o outro. E o pior é que eles ainda saíram para gastar juntos. Entendeu? São umas coisas que às vezes eles não são muito evoluídos como seres humanos, socialmente, mas, espiritualmente, eles estão muito acima de muita gente, porque são desprendidos do financeiro, do dinheiro. Às vezes eu falo com eles: - Gente, chega, vai no banheiro, lava as mãos, quem tiver nariz sujo, lava o nariz, vem pra cá limpo. Quem estiver com os pés muito sujos, vai no banheiro, lava os pés. Aí, às vezes, está acontecendo que chega um atrasado, chupando chup-chup, às vezes tem um com o nariz sujo. E você não vê aquele dizer : - Ah, não vou te dar não, cê tá com o nariz sujo, com a mão suja. Nem isto eles têm. Não é que é falta de higiene. Eles não têm nojo e não têm orgulho de ninguém. Então são pessoas às vezes desprovidas da prática da higiene ou desprovidas do interesse financeiro, mas são providas de algo mais. De alguma coisa, até eu diria que isso aí só o espiritismo para explicar. As almas vão se agrupando em determinadas regiões. Eu acho que se agrupou tudo ali, convive tudo naquele grupo, na mesma escola, cresce junto, joga futebol, passa a conviver junto, é isto que vai

acontecendo. Você vai imaginar, Celeste, é uma coisa complexa demais. Tem dia que eles falam assim: - Hoje você não vai dar aula. Você não acredita. Tem dia que eu pego uma bola e deixo lá para eles. Eles já criaram o hábito de se organizar. Eu fui falando com eles desde o primeiro dia : - Chegou, senta no círculo, dentro da quadra. Às vezes nem senta no círculo, senta no centro da quadra, ou às vezes eu não friso se é no círculo. Não tem que ser no círculo. Qualquer lugar que sentar. Se organiza em grupo. Às vezes eu chego, ponho a bola dentro da quadra, fico 15, 20 m, de fora observando. Eles se organizam, dividem os grupos e perguntam se eu não vou mandar começar. Então, eles já criaram o hábito de se organizar. Então, às vezes, igual na festa das mães, eu falei: - Arruma os grupos para mim, para ajudar a servir os sandwiches, a servir pipoca, a servir as coisas. Eles mesmos já procuraram os grupos certos, já ajudaram a servir e, na hora de limpar o ginásio, ficaram dois grupos. São dois grupos que sempre trabalham em 5. Ficaram e ajudaram a limpar o ginásio. Eles já têm este senso de grupamento, de organização, de limpeza. Eles podem não fazer com eles, porque, às vezes, tem muitos que não têm nem sabão em casa pra lavar as mãos, não têm nem toalha para enxugar, entendeu? Então aqui como vou por 120 toalhas para os meninos usarem no ginásio? É praticamente impossível. Como vou por papel para eles usarem quando eles não têm o hábito de jogar o papel no cesto. É complicado. Então as coisas, este assunto é prolongado demais porque tem umas coisas que acontecem... Há pouco tempo teve uma palestra lá do curso de Direito e tinha havido a festa do dia das mães. Acabou a festa do dia das mães, eles limparam o ginásio, os próprios meninos. Limparam e enceraram. Eles gostam de passar água com açúcar para a quadra não ficar escorregadia. Passaram a água com açúcar. Na 5ª feira pediram a quadra para trazer a palestra do curso de Direito. O pessoal do curso de Direito usou o ginásio 5ª e 6ª e eu marquei atividade para o Sábado. Aí o que aconteceu. Eles, no sábado, chegaram aqui e o ginásio estava cheio de pontas de cigarro, carteiras de cigarro, caixinha de chiclete, estas coisas todas que este pessoal ajunta. Aí eles falaram assim para mim: - Marcelo, eu queria que você me explicasse uma coisa, nós não usamos o ginásio nem 5ª nem 6ª, viemos hoje, você pediu pra gente varrer tudo. A gente só usa o centro, dentro das quadras. O pessoal que usou, porque eles jogaram ponta de cigarro, caixinha de chicletes, palitos de fósforos? As mulheres foram no banheiro, usaram papel, jogaram pra todo lado e porque nós é que temos que limpar? Eles já estão aprendendo a cobrar a organização do local onde eles convivem. Toda atividade que tem no ginásio eles cobram. Porque nós viemos limpar? Então eu falei: - Vocês vieram limpar não é porque vocês têm que limpar, quem tem que limpar é o pessoal do serviço da escola, mas se deixar para eles limpar, eles vão demorar 3, 4 horas. Se a gente limpar agora, amanhã nós vamos adiantar nossas atividades. Isto aqui não é punição. Tanto é que, toda vez que eu chamo para limpar falta vassoura e sobra mão-de-obra. É impressionante. Eles estão aprendendo a cuidar do local que eles freqüentam, estão aprendendo a cobrar do pessoal que freqüenta paralelo a eles. Eles estão aprendendo. Agora que que vai acontecer? Vai acontecer o seguinte. Um dia, quando os adultos acabarem de usar eu vou ter que dar 10 vassouras e pedir para eles limparem também. Por que vai ficar assim a vida inteira? Os adultos sujam e as crianças limpam no dia seguinte ou depois do horário? Eu vou ter que fazer isto. Agora, eu sei que eu vou esbarrar numa série de coisas, porque os adultos são universitários, são professores, são juizes. Como os que estavam freqüentando lá, e tinha copinho descartável jogado por todo lado, copo de água. Então eu vou ter que cobrar deste pessoal. Por que? Porque os meninos cobram de mim.

7. E sobre discriminação relativa a questões de gênero? Você já abordou alguma coisa sobre isto. Poderia dar outros exemplos?

Não tenho muitos problemas nesta área. Às vezes, quando tem uma atividade comum, há o respeito entre meninos e meninas. É lógico que não deixam de aparecer as brincadeiras. Geralmente acontece. A sexualidade nesta faixa etária é muito nítida, né? Então sempre acontecem alguns comentários, algumas coisas. Temos que fazer o quê? Orientar para que eles façam, às vezes, comentários entre eles. Porque não adianta: - Oh, não pode falar isto. Não pode falar que uma menina é bonita., que uma menina é gostosa, é *coxuda*. Não dá para proibir. Mas eu peço que eles não falem para as meninas, falem entre eles, o que acham, o que desejam, de maneira discreta. Porque as meninas também não ficam atrás. É a mesma coisa. É lógico que elas falam que os meninos são bonitinhos. Quando eles estão jogando bola de shortinho vão achar eles de coxinhas bonitas. Lógico. A gente achava também, quando era rapazinho. E hoje não é diferente. Só que eles são mais precoces, né? Meninos de 8 anos já falam em beijar na boca. Aí fica perguntando, né? Como é que é beijo de língua. Aí eu falo, não sei. Nunca tirei a língua para beijar. Eu tenho uma maneira mais direta de entrar nesta parte da sexualidade. Mas tudo tem sempre a sexualidade no meio. A minha pós-graduação eu fiz sobre *Desenvolvimento Motor da Criança*. Toda hora eu pensava assim. Eu não posso comentar tudo que acontece nas minhas aulas. Eu trabalhava mais com natação, com escola particular (SESI/SENAI) e muito pouco com escola pública. Mas, geralmente os meninos da rede SESI/SENAI eram os meninos vindos da escola pública estadual, os que terminavam a 5ª ou 6ª série e não passavam. Aí, era considerado aluno problema e mandado para o SENAI. O SENAI só pegava aluno problema para recuperar. E eu ficava vendo aqueles alunos-problemas. Eu dava aula no Polivalente e aluno que ficava na 5ª série e repetia, na 6ª e repetia e, se o pai era funcionário de uma das Companhias, então o que acontecia: Ah, eu vou arrumar para ele ir para o SENAI porque lá ele aprende um ofício e depois, na hora que eu estiver aposentando, ele me substitui no serviço. E lá era um sistema muito rígido de disciplina. Era quase um quartelzinho. Então eles tolhiam as crianças de todo jeito. Menino de 5ª e 6ª série é quase uma criança (12,13 anos). Então eles chegavam lá e saíam homenzinhos. Então uma coisa que eu observava quando eles saíam era que naquela ponte que eles desciam lá do SENAI, eles rasgavam o uniforme e jogavam lá embaixo da ponte. Quando eles terminavam o curso e recebiam o certificado, eles chegavam lá na ponte e rasgavam o jaleco, a camisa do uniforme. Muitos assinam na camisa para guardar de lembrança. Eles não queriam saber de assinaturas. Era pressão em cima de pressão. Era o representante de sala que era pressionado pelo orientador/coordenador. Tinha o coordenador que era pressionado pelo diretor, o diretor era pressionado por quem mandava nele lá, na sede. E isto tudo descarregava em cima do aluno. Então o sistema era um sistema assim, que do ponto de vista do ensino era muito bom, mas do ponto de vista... De que adianta um aluno que destaca muito em tornearia, fazia o estágio, mas nunca tinha a sua vida esportiva à vontade? Tudo que acontecia na quadra a gente era obrigado a relatar para chamar os pais lá e mandar carta para a empresa que adotava ele. Então que acontecia?... Destacava? É lógico que destacava. Tem aluno, tem pessoa, que gosta de ser mandado. Gosta de ser dirigida, né? E sempre haviam aqueles que destacavam e olhavam a aula de educação física como uma maneira de se impor pelo vigor físico, de se impor de uma série de maneiras. E eu observava muito aquilo, mas, conveniência é conveniência, né? Convinha para mim dar aula lá porque pagava bem. Eu convivía com aquilo. Não concordava, mas levava. Depois que estes alunos começaram a ser admitidos pelas empresas e voltavam lá para disputar jogos pela empresa é que eu vi o tanto que eles eram problemáticos nas empresas, sabe? Então, às vezes, eles falavam: Oh, ele é um bom profissional, mas como pessoa ele passa por cima de qualquer um que estiver na frente dele. Basta ter um lugar

vago para ocupar. Então isso aí eu vejo que foi o próprio sistema que gerou. Agora não funciona mais assim. Eu acho que eu fugi um pouco do assunto, mas esta experiência que eu fui adquirindo, eu somava, olhava, comparava. Na natação era completamente diferente, porque era pago. Nesta era pago para estudar e na escola pública era tudo grátis. Tinha dias que eu achava que eu ia pirar porque eu analisava os três: os que pagavam para aprender, recebendo para aprender e aprendendo de graça e não quer aprender. Eles não valorizavam o que era de graça. Geralmente as pessoas não valorizam o que é de graça. Aqui eles valorizam. Aqui é diferente. Aqui eles não são obrigados a frequentar. Eles vêm, se quiser. Eu chamei eles para vir na época, de uma maneira diferente. Como que eu chamei? Eu chamei com atividade. É um projeto de esporte para criança. Educação Física ainda é obrigatório de 1ª a 4ª série. Só que eles têm estas aulas normais com a professora de educação física e tem este projeto de esporte que é feito comigo extra-classe. Neste projeto eu desenvolvo xadrez, que desenvolve o raciocínio, handball, futebol de salão, implantamos agora o judô. Estamos montando o coral, a bandinha de percussão, e vamos implantar o jazz e a dança de rua. Nas férias nós trabalhamos com estas crianças 4 horas por dia. Eles vêm para cá e nós desenvolvemos atividades de esporte, recreação, dança, teatro, pintura, recorte e colagem. Todo este tipo de trabalho nós fazemos com eles aqui. Eles vêm para cá depois do almoço, ficam até 5h e 30 m.. Tem o lanche, normalmente. E a gente desenvolve um trabalho que não tem vínculo com os professores da escola não. Às vezes eu fico sabendo que o aluno dá problema, porque os próprios alunos comentam comigo lá. E eu chamo ele para conversar. Tem um caso aqui que começou dar problema. Eu chamava ele para conversar. Começou a dar problema no ginásio, eu falei: oh, aqui, se você der problema, você não vem mais. Se brigar não vem mais. Se começar a faltar não vem mais. Então pra mim aqui é diferente. Então os meninos falavam: lá ele dá problema, ele briga, ele faz raiva na tia, não sei o quê. Então comecei a entender mais a situação dele: é filho de mãe separada, é filho único, não tem o apoio do pai hora nenhuma. E a mãe vive falando que ele está errado. Então, estes problemas é que eu queria que estas professoras soubessem. Às vezes a mãe chega e elas dizem: lá vem a chata da mãe do fulano de novo. Então não é que ela é chata, ela é sozinha pra criar e é sem estrutura pra criar. Talvez nem junto com o marido ela tivesse estrutura, soubesse educar. Ela ainda tem que viver com a sensação de perda, porque é só ele. E se ele resolver um dia sair e ir morar com o pai? Com o avô paterno? Ela ainda tem que viver com esta terceira sensação, a da perda. Eu procuro amenizar este lado para ela. Como? Trabalhando ele aqui dentro. Então o que acontecia aqui no início? Ninguém escolhia ele pra time, pra qualquer tipo de atividade. Aí eu passei a colocar ele para escolher os outros. Ou era escolhido por ele ou não participava. Aí eles passaram a conviver melhor com ele. E o problema dele era de convivência. Ele não convivia com ninguém e ninguém convivia com ele. Ele foi aprendendo a conviver assim. Mas, como ele ia aprender a conviver se ninguém queria ele, se isolavam ele? Então eu procurei fazer desta forma. Ele tinha um companheiro que sempre estava junto com ele, apesar que os dois brigavam, estavam sempre juntos. Mesmo brigando. Acabavam de brigar, estavam juntos. Eu comecei a por os dois juntos e chamava mais 3 ou 4 para fazer um grupo. Só que eu punha ele para escolher. Porque quando escolhe olho-no-olho é porque tem afinidade. Ninguém escolhe sem afinidade, de uma forma ou de outra. Você escolhe porque o tênis é bonito ou porque o rosto é agradável ou que o vigor físico vai ajudar ele a vencer. Mas que tem algum motivo de afinidade tem. Então o que eu fiz? Comecei a trabalhar este lado com ele. Aí você vai trabalhando este lado e você vai vendo que a criança vai mudando. Ele passava por mim na rua, não me cumprimentava. Hoje eu passo por ele e ele faz questão de me cumprimentar. Então é diferente, você vai vendo

onde a pessoa vai mudando para melhor, aí é que você tem que trabalhar com o incentivo e com a motivação, para melhorar mais. Então não adianta você trabalhar o seu lado e não ir procurar saber o que está acontecendo na sala de aula e a pessoa falar assim: - Está melhorando mas eu acho que aquele lá não tem conserto. Lógico que tem conserto. Se ele melhorou comigo, lógico que tem conserto. Pode melhorar com as outras pessoas. Vai melhorar no grupo. A partir que você põe ele para escolher, ele precisa conviver com aquelas pessoas que escolheu.

8. Você sente-se cidadão?

Eu me sinto cidadão porque a vontade que eu sinto de fazer as coisa melhorarem , mudarem para melhor, é muito grande. Enquanto você vê assim um menino que fumava um cigarro escondido num canto, que está freqüentando uma atividade sua e não está fazendo aquilo mais, aí é que você se sente cidadão e com vontade de fazer mais coisas. As pessoas pensam que recolher mantimentos e por menino de barriga cheia é fazer cidadão. Eu já falo que é ele adquirir hábitos saudáveis, executar. A partir que você vê que você é agente de transformação da rua, do bairro, do lar... Porque se o pai de uma criança que você está ajudando passa perto de você e fala: - Este é professor de meu filho, o meu filho gosta dele. Então, aquilo que a gente está cultivando na criança, ela leva para dentro do lar. Eles podem não assimilar tudo, mas eles assimilam alguma coisa. Assimila pouca coisa, demora 6 meses, um ano, para assimilar. Em um projeto eu nunca ponho o tempo de acabar, porque projeto não pode ter um tempo de acabar. Porque tem família que adquire num mês, outras 2 anos. E outras, quando ela começa a assimilar, o pai separa da mãe e vai morar com outra mulher que tem filho e fala assim: - Olha, vai lá pro projeto que lá é bom. Aí você tem que pôr isso na cabeça daquele menino para ele levar para outra família, de outra rua, de outro bairro. Eu me sinto cidadão, independente de ser professor, porque eu estou inserido nesta comunidade que eu estou tentando transformar como professor. E eu, como cidadão, como morador do bairro, eu estou vendo as transformações que ocorrem. Às vezes eu falo com os meninos, aqui, como professor. Às vezes eu ando aqui pelo bairro, no domingo à tarde, e eu sinto que eles estão sofrendo aquelas transformações e isso para mim é gratificante como professor e gratificante como morador do bairro porque eu estou fazendo alguma coisa pelo bairro, pela rua que eu moro, pelas crianças que trabalham comigo em outro local e freqüentam ali. Então eu vejo estas transformações tão nítidas que, como cidadão, não tem coisa melhor. Além de ser agente de transformação, formador de opinião como professor, sentir que, quando a gente está no meio, aquelas transformações que estão modificando a vida de quem convive com a gente.

Entrevista 8

A entrevistada tem experiência de 3 anos com o ensino fundamental. Está cursando Letras . É casada e tem 2 filhos.

1. Qual o sentido da Educação?

Na minha opinião a gente procura educar para sermos cidadãos, pessoas, futuramente esclarecidas que saibam o que está acontecendo, saibam ter atitudes, saibam tomar decisões. Então você educa, prepara para a vida, para o trabalho, para saber as diversas

situações que ele vai enfrentar na vida, não só para aprender a ler, a escrever, mas para poder participar, para ter uma vida ativa, para se inteirar do mundo, da comunidade, de tudo que ele vai ter dali pra frente. Educação seria como uma base, um alicerce, para que a pessoa dali pra frente saiba tomar decisões, saiba participar, seja uma pessoa esclarecida, não se deixe passar pra trás, não é? É toda uma formação. Vai um pouquinho de cada coisa ali, como se fosse uma receita. A gente acrescenta um pouquinho de cada coisa para dar um bom resultado depois.

2. O que você entende por cidadania?

Cidadania seria a atitude daquelas pessoas que têm consciência, assim, no momento, de que atitude ela deve tomar, em que situação ela está, que a gente vive em grupo, numa sociedade, e que, cada um tem os seus limites. Cada um tem os seus direitos, deveres. Aquela pessoa que tem consciência de que não vive a vida só para ela, e que você tem que ter medidas para fazer tudo. Tem que ser uma pessoa, assim, que não pode ser inescrupulosa, que tem os valores humanos, que resgata isto, que nestas situações ela saiba conviver socialmente com o grupo, com as pessoas que estão ali, junto com ela, em várias situações diferentes.

3. É possível educar para a cidadania?

Possível é. É difícil. A gente sabe que é difícil, porque falando assim em termos de escola, a criança, o aluno não recebe influência só da escola. Ele recebe influência da família, do meio social em que ele vive. Às vezes, o que dificulta muito a gente educar a criança são as outras influências, que são maiores. Mas na escola, pelo menos é possível dar uma base, mostrar um caminho, direcionar um pouco para este lado da cidadania. Mesmo que ele sofra outras influências, pelo menos abrir os olhos, para ser uma pessoa crítica e saber, entre aspas, o que é o certo e o que é errado.

4. E como você faz isto?

Eu procuro trabalhar com eles vivenciando, assim, situações do dia-a-dia, da coletividade, dentro da sala. Na própria sala já trabalhamos em coletividade. Resgatando os valores humanos, valores morais, o que é necessário. Questionando algumas atitudes deles. Por que fez isto ou fez aquilo? Se é o correto ou não. Eu procuro tirar no dia-a-dia, situações, o que acontece na nossa rotina para mostrar para eles que a nossa vida vai ser sempre assim e temos que ter posições consideradas corretas, de acordo com nossos valores. Procuro muito trabalhar com eles os valores humanos para melhorar a convivência em sala.

5. A diferença interfere na sua sala de aula, nesta maneira de trabalhar a cidadania?

Para você o que é ser diferente? Há diferenças na sua sala de aula? Que tipo de diferenças?

Há diferenças de classes sociais, há diferenças de cultura, há diferenças de modo como a criança foi educada. Há diferenças de personalidade. Há muitas diferenças. O que mais a gente tem dentro da sala de aula são as diferenças.

6. Como você trabalha estas diferenças?

Quando a gente depara com o problema da diferença, a primeira coisa que temos que fazer é respeitar, ou seja, a diferença de classe social, racial. Saber a origem, de onde veio.. Até outro dia estava trabalhando com eles diferença de sobrenome. Então uns estavam rindo do sobrenome do outro, por ser engraçado. Então começa-se a resgatar. De onde que veio, isto é importante para mim? Por que eu sou assim, o meu é assim e o seu não é e valorizar aquela experiência, assim, o lado positivo que ela tem. E geralmente o lado negativo que tem, a gente analisa também, para saber se é bom, se não é, qual é o melhor. Sempre trabalhamos as diferenças fazendo um paralelo entre elas, conversando muito, analisando,

direitinho, sabendo a origem. Porque é assim, porque não é? Respeitar a religião, é uma coisa que envolve muito situações de sala de aula.

7. Há alguma estratégia que você usa para isto? Em que conteúdos isto é mais possível? Que materiais lhe ajudam nisto? Tem algum exemplo que você gostaria de destacar?

Por exemplo, diferenças eu trabalho a todo momento. Qualquer oportunidade que tem . Não tem assim um conteúdo específico nem nada. Pode ser um momento de jogos, de brincadeiras. Outro dia, por exemplo. Eles fazem muita comparação de trabalhos de um e de outro, porque é pré-escola. Então tem esta diferença. Uma coloriu, fez lá o desenho do jeito dela, a escrita do jeito dela e a outra fez a crítica. – Ah, porque está feio e tal. Foi a grafia da letra que foi questionada, porque tem aluna que faz a letra grande, ocupa quase a folha toda e a outra já faz pequeno, e por isso criticou. Então eu fui mostrar. Peguei trabalhos diferentes, mostrei, expliquei que cada pessoa tem a sua grafia, o seu jeito de escrever, o seu jeito próprio, tem aquelas letrinhas que ele gosta de trabalhar, assim como cada um tem o seu nome. Que nós não temos que fazer tudo igual. Cada um procura fazer aquilo segundo as capacidades que tem. Se um colore mais bonito que o outro, é uma diferença. Pode ser trabalhado? Pode. Este pode melhorar? Pode. Aí eu faço muita comparação, eu mostro um que está bonitinho, eu mostro outro que precisa melhorar, para ele analisar que ele pode fazer melhor que aquilo. Também em competições, quando um grupo ganha e o outro perde. Aí, questiona-se muito. Por que ganhou? Por que perdeu. Será que vai sempre ser assim? Ou vocês podem ganhar também? Ah, por que um acha que é esta letrinha? Ah, um sabia esta. Então cada um sabe uma coisa, mas todo mundo pode chegar no mesmo nível.

8. Você percebe conflito por causa de diferença racial?

Não. Conflito não. Às vezes já discriminação entre alguns alunos por causa de classe social. Aqueles meninos que são mais pobres, não vêm assim tão bem vestidos, às vezes vêm até sujos. É a realidade que a gente tem . Então as meninas, às vezes discriminam. Então eu chamo sempre para conversar, quem discriminou. O autor da discriminação. Converso, questiono, procuro saber por que, e, assim, na coletividade, dou algumas dicas a respeito do assunto. Falo coletivamente. Precisa tomar banho. Dou as noções de higiene, para poder esclarecer um pouquinho para aqueles que têm menos condições. Para ele perceber que não é só por isso que ele precisa vir sujo para a escola. Agora, discriminação racial, eu não percebi. Eles têm até uma convivência muito boa.

9. Você acha mais difícil trabalhar com as crianças de condição sócio-econômica mais baixa?

Não, eu acho mais fácil, porque os meninos de condição sócio-econômica mais baixa, praticamente em casa não têm assim muita orientação. Os pais não passam estes valores para eles. Então quando chegam aqui na escola é mais fácil você trabalhar. Eles não têm um conceito anterior formado, muito rígido. Então quando você trabalha, parece que eles têm mais aceitação, eles percebem as coisas melhor que os outros. Porque os meninos de classe social melhor já vêm assim, parece que mais formados e alguns conceitos, alguns valores, eles negam. Respeito, coleguismo, por exemplo. São muito individualistas. Têm muita coisa para si, então são muito individualistas, muito egoístas. Os de condição social mais baixa participam mais. Eles têm um senso maior de espírito comunitário, de participação, de saber dividir. Eu acho mais fácil neste sentido.

10. Você sente-se cidadã?

Sinto. A partir do momento que eu me preocupo em educar para a cidadania. Eu acho que cada um precisa fazer alguma coisa dentro das suas possibilidades, nem que seja na sua

casa, no seu convívio, dentro da sua comunidade. Eu me sinto cidadã, porque eu me sinto responsável, de certa forma, pelas minhas crianças, pelo que eu faço, por onde eu acho que eu tenho que participar. Eu sou uma pessoa ativa na minha comunidade. Eu, como educadora, sou preocupada, eu sou responsável pelo futuro dos meus alunos, com o que eu vou passar para eles. Na medida do possível, do que eu posso, eu procuro trabalhar, eu estou agindo como cidadã.

11. E você sente-se realizada com cidadã, como mulher, como ser humano, como profissional?

Sinto. Como profissional, bastante. Gosto da minha profissão. Adoro. Me sinto realizada. Cada nova situação, cada nova experiência, para mim, vai crescentando, me fazendo crescer cada vez mais.

Entrevista 9

A entrevistada tem 11 anos de experiência no Ensino Fundamental. Está cursando Matemática. É casada e tem 3 filhos.

1. Qual o sentido da Educação?

Educa-se para formar ser humano, gente. Gente mesmo. No meu ponto de vista tem muitas pessoas, seres vivos, mas, gente, gente que tem sentimentos, que sabe medir, pesar, avaliar e tomar uma decisão é muito difícil. Então, educar, ao meu ver, é isto.

2. O que você entende por cidadania? Educar para a cidadania?

Cidadania é a vivência em comunidade, a vivência numa sociedade, onde existem os direitos e os deveres. Existem os limites. E, no caso aí, educar para a cidadania é exatamente isto. É estar dando uma orientação, é estar colocando, preparando a pessoa para viver em comunidade, respeitando os direitos, cumprindo os deveres, tomando lugar na sociedade.

3. É possível educar para a cidadania?

É claro! É, acho que é. Mas é difícil. Porque ao mesmo tempo, a gente, como educador, como mãe, a gente tenta educar para a cidadania, mas tem aí uma sociedade toda que dá uma lição, de repente, que não é muito positiva, que não é bom exemplo. E o menino, a criança, principalmente na fase dos 10 anos em diante, começa a avaliar o que a gente deu em casa e o que ele está vendo na rua, na televisão. E aí começa a questionar uma porção de coisas. É uma realidade que a gente vê aí, todo dia, com os alunos da gente. De repente o menino está aí preocupado com uma coisa e, quando você vai tentar saber dele o que está acontecendo, ele simplesmente te conta o absurdo que aconteceu, que ele está percebendo e que ele não aceita, mas está acontecendo na sociedade.

4. E como você faz com relação a isto?

Eu acho que aí é hora de parar e ver com a criança, tanto aluno como filho da gente: - O que você acha?- Porque é complicada a situação. É difícil preparar um cidadão, cidadão mesmo.

5. Como você faz isto com relação a seus alunos?

Inclusive esta semana aconteceu um fato com relação à minha turma. Um aluno chegou rebelde na escola. Inclusive ele estava na Educação Física. A Juliana é que me contou a

história e depois ele me confirmou. Ele brigou com um colega sem mais nem menos. Agrediu o colega à toa. E a Juliana foi conversar com ele, ele foi muito agressivo com ela. Agressivo mesmo. E quando a poeira baixou, ele sentou de novo para conversar com ele e ele contou que estava sufocando. Era exatamente isto: a questão do valor da lei, do valor, do respeito ao próximo, até onde vai isto aí. Porque ele comentou com a Juliana que aquele acidente que teve lá na Serra Morena, ali no Boa Vista, e que matou a mãe e duas filhas, ele assistiu. O *cara* pagou uma quantia e foi solto e está aguardando julgamento em liberdade. Então ele está super revoltado com isto. Ele não tem nada a ver com aquilo, mas já está na fase de avaliar e querer saber uma resposta. O *cara* tirou três vidas, pagou uma quantia boba, sem sentido, e está solto, aguardando em liberdade. Ele ainda comentou que tem certeza que vai continuar solto, porque o outro que matou o tio dele a machadadas, está solto. A agressividade dele tem tudo a ver. Ele falou mais ou menos assim: - Não acontece nada, a lei não faz nada. – Então, quer dizer, se está tendo exemplo lá fora... A gente pega uma coisa aqui, legal, bonitinha, explica como é que funciona, vai até na constituição, mostrar para o menino. De repente ele está vendo outra coisa lá fora. Então é mentira, a lei brasileira é mentira? Por que eles não fazem nada? Tanto que ele vai desacreditando de tudo.

6. E como educar para a cidadania neste contexto?

Então, neste caso aí, é complicado. A gente tenta explicar, como aconteceu da Juliana conversar com ele, eu conversar. A gente tenta. A nossa parte a gente faz. Quem garante? Eu não posso garantir que vou educar para a cidadania, formar um cidadão. Eu não posso. Vou tentar formar um cidadão. Nós vamos tentar.

7. Uma das questões que estão sendo enfocadas nesta pesquisa é a da diferença. Você enfrenta problemas com relação à diferença, no processo de educar para a cidadania?

Claro. Problema de diferença acho que tem toda hora, até entre aluno e professor. A gente tenta não considerar a diferença entre aluno e professor, mas, no fundinho, isto existe. A questão do aluno se sentir inferior. Você tem experiência também. Engraçado, esta minha turma tem me chamado a atenção para muitas coisas. Eles estão criando espírito crítico e, olha pra você ver. A turma, eu não sei quem comentou com eles, mas eles tinham a certeza, comentaram comigo várias vezes: - Nossa sala é a pior. – Aí eu tentando provar o contrário. Mas como provar o contrário, se você não tem argumento. Aí, de repente, aparece um concurso de frases. E quando eu comentei deste concurso com a turma, os alunos disseram: - A gente não vai participar disso não. A gente não dá conta não. Nós somos fracos.- Quer dizer, é a diferença. E não foi só a diferença que o professor falou pra eles. Provavelmente foi coisa de colega. Isto é coisa de colega. Aí eu falei : - Você sabe o assunto? – Sei – Está por dentro?- Tô. – Então vamos tentar fazer o melhor. – Aí, 2^a feira, a Valdirene veio dizer: -Oh, nós tiramos três frases da escola e duas são da sua sala. – Eu falei: - Então você vai me ajudar a falar, porque eu acho muito bom para os meninos. Isto é um incentivo para eles.- E o tal menino que tinha falado pra mim que não ia conseguir, foi um dos que a frase dele foi escolhida. Sabe, ele ficou muito feliz. E a auto-estima deles está voltando. Então eu acho que esta questão da diferença, a gente tem que trabalhar isto o tempo todo. . Tanto a auto-estima de grupo, como a auto-estima pessoal, de cada um. Para funcionar o trabalho com a diferença, tem que trabalhar a auto-estima em qualquer nível: tanto cultural e racial, como sócio-econômica, sei lá.

9. Você já deu exemplo de como fazer isto. Acredita neles, não é?

É. Eu acho que tem que partir daí. Você é capaz. Você pode. Você tem condições para isso. Então vamos fazer, não é?

10. Você sente-se cidadã?

Cidadã... É tão complicado da gente falar. Eu tento ser cidadã. Então é aquela questão... Tem tanta coisa tão cômoda da gente cruzar os braços e deixar passar, né? Eu não sei se eu sou cidadã, assim cidadã com C maiúsculo não. Sei não . Esta pergunta sua é complicada, porque eu acho ela muito geral, muito grande. Eu acho que para ser cidadã, a gente tem que fazer pelo menos alguma coisinha para ajudar a sociedade de alguma forma. Eu acho. Respeitar o conteúdo a gente respeita. Eu tento, da melhor forma possível. Mas se a gente for fazer uma avaliação mais geral, existem problemas na sociedade que a gente precisava fazer mais e não faz. Às vezes por omissão, às vezes por medo, às vezes porque fala:- Ah, eu não tenho tempo.- O tempo... É tão cômodo falar que não tem tempo e deixar pra lá. Eu não sei não. Eu acho que , pelo menos meia cidadã eu acho que eu sou. Ter consciência das coisas eu tenho. Agora, fazer alguma coisa...Este é o meu defeito. Eu acho que eu faço pouco. Eu podia fazer mais... Tem situação que eu acho que eu não consigo encarar e aparece a situação que você tem que encarar. Tem o *Hospital do Câncer*, em Uberaba, que eu não entro nele. Eu não consigo. Não é por discriminação nem nada, muito pelo contrário, mas eu não consigo mesmo. Eu falo que eu não tenho estrutura psicológica para isto. Aquelas criancinhas lá, aquilo me dói. Às vezes está passando na televisão, eu prefiro desligar a televisão. Até isto, ao meu ver é um tipo de omissão minha.

11. Você acha que, como cidadã você é obrigada a entrar naquele Hospital, é isto?

Não . Eu não acho que sou obrigada, mas eu não acho que eu devia fechar os olhos com a realidade que eu sei que existe, sabe? Você está entendendo como é que é isto? Eu não sei. Esta parte aí eu me cobro muito. Eu estou dando o exemplo do hospital do câncer, mas tem outras situações aí.

12. Você está, então, abordando a cidadania do ponto de vista do *dever*? E com relação ao *direito*, você sente-se cidadã, como mulher, como profissional, como ser humano, como mãe?

Ah, entendi. Você sabe que é mesmo? É também relativo. Muitas vezes eu sou respeitada e muitas vezes não. É relativo. Eu me sinto sim . Eu não estou mal. Porque vai muito da gente, sabe? Eu não estou mal com nada, eu não tenho porque falar mal. Mas, eu acho que tem muita coisa que poderia melhorar, principalmente do lado profissional da gente. A questão do reconhecimento... Não sair no jornal e falando o seu nome para tudo quanto é canto não, mas ter reconhecimento. Você ser tratada com mais respeito nesta área. Tipo, por exemplo: você tem um problema na escola, os próprios pais te desrespeitam em determinada situação. Eu acho que isto aí é uma falta de respeito e a questão é como você está falando... Tinha até me passado despercebido. Este lado aí também é parcial. A gente é respeitada e não é, ao mesmo tempo. Eu não sei. Há pouco tempo eu estava vendo na televisão uma pesquisa. Eles estavam perguntando a questão do professor: se o desrespeito era do aluno ou do governo. A gente não pode cruzar os braços e dizer que a culpa é do governo não, mas ele carrega uma carga de culpa muito grande. São leis que não são colocadas em prática. Determinadas pregações que a gente vê aí que não têm muito a ver. E de repente causam uma certa reação da escola e da sociedade. Eu acho que a gente poderia ser mais respeitada como profissional da educação. Poderia sim. Agora, nas outras áreas, não. Eu estou tranqüila. Eu acho que vai muito da gente estar bem com a gente mesmo. Eu não estou infeliz com nada não. Mas, esta questão do respeito aí é muito sério. Respeito no trabalho da gente, reconhecendo as pessoas, o esforço. Eu não sei, mas eu acho que a sociedade brasileira tem que pensar um pouquinho mais sobre a questão da educação e dos professores. Porque nós estamos sofrendo bastante com o aluno e com a sociedade de um modo geral. E eu acho que aí faz parte o governo entrar com algum tipo

de ação. Não tenho sugestão de ação não, porque eu não estou mexendo com isto. Mas eu acho que deveria haver algum tipo de ação para melhorar este lado.

Entrevista 10

A entrevistada tem 17 anos de experiência com o Ensino Infantil e Fundamental. É formada em Pedagogia.

1. Qual o sentido da Educação?

Eu acho que é para adquirir mais conhecimento. Porque toda pessoa, desde que nasce, até já sabe alguma coisa. Para ter prosseguimento nisto de uma forma mais sistematizada.

2. O que você entende por cidadania?

Cidadania eu acho que é realmente fazer parte de uma comunidade. Ter participação, ter conhecimento, ter direitos, ter deveres. E cumprir, né, com os deveres e cobrar os direitos que a gente tem.

3. De onde surgem estes direitos e deveres? Quem os institui?

Eu acho que são regras sociais, são criadas pela sociedade. Cada um vai dando a sua contribuição para a formação destas regras.

4. O que significa educar para a cidadania?

Educar para a cidadania é despertar no aluno esta consciência, o conhecimento destas regras que já estão pegando prontas. É para eles ter consciência. Também pode mudar alguma coisa... Ele pode também dar a opinião dele. Porque não é regra que tem que ser assim ...imposta: é aquilo e pronto. A sociedade vai constituindo isto. Com o tempo vai sendo construído ...isto. Pode mudar alguma coisa que não está indo bem.

5 A educação pode ajudar neste sentido? Como?

Despertando este lado mais crítico do aluno. Ele pensa... Acho que o pensamento, o raciocínio das pessoas. Elas terem condições assim delas...Ela tem que conhecer primeiro. Depois que ela conhece, participar realmente de tudo, com as idéias próprias dela também. Ela tem direito de ter as idéias dele, de, às vezes, não concordar com alguma coisa, de tentar mudar alguma coisa que não vai com a consciência dele.

6. Você acha que é possível uma educação para a cidadania? Como você trabalha isto?

Eu acho que porque é a gente que faz as regras, então todo mundo está participando. E o aluno que se torna assim... uma pessoa mais crítica, então ele tem condições de participar, de mudar alguma coisa. Ou de aceitar, se ele acha que está bem.

7. E como você faz isto em sala de aula? Você pode citar algum exemplo?

Eu trabalho com 2o. e 3o. ano. Eu acho que é uma coisa que a gente está trabalhando que ajuda muito nisto. Aí é a questão dos valores humanos. Trabalhar o lado crítico do aluno. Dele pensar sobre o que ele faz, colocar as idéias dele. Dar oportunidade para ele. De estar todo mundo na sala participando, trocando idéia, de uma forma assim mais crítica.

8. Nesse trabalho você enfrenta alguma dificuldade na sala de aula?

Eu acho que na questão de valores humanos a gente enfrenta muita coisa sim. Ele já trás uma idéia muito errada assim... de casa. Mas, à medida que a gente vai trabalhando, eles vão consertando, para pensar da maneira deles mesmo, própria, e não a do pai, da mãe, do vizinho. Eles vão amadurecendo, mas acho que a gente não pode desistir de tentar.

9. Que tipo de problema você enfrenta?

Tem muita criança que não respeita o outro. Eles não têm um pingão de respeito. Só conseguem enxergar eles mesmos. Eles olham muito o lado deles. Não sabem ouvir o colega, não sabem ouvir as idéias do outro, não aceitam, não deixam o outro se posicionar.

10. Você tem muita diversidade na sala de aula? Em que sentido? Sócio-econômica, cultural, de gênero, racial? Isto trás algum tipo de problema?

Na turma do 2º ano não. Eles são mais ou menos de condições sociais iguais. Econômicas... Só tem uma menininha do 2º ano que é mais pobrezinha. Os outros aceitam ele assim. Agora, de raça, também não percebi nada assim..., discriminação... Eu acho que antigamente era bem pior. Agora, a turma da manhã é bem diversificada, bem misturada. Mas também, percebi que discriminação racial diminuiu muito. Quando eu comecei a dar aula era bem pior. Agora, econômico e social, realmente ainda continua. Aquelas crianças que vêm mais mal arrumadinhas, os coleguinhas deixam mais de lado.

11. Como você lida com isto?

Trabalhando a consciência dos valores humanos. Trabalhando temas que despertam eles, que fazem eles perceber que todo mundo é igual. Todo mundo tem que respeitar o outro e até mesmo ajudar naquilo que ele não é igual à gente.

12 Há problemas no relacionamento entre meninos e meninas?

Eu acho assim que, meninos, nesta idade, eles têm assim uma certa, como eu diria...um distanciamento. Eles não gostam de brincar com as meninas, porque se eles brincarem, eles vão virar menina também. A menina também pensa a mesma coisa. Não é discriminação. É só em questão de brincar. Os próprios coleguinhas falam: - Ah, você vai virar mulherzinha.- E se for menina fala que ela vai virar homem. Isto tem, principalmente nesta idade.

12. Para você o que é ser diferente?

Ser diferente é ter suas próprias idéias, não ter que seguir o outro, sem pensar se aquilo está correto ou não. Você ter esta autonomia de ser você mesmo e participar na comunidade, mas, ao mesmo tempo, você ter as suas idéias, independentemente das outras pessoas. Se valorizar também por isto.

13. Você sente-se cidadã?

Hoje bem mais que antigamente. Hoje, eu acho que tenho mais consciência do que é direito, do que é um dever mesmo. Onde que eu posso interferir em alguma coisa, e, principalmente sendo professor, a gente interfere muito. Porque está lidando ali com cabecinhas que estão se formando.

14. E você sente-se cidadã em todos os sentidos? Como mulher, como profissional, como ser humano?

Eu acho que cidadão, assim, no Brasil, em geral, não é muito respeitado. Mas, no que diz respeito a mim, eu acho que eu sou. Eu estou fazendo a minha parte, mas não creio que eu seja assim, respeitada. Nenhum brasileiro eu acho que é. Porque tem tantas coisas que são impostas pra gente. Tem leis sociais que deveriam ser seguidas e não são, que a gente vê e está de pés e mãos atadas. Mas não é por isto que a gente pode desistir, claro.

15. A educação pode mudar isto?

Pode. Por isto que eu estou falando. Com os alunos você esta mexendo com um monte de cabeças ali e pode mudar o futuro, mais prá frente.

ANEXO A

QUADRO COMPARATIVO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS *

Conceitos que são enfatizados em cada teoria

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber – poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia Sexualidade Multiculturalismo

Teorias Educacionais na visão de : SILVA, T. T. *Documentos de Identidade*, 1999, p. 17.

ANEXO B

RELATÓRIO SOBRE AS DATAS COMEMORATIVAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO LÉLIA GUIMARÃES

Escola Municipal de Aplicação “Lélia Guimarães”
Avenida Amazonas, 777 – Bairro São Geraldo
Araxá – Minas Gerais

DATAS COMEMORATIVAS

Com o propósito educacional voltado para a compreensão da realidade social, oportunizamos um trabalho mais dinâmico menos formalista com as datas comemorativas do calendário escolar e nacional (feriados).

Cada professora faz articulações e inter-relações de acordo com a sua turma variando o grau de profundidade no tema trabalhado.

A Escola por tradição têm comemorado com os alunos algumas datas que destacamos e acreditamos serem oportunidades de problematizarmos, para conhecer o passado histórico e relacionar com o presente, compreender, criticar e intervir nas questões da vida real.

Sabemos que muitas datas estão ligadas diretamente com o capitalismo, exploradas pela mídia, ditando o comportamento consumidor. Cabe à escola refletir e buscar a essência e significado de cada data.

Incorporando as datas comemorativas como Temas Transversais de maneira interdisciplinar teremos oportunidades de levantar junto aos alunos questões da ética, da pluralidade cultural, do Meio Ambiente, da saúde e da Orientação Sexual.

Alguns exemplos de datas que são tratadas ao longo do tempo, no contexto das discussões pedagógicas com seus respectivos objetivos:

Páscoa:

- Compreender essa comemoração;
- Conhecer nessa oportunidade diferentes religiões;

- Refletir e conscientizar-se do consumismo;
- Celebrar e valorizar a vida;
- Compreender o que é solidariedade com práticas.

Índio:

- Conhecer, respeitar, proteger e assistir se possível;
- Abordar o tema histórico local: (História de Araxá); personagens lendários, míticos e místicos identificando sua importância histórica.

(Re) Descobrimento do Brasil:

- **Compreender o processo invasor e conflitante com uma cultura que aqui já existia;**
- Comparar lutas e conquistas do passado com as do presente, propor intervenções;
- Conscientizar-se da exploração, posse, etnia, etc.

Dia do Trabalho:

- Conhecer e valorizar as profissões;
- Conceituar emprego, trabalho e profissão;
- Identificar compreendendo quem são os patrões e empregados e o porquê;
- Conhecer a história para entender como surgiu a carteira de trabalho, CLT, salário mínimo, governo da época, etc.

Dia das Mães e dos Pais:

- Compreender as estruturas familiares hoje e sua importância e valorização;
- Conscientizar a importância da família na base da educação dos filhos

Dia do Livro:

- Incentivar a prática da leitura;
- Reconhecer o livro como: “Chave para descobrir, conhecer o mundo”; instrumento indispensável para vencer na vida.

Meio Ambiente:

- Conhecer o patrimônio mais precioso que “possuímos” as suas e a nossa dependência;
- Questões ecológicas: destruição, poluição, equilíbrio, etc.

Festa Junina:

(Folclore)

- Conhecer, valorizar, resgatar tradições, costumes, crenças conhecimentos de personalidades míticas e místicas; arte culinária, lendas, história, etc.
- Oportunizar conhecimentos da pluralidade cultural.

07 de Setembro:

- Patriotismo;
- Cidadania

Dia da Criança e do Professor:

- Festa de reconhecimento e valorização com um trabalho especial de auto-estima e afetividade;
- Conhecimentos dos direitos e deveres.

Ação de Graças e Natal

- Confraternização;
- Educação para o consumidor;
- Busca da essência dessa comemoração (celebração)

Observação: A Escola considera e conhece a existência de outras comemorações, e destaca as comemorações citadas.

Em suma, a escola procura trabalhar com atenção as datas significativas na medida do possível.

O que precisamos é ensinar os alunos a tomarem consciência para que possam guiar seus julgamentos e intervirem na realidade, transformando-a de forma positiva.

Araxá, 12 de novembro de 2001

Valdirene Aparecida Ferreira
(Supervisora)