



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS  
NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS  
COMUNITÁRIAS URBANAS: UM ESTUDO DE CASO  
NO SUL DA BAHIA**

**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA**

ITABUNA – BAHIA  
2003



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS  
NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS  
URBANAS: UM ESTUDO DE CASO NO SUL DA BAHIA**

**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA**

ITABUNA – BAHIA  
2003

**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA**

**MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS NOS  
ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS  
COMUNITÁRIAS URBANAS: UM ESTUDO DE CASO NO SUL DA BAHIA**

ITABUNA – BAHIA  
2003

Ferreira, Maria de Fátima de Andrade

Manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das Escolas comunitárias Urbanas: um estudo de caso no Sul da Bahia. Itabuna: UFBA/UESC/ FAGED/PPGE, 2003.

(Tese submetida ao Colegiado do Curso de Doutorado em Educação para obtenção do grau de Doutor em Educação)

Professor Orientador: Miguel Angel García Bordas.

1. Práticas sócio-educativas 2. Ética e interculturalidade 3. Transdisciplinaridade e educação I.T.

**TESE DE DOUTORADO****MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA****MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS  
NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS  
COMUNITÁRIAS URBANAS: UM ESTUDO CASO NO  
SUL DA BAHIA.**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz, como exigência parcial dos requisitos à obtenção do grau de Doutor em Educação sob orientação do Professor-Doutor Miguel Angel García Bordas.

Itabuna – Bahia  
2003

**TESE DE DOUTORADO**

**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA**

**MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS  
NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS  
COMUNITÁRIAS URBANAS: UM ESTUDO CASO NO  
SUL DA BAHIA.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM

15 de Agosto de 2003

Prof. Dr. Bernardo Mayta Sakamoto

Prof. Dr. Elias Lins Guimarães

Prof. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Maria Gonçalves Almeida

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Couto Cunha

Prof. Dr. Selem Rachid Asmar

Esta tese é dedicada

- Aos meus Pais, com quem primeiro aprendi e ainda aprendo a arte de viver bem, pelo apoio, amor, carinho e que me ensinaram a amar a vida e os livros.

- Aos meus Irmãos, com quem aprendi a importância do olhar, a dividir as alegrias do saber-fazer educação.

- Aos meus queridos filhos, Dimilly de Andrade Ferreira e Ednaldo Moraes Ferreira Júnior pelo carinho, paciência, colaboração, em especial, pela alegria que me vêm dando, com quem aprendo – a cada dia – a amar muito mais a vida, seus sentidos- significados.

- À minha professora-orientadora do Mestrado em Educação, Dr<sup>a</sup> Katia Siqueira de Freitas, pelo estímulo incansável e com quem aprendi a enfrentar as dificuldades e viver as alegrias da escrita dos primeiros textos científicos. Distanciei-me de você devido às árduas e laboriosas tarefas da vida acadêmica, mas lembro-me das suas orientações e da nossa amizade.

- Aos meus professores, Miguel Angel García Bordas e Alda Muniz Pêpe, meus grandes mestres, educadores, pelos estímulos incansáveis e que me ensinaram a nunca perder a humildade.

## AGRADECIMENTOS

Este é o momento de dizer muito obrigada aos que, de alguma forma, dividiram, somaram, acrescentaram comigo a alegria, o prazer, a beleza, o estímulo e a dor de tecer essa teia de conhecimentos, aventura, construção. Uma construção que só pode ser realizada com o apoio, compreensão e ajuda de muitos indivíduos-sujeitos que, individual, ou coletivamente, colaboraram, acrescentaram as pitadas de saberes múltiplos neste trabalho. É impossível relacionar aqui todos os nomes, mas guardo cuidadosamente e para sempre o valor de cada um. A atenção, a disponibilidade com que me acolheram e me ajudaram a fiar ou desatar os nós da transdisciplinaridade, da interculturalidade, da ética discursiva, da vontade de encontrar caminhos possíveis para reencantar á educação e o ensino nas ECU.

Mas, de modo especial, agradeço:

- Em primeiro lugar, a ti Deus, pela segurança, fé, coragem, por tudo que me fizeste ser, por tudo que tens feito por mim.
  
- Ao meu professor e orientador, Miguel Angel García Bordas, pela confiança, incentivo, pelo seu trabalho nas correções e sugestões sobre os diferentes capítulos da tese, e esteve ao meu lado nos erros, conflitos, broncas e acertos, nos momentos em que discutimos, problematizamos muito, construímos ou desconstruímos trajetos e análises, mas sempre afluímos ao mesmo ponto em nossas preocupações, trajetórias pelos estudos de práticas pedagógicas e linguagem, assim como pelo seu olhar de pesquisador incansável, um semiótico no qual seu saber e sua amizade se espelham, e onde transparecem sua qualidade como pessoa e orientador.
  
- Aos meus professores das disciplinas, como aluna especial do Doutorado em Educação: Alda Muniz Pêpe, Marli Geralda Teixeira, Filipe Serpa, Dante Augusto Galeffi, pela influência e estímulo na formulação do problema inicial quando assistia as suas orientações em aulas, nas quais discutíamos temas sobre a diversidade, a pluralidade cultural, ética e educação, linguagens, modo de ser humano e pela amizade e dedicação.



- À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em especial, aos meus colegas e amigos do Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais pelo apoio nessa caminhada, compartilhando as queixas, as alegrias e concedendo-me oportunidade de ter mais tempo com licença parcial para caminhar e buscar a realização deste trabalho.

- Agradecimentos especiais à minha filha Dimilly e ao meu grande amigo, Aécio José dos Santos, meus co-pesquisadores, pela busca incansável ao apoio teórico-metodológico, ajudaram-me a montar as peças dessa construção, a desatar os nós cegos das manifestações de preconceitos nas práticas sócio-educativas das Escolas Comunitárias Urbanas. Vocês estão como parte perfilhada desse trabalho, não apenas como grandes colaboradores, mas também como amigos que jamais esquecerei, não me esquecerei dos apelos que fiz nas horas difíceis quando alguma novidade/descoberta atormentava-me nessa corrida árdua e vocês estavam ali, mesmo distantes, apoiando-me, buscando orientações que foram fundamentais à realização desse trabalho. A vocês, peças fundamentais de uma construção, muita obrigado!

- Aos meus amigos, também especiais: Professor Bernardo Mayta Sakamoto e Professora Rosa de Lourdes Verástegui Aguilar pela presença solidária enquanto escrevia. Obrigado pelos convites ao cinema, ao shopping nos momentos difíceis que se tornavam dóceis, belos, juntos a vocês. Como também, pelas nossas discussões teóricas, que, generosamente, ofereceram contribuições para o aprimoramento deste trabalho. Ao Professor Bernardo não poderia também me esquecer da sua grande contribuição naquele momento da qualificação em outubro de 2001. Você foi um dos diamantes reluzentes naquele texto, que de forma sábia conduziu-me a estrada viva do saber ontológico de indivíduo, sujeito, pessoa. E, sua esposa Rosa Verástegui que dividiu comigo a dor, a alegria e as incertezas, gostaria de expressar minha gratidão pela contribuição da tradução do resumo deste trabalho.

- À minha amiga e colega de trabalho na FTC, Itabuna, Maria Nilva de Carvalho Moraes, pela paciência, atenção e correções do texto escrito.

- Ao meu amigo e companheiro de trabalho Selem Rachid Asmar que sem saber ajudou-me a dar rumos importantes, montar peças que pareciam quase impossíveis de

ajustar-se, dando-me oportunidade de colocar em prática um fruto desse trabalho [que antes mesmo de sua finalização e apresentação, colocou-se em ação] intitulado: Pedagogias diferenciadas: educação transdisciplinar e desenvolvimento humano para o terceiro milênio.

- Aos meus filhos, Dimilly de Andrade Ferreira e Ednaldo Morais Ferreira Júnior pela compreensão, carinho, ternura, apoio e incentivo. Foi em vocês que eu encontrei forças, o amor e os cuidados que me permitiram escrever este trabalho. Minha filha Dimilly, você amiga das horas inconstantes, eu devo o espaço da escuta, desabafos e encorajada a caminhar sempre, disposta sempre a contribuir, buscar. Em você encontrei amor e os cuidados que me permitiram escrever incansavelmente.

- Aos meus pais pelo carinho, apoio, que não mediram sacrifícios para que eu pudesse sentir o sabor do saber-ser, saber-fazer, e, hoje mesmo distantes ajudam-me, em especial, minha mãe que mesmo hoje impossibilitada pela sua doença de acompanhar-me de perto, mas de longe me incentiva com seu amor, carinho, admiração, confiança e que acredita na minha construção.

- Minha família, apesar da distância, sempre esteve, e tem estado, comigo. As minhas irmãs Hosana Maria, Marta Maria e Hosana Cristina eu devo a presença nas horas difíceis, o apoio, a certeza que sempre contarei com vocês, sempre estaremos uma para a outra.

- Aos sujeitos das escolas investigadas que carinhosamente mostraram-se amigos, colaboradores, sempre dispostos a contribuir, a apoiar essa nova caminhada, muito obrigada.

- A todos que tanto colaboraram, ouvindo meus discursos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, sobre a educação e o ensino, e, dessa forma contribuíram com as relações de saberes múltiplos, as discussões intelectuais estimulantes, as correções/revisões gramaticais, o entendimento de vidas sociais, em primeiro lugar a Deus, UM MUITO OBRIGADO!!!

## RESUMO

A pesquisa investigou as manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das Escolas Comunitárias Urbanas – ECU, um estudo caso no Sul da Bahia. As práticas sócio-educativas foram examinadas como práticas de ações transdisciplinares e democrático-participativas na escola e como possibilidade de desenvolver um campo de aprendizagens interculturais e comunicativas, objetivando concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, crenças religiosas, de classe social e a formação de sujeitos ativos, comunicativos e reflexivos, um indivíduo-sujeito capaz de conviver com o diferente, reconhecendo-se ao mesmo tempo diferente de todos e como Sujeito, na sua condição humana, igual a todos. Nesse sentido, foram analisadas a percepção e a adoção de práticas interculturais e político-administrativas, pedagógico-educacionais pelos segmentos das ECU e dos seus mantenedores, identificando as formas diferenciadas de envolvimento das comunidades escolar e local, e como vem se configurando e, se privilegiam os processos de conscientização sobre das pessoas/grupos, o convívio social e ético, a valorização da diferença e da vivência com a diversidade. Foram analisadas: práticas dos sujeitos das ECU e de seus mantenedores, as diferenças e semelhanças entre eles, às relações interpessoais, criação e manutenção de ambientes de aprendizagens favoráveis à ampliação de compreensão, formulações de conceitos e criação de possibilidades para o reconhecimento/enfrentamento e substituição de preconceitos por conceitos autônomos. Foram consideradas: a participação dos profissionais da educação na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola- PDE, Projeto Político Pedagógico - PPP, Currículo da Escola e se essas propostas conseguiram avançar como instrumentos de significação cultural e base das formas de comunicação, de interação, integração e experiência da diversidade nos espaços e ambientes de aprendizagens das ECU. A metodologia descritiva privilegiou técnicas qualitativas de análises, um estudo de caso, examinando múltiplos aspectos que envolvem a questão da cultura, da identidade comunitária, da participação, do envolvimento no processo de interação e de integração do espaço político-social. Os sujeitos foram criadores, mantenedores de ECU, professores, alunos, diretor, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, pais de alunos, funcionários das Escolas pesquisadas. Os resultados indicam pouca participação em processos de convivência sócio-educativa que permita a compreensão das diferentes situações de interação afetivas e comunicacionais como uma experiência na qual o sujeito pode valorizar-se e respeitar o outro, o diferente. A Escola ainda não é exemplo de escola cidadã democrático-participativa, intercultural, inter, transdisciplinar como desafio da diversidade e do respeito à diferença, procurando desenvolver trabalhos que priorizem a comunicação aberta, um clima de aceitação, respeito e confiança mútua entre os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, cultivo de sementes de sentimento, de simpatia, justiça, ternura, cooperação, de habilidades para escutar. É lugar de pouca realização de uma prática que envolva o diálogo, concebendo-o como uma ação de mútuo reconhecimento de diversos indivíduos e grupos, mas está buscando seu caminho nesta direção.

Palavras-chave: preconceitos, aprendizagens interculturais, concepções autônomas, diversidade cultural

## ABSTRACT

The research investigated the manifestations about prejudice in places social-educational of the Urban Community Schools – ECU, a study was made at south of Bahia. The practices social – educational were examined as action's practice interdisciplinary and democratic-co-participative at schools and it has a possibility to develop a field of learnings intercultural and dialogic-communicative, aiming at autonomous conceptions about gender, age, social class, etc; the capable subject individual's formation of live with the deference; the perception and adoption of intercultural and pedagogic-educational practice for guidelines of ECU and your support, like different ways of involvement of that community school and local, and how it has become configuring, and if they privilege the process of understanding about people/groups, social and ethical conviviality, valorization of the difference, interpersonal relationships, creation and maintenance of atmospheres of learnings to amplification of understanding, formulations of concepts and creation of possibilities to recognition/ to argue and substitution about prejudice to autonomous conceptions. The result shows a little participation in process of social-educational conviviality that must to permit one understanding of different situations affective and communicative as experience which that one person can be valued and respected each other. the school is not still an example of citizen school like a challenge to a diversity, respect to a difference, it doesn't develop works that prioritize one open communication, acceptance atmosphere, mutual respect and trust between of the involved segments in the process of teach-learning, abilities to listen/speak. A little accomplishment is increased at it practices that involves dialogue, conceiving as action of mutual of several recognition and groups; but it's still looking, however, your road in that direction.

Keywords: about prejudice, learnings intercultural, autonomous conceptions, diversity cultural

## RESUMEN

El trabajo de investigación trata de las manifestaciones de preconcepciones en los espacios socio-educativos de las Escuelas Comunitarias Urbanas - ECU, un estudio de caso en el Sur de Bahía. Las prácticas socio-educativas fueron examinadas como prácticas de acciones transdisciplinarias y democrático-participativas en la escuela, con la posibilidad de desarrollar un campo de aprendizaje intercultural e comunicativo. Esta práctica pretende poner en práctica concepciones autónomas (conceptos/significados) de género, edad, etnia, creencias religiosas, clase social y la formación de sujetos activos, comunicativos y reflexivos. En otras palabras, formar un individuo capaz de convivir con lo diferente, reconociéndose al mismo tiempo diferente de todos y como Sujeto, en su condición humana, igual a todos. En este sentido, fueron analizadas las prácticas interculturales, político-administrativas y pedagógico-educacionales adoptadas por los segmentos de las ECU y de sus mantenedores, identificando las formas diferenciadas de involucramiento de las comunidades escolares y local, teniendo en cuenta como vienen configurando y privilegiando el proceso de conscientización sobre las personas/grupos, la convivencia social y ética, la valorización de la deferencia y la vivencia con la diversidad. Analizó las prácticas de los sujetos de las ECU y de sus mantenedores, las diferencias y semejanzas entre ellos, las relaciones interpersonales, la creación y manutención de ambientes de aprendizaje favorables, la ampliación de comprensión, la formulación de conceptos y la creación de posibilidades para el reconocimiento, enfrentamiento y sustitución de preconcepciones por conceptos autónomos. También fueron consideradas la participación de los profesionales de la educación en la elaboración del Plano de Desevolvimeinto de la Escuela - PDE, Proyecto Político Pedagógico - PPP, Currículum de la Escuela, teniendo en cuenta, si esas propuestas consiguieron avanzar como instrumentos de significación cultural baseándose en las formas de comunicación, interacción, integración y de experiencia de la diversidad en los espacios y ambientes de aprendizaje de las ECU. A través de la metodología descriptiva se privilegió técnicas quali-quantitativas de análisis, examinando múltiples aspectos que envuelven la cuestión de la cultura, de la identidad comunitaria, de la participación, del desenvolvimeinto en el proceso de interacción y de la integración del espacio político-social. Los sujetos fueron creadores, mantenedores de ECU, profesores, alumnos, director, vice-directores, coordinadores pedagógicos, padres de alumnos y funcionarios de Escuelas pesquisadas. Los resultados obtenidos indican poca participación en los procesos de convivencia socio-educativa que limita la comprensión de las diferentes situaciones de interacción afectiva y comunicativa, como una experiencia en la cual el sujeto puede valorizarse y respetar al otro, al diferente. La ECU no es todavía un ejemplo de escuela ciudadana democrático-participativa, intercultural, Inter/transdisciplinar, porque todavía no considera un desafío a la diversidad respetando la diferencia, procurando desenvolver trabajos que privilegien la comunicación abierta, con un clima de aceptación, respeto y confianza mutua entre los segmentos involucrados en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. La importancia del diálogo, como una acción de mutuo reconocimiento de diversos individuos y grupos, todavía no es una práctica común en la escuela, mas está buscando su camino en esta dirección. En este sentido, nuestro trabajo espera ser una motivación para que la escuela se torne un cultivo de semillas de sentimiento, simpatía, justicia, de ternura y de cooperación, a la vez que posibilite el desarrollo de habilidades para escuchar y hablar.

Palabras claves: preconcepciones, aprendizaje intercultural, concepciones autónomas, diversidad cultural

## **SUMÁRIO**

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**RESUMEN**

**APRESENTAÇÃO**

### **CAPÍTULO I**

**1. INTRODUÇÃO** ..... 31

### **CAPÍTULO II**

**2. UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE INVESTIGADA** ..... 34

2.1. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA: PRINCÍPIO,  
ALICERCE E PERSPECTIVAS CONCEITUAIS ..... 37

2.2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO ..... 51

2.3. DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA NO PROCESSO DO  
PENSAR – PESQUISAR AS PRÁTICAS SÓCIO-EDUCATIVAS  
DAS ECU ..... 52

2.4. NAS TRILHAS DOS CONCEITOS OU (PRE)CONCEITOS (?):  
UMAS REFLEXÕES ITINERANTES ..... 96

### **CAPÍTULO III**

**3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICO-CULTURAIS DA  
PESQUISA: CONSTRUÇÃO E INTERLOCUÇÃO DE SABERES  
COMPLEXOS E TRANSDISCIPLINARES** ..... 128

3.1. AS MANIFESTAÇÕES DE (PRE)CONCEITOS E SEUS  
REFLEXOS NO ESPAÇO ESCOLAR: NOÇÃO E REPRESENTAÇÃO ..... 130

3.1.1. Noção e representação dos conceitos e (pre)conceitos: uma descrição e compreensão .....	132
3.1.2. Os (pre)conceitos e a noção de diferença no espaço sócio-educativo .....	144
<b>3.2. CONTEXTUALIZANDO UM OLHAR: A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO, CLASSE SOCIAL, SEXO CRENÇAS RELIGIOSAS NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS.....</b>	<b>156</b>
3.2.1. A Tolerância: Confluência do pluralismo cultural e da cidadania no espaço comunitário .....	163
<b>3.3. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA .....</b>	<b>221</b>
3.3.1. As manifestações de preconceito: Um objeto a ser investigado e cuidado no espaço da escola comunitária .....	223
3.3.2. A ética, a moral e a cidadania no espaço sócio-educativo: Um triplo reforço ao enfrentamento dos (pre)conceitos .....	224
3.3.3. Escolas Comunitárias Urbanas: (Re) significação do público e do privado como espaços sócio-educativos – um compromisso .....	239
3.3.4. As práticas interculturais: Concepção e formação do sujeito no espaço sócio-educativo .....	245

## **CAPÍTULO IV**

<b>4. CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>262</b>
4.1. UM CENÁRIO COMPLEXO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, MOVIMENTOS SOCIAIS E ESCOLA .....	264
4.1.1. O multi/interculturalismo no contexto da educação pública brasileira .....	272
4.1.2. O público e o privado na educação brasileira: Trajetória e contestações .....	274

## **CAPÍTULO V**

### **5. CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA**

5.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA: UMA REFLEXÃO SINGULAR SOBRE O ESPAÇO SÓCIO-EDUCATIVO .....	284
5.1.1. Proposições essenciais .....	300
5.1.2. Procedimentos valorizados na pesquisa .....	302
5.1.3. Uma explicação dos procedimentos metodológicos .....	304
5.1.4. O problema em evidência: Um fio condutor às manifestações de preconceitos nas ECU .....	336
5.1.5. A nossa expectativa com relação à escola e suas práticas .....	336
5.1.6. A hipótese e objetivos da pesquisa .....	337
5.1.7. Questões investigadas .....	348
5.1.8. O universo e a amostra da pesquisa .....	351
5.1.9. Os sujeitos da pesquisa .....	355
5.1.10. A coleta de dados e os instrumentos da pesquisa .....	356
5.1.10.1. Formulários semi-abertos .....	358
5.1.10.2. Entrevistas informais .....	359
5.1.10.3. Entrevistas semi-estruturadas e individual .....	360
5.1.10.4. Observação e análise de documentos .....	361
5.1.11. Aplicação dos instrumentos .....	363
5.1.12. Tratamento dos dados .....	368



5.2. MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS URBANAS: UM ESTUDO DE CASO DAS ECU .....	369
5.2.1. As escolas comunitárias (?): Origens e processos particulares .....	371
5.3. ANÁLISE DOS DADOS, INTERPRETAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL .....	376
5.3.1. Contexto atual das escolas comunitárias urbanas: História e propostas filosófico-educativas .....	377
a). Escola A .....	380
b). Escola B .....	413
5.4. A FORMAÇÃO E O EMPREGO DOS PRECONCEITOS E CONCEITOS NAS PRÁTICAS SÓCIO-EDUCATIVAS DAS ECU.....	440
5.5. PROFISSIONAIS DAS ECU: CONVIVÊNCIA E APLICAÇÃO DE PRECONCEITOS E CONCEITOS EM SUAS PRÁTICAS .....	460
5.6. PERCEPÇÃO SOBRE SI MESMO: A CORPOREIDADE E OS PRECONCEITOS NAS ECU .....	478
5.7. AS RELAÇÕES DE INTEGRAÇÃO E INTERAÇÃO NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ECU: TOLERÂNCIA OU (IN) TOLERÂNCIA (?) .....	488
5.8. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS E A DIFERENÇA NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ECU .....	499
5.9. ANÁLISE INTERPRETATIVA DE RELIGIÃO E DO SIGNIFICADO DE GÊNERO E SEXO NAS RELAÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS .....	503

## **CAPÍTULO VI**

### **6. CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

6.1. CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	510
--------------------------------------	-----

6.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	538
6.3. REFERÊNCIAS .....	574
6.4. BIBLIOGRAFIA .....	626

**TABELAS**  
**QUADROS**  
**ANEXOS**

ANEXO I - FORMULÁRIO DO PROFESSOR

ANEXO II - FORMULÁRIO DO ALUNO

ANEXO III - ENTREVISTA AO MANTENEDOR DA ECU

ANEXO IV - ENTREVISTA AO PROFESSOR

ANEXO V - FOTOGRAFIAS

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

EC – Escola Comunitária

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola

PC – Proposta Curricular

CI – Carta de Intenção da Escola

SEMC- Secretaria Municipal de Educação

CE – Colegiado Escolar

**MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS  
NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS  
COMUNITÁRIAS URBANAS: UM ESTUDO DE CASO NO  
SUL DA BAHIA**

**Maria de Fátima de Andrade Ferreira**

O perigo de se deixar levar pela plausibilidade enganosa das metáforas orgânicas é particularmente grande onde o tema racial está envolvido. O racismo, branco ou negro, é por definição repleto de violência porque contesta fatos orgânicos naturais – uma pele branca ou negra – que nenhuma persuasão ou poder poderia mudar; tudo o que se pode fazer, jogadas as cartas, é exterminar os seus portadores.

Hannah Arendt, 1994

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma trajetória de estudos e investigação científica realizados sobre *as manifestações de (pre) conceitos nos espaços sócio-educativos das Escolas Comunitárias Urbanas - ECU: um estudo de caso no Sul da Bahia*.

Esse é um percurso que nos convida a trilhar outros, resgatando a necessidade de não apenas acusar, denunciar, negar ou inquietar-se com a escola e suas práticas, mas de ouvir as vozes que vêm do seu interior, os seus discursos, as suas dificuldades, trajetórias históricas e socioculturais e formas simbólicas de resistências conviviais e educativas.

A razão para esse compromisso com a transformação das práticas de convivência na diversidade sociocultural das Escolas Comunitárias Urbanas – ECU não é simples. Observamos que o mundo contemporâneo exige mudanças nas relações entre ética, educação e sociedade, tanto nos caminhos percorridos pelo pensar e agir humanos na busca de melhores condições de vivências e convivências entre pessoas e grupos sociais, como nas formas de articulação entre os espaços públicos e privados.

Esse propósito coloca-nos frente aos efeitos das políticas neoliberais, como as privatizações dos setores públicos, a centralização do controle pedagógico das escolas (em nível de reformas curriculares, de programas de formação de professores e de avaliação do sistema de ensino), a política do desemprego estrutural sem precedentes, o aumento da “flexibilização do trabalho” e da competição que se confrontam com as exigências de reflexões e de transformação sócio-política postas pelos sujeitos orgânicos – estudiosos da sociedade e da educação.

Diante de tantas negligências sócio-políticas, da legitimação de efeitos sociais estruturais e conjunturais que permitem a mutilação, o conformismo, a subordinação das pessoas e grupos, não dá para apenas ver e omitir seus resultados. Pois, além dos efeitos das políticas neoliberais (todos eles disfarçados sob as ações sagazes do processo da globalização e sob pele de ovelha, atingem de forma penetrante as políticas educacionais) desconfiamos de que a questão da pluralidade e da diversidade cultural, ainda não conscientizada e respeita-

da em termos políticos, éticos e educativos, ganham mais visibilidade na interlocução expressiva entre os sujeitos histórico-sociais nos espaços públicos e/ou privados.

Essa desconfiança nos conduz a pensar que essas ações sobre os espaços sócio-educativos têm aprofundado o problema da qualidade pedagógica e as questões político-éticas e socio-culturais nas escolas. Nesse contexto, supomos que as escolas públicas e as comunitárias – ECU sejam, certamente, as dimensões sociais mais atingidas pelas políticas neoliberais, globais e locais.

Pensamos, assim, a partir do momento em que acompanhamos Arendt (1997) e entendemos neste percurso que não é tarefa fácil falar de solidariedade, tolerância, ética na educação diante de um mundo globalizado e “pós-moderno” modo de sentir, agir, querer sincronizados por valores, atitudes e hábitos neoliberais. Com efeito, essas ações constroem um referencial disseminado das discriminações, estereótipos e (pre) conceitos – podridão da comunidade.

Apesar da vitalidade do projeto neoliberal, observamos que a proclamação da educação e da qualidade do ensino para todos os graus, cursos e séries cresce muito e é divulgada nos espaços públicos e/ou privados. Os discursos apontam-na como um ponto-chave para enfrentar esses desafios, frutos da globalização, e, dos avanços da tecnologia e da informação. Entretanto, cabe destacar o alerta de vários referenciais, tais como Arendt (1997), Morin (1998), Habermas (2001), Oliveira (1993, 2001) quanto à necessidade de uma organização e mudança no contexto estrutural e categorial da sociedade e do pensamento ético contemporâneos, do trabalho sócio-político, cultural e educativo que atua como um mediador entre a pessoa humana em construção e seus ambientes relacionais.

Após essa reflexão e devido a nossa vivência nos espaços sócio-educativos, pensamos que as escolas públicas e as comunitárias sejam as mais atingidas pelas políticas atuais de educação e de ensino. Parece-nos que as formas de linguagem e suas representações sociais veiculadas no âmbito escolar denunciam os descasos relacionados aos processos de construção de conhecimentos, os efeitos das manipulações políticas, as relações entre as diferenças culturais, sociais, físicas e outras presentes nesses e noutros espaços.

Essa nossa reflexão não é à toa, pois, estando atentos aos diversos diálogos entrelaçados sobre os ambientes físicos, sociais, culturais e político-escolares, desconfiamos de que as práticas sócio-educativas não andam muito bem no cumprimento de suas funções sociais manifestas e latentes.

Nessa trajetória, a indagação sobre *as manifestações de preconceitos e a diversidade cultural nos espaços educativos das ECU: um estudo de caso no sul da Bahia* provém da tentativa de estudar as experiências e vivências nas relações de interação e integração dos sujeitos das/nas ECU e de seus mantenedores, assim como as concepções (conceitos/significados) de gênero, de idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social nessas escolas, na zona urbana de Itabuna e de Itororó-BA.

A pesquisa estuda, portanto, as práticas interculturais e de gestão (político-administrativas, pedagógico-educacionais) nas escolas comunitárias urbanas (comunidade escolar e local) e de seus mantenedores, examinando como a escola trabalha as concepções (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e classe social. Logo, o foco central dessa pesquisa é a investigação sobre as manifestações de preconceitos e a diversidade sociocultural nos espaços educativos e suas conseqüências nas relações de interação, integração e envolvimento dos sujeitos das ECU.

No capítulo I, parte introdutória deste trabalho, visa situar o trabalho e relatar a nossa intenção e trajetória, como surge a nossa preocupação, o desejo de investigação, a razão para esse compromisso de buscar fundamentos teórico-metodológicos e mudanças substantivas às práticas sócio-educativas aos espaços das ECU. Apresentamos nosso objeto de pesquisa, a descrição sobre a situação-problema e questões do processo imaginado, assim como os conceitos pensados, explicitados e aplicados no trabalho.

No capítulo II, apresentamos o quadro referencial da pesquisa, buscando compreender os processos histórico-culturais desse percurso de investigação, a noção e a representação dos conceitos e também o imaginário nos ambientes e espaços das ECU; os processos de significação e aprendizagem dos conceitos de raça, etnia, religião, gênero, cor etc.; a tolerância como confluência entre pluralismo cultural e cidadania nas relações do ensinar e aprender comunitário.



Focalizamos, ainda neste capítulo II, a fragmentação entre sociedade, cultura e personalidade, apresentando o seu traço distintivo: a violência; a competência da escola para enfrentar, substituir e superar as práticas preconceituosas nos seus espaços e nos diversos ambientes sócio-educativos por uma educação intercultural, dialógica e com relações comunicativas. Ressaltamos, ainda, as definições e importância de uma proposição de educação que conduza o sujeito à aceitação de si-mesmo e do outro; aprofundamos o conhecimento sobre a noção de violência, sujeito, tolerância/intolerância, ambiente saudável e de outros conceitos trabalhados na pesquisa.

No capítulo III indicamos a trajetória da pesquisa e a opção dos procedimentos metodológicos. Um esboço da amarração do referencial teórico-metodológico que nutriu e sustentou as discussões, análises, interpretações, apresentação e representação dos dados da pesquisa.

No capítulo IV, apresentamos não propriamente uma conclusão, mas uma interrogação sobre as práticas sócio-educativas das ECU e práticas de manifestações de preconceitos nesses espaços. Mostramos uma síntese dos principais achados da pesquisa, apontando caminhos e apresentamos algumas contribuições consistentes às práticas sócio-educativas das ECU, respondendo à indagação levantada e aos objetivos do trabalho.

**CAPÍTULO I**

Nossas finalidades não são impostas, no sentido que, nas nossas sociedades individualistas, a ética não se impõe imperativamente nem universalmente a cada cidadão; cada um terá de escolher por si mesmo os seus valores e ideais, isto é, praticar auto-ética. (...) Uma ética política que se pretenda verdadeiramente humana supõe primordialmente a restauração do sujeito responsável. Lembremos que a eliminação do sujeito por uma elite científica e intelectual foi o delírio de uma subjetividade que se ignorava a si própria. A restauração do sujeito é uma pré-condição para o conhecimento objetivo (um conhecimento que ignorasse o sujeito do conhecimento não saberia ser objetivo, e porque ignoraria o fato que não pode haver conhecimento objetivo sem um sujeito que o opere para atingir a objetividade). A restauração do sujeito comporta a exigência do auto-exame, a consciência da responsabilidade pessoal, e o encargo autônomo da ética (auto-ética).

Edgar Morin, 1998

## 1. INTRODUÇÃO

A educação, considerada sua função social no processo de formação da pessoa, seja pelo caminho formal, não-formal ou informal, envolve conceitos, valores, atitudes, tensões, crenças, linguagem, sujeito-discurso-saberes, sentidos e significações; em especial, quando condicionada à tarefa de assumir o desafio de ensinar a condição humana, orientar o indivíduo a conviver na diversidade cultural, a tornar-se um cidadão.

Pensamos que a escola é um espaço definido para a criação dos conhecimentos e formação de conceitos e do ser humano. É um lugar apropriado para a realização dos processos de significação e construção dos condicionantes internos e externos de participação e envolvimento dos indivíduos nas relações que permitem as reflexões sobre a diferença, as proposições de respeito, solidariedade, tolerância e exercício de cidadania.

Ao refletir sobre estes desafios que envolvem a pessoa humana, educação e escola, esta pesquisa propõe explicar a importância da adoção de práticas sócio-educativas e interculturais pelas ECU. Para tanto, perfilhamos a construção de ações comunicativas dialógicas e transdisciplinares por esses espaços, assim como ambientes que privilegiem, em seu conjunto, as interações com o real e com o outro.

Por esse caminho, além da pesquisa, pretendemos colaborar com as ECU investigadas, outras ECU e espaços sócio-educativos, através do desenvolvimento da reflexão e do conhecimento sobre a importância das relações dialógicas comunicativas entre os sujeitos que vivem (convivem) nesses seus espaços.

A partir dessa reflexão, o nosso estudo buscou contribuições dos suportes teóricos necessários às discussões que suscitam a relevância das práticas sócio-educativas dialógico-comunicativas, interdisciplinares e transdisciplinares nos espaços públicos e privados, tais como: Habermas (1999, 2000, 2001) que arrisca propostas sobre a ética do discurso, a teoria da ação comunicativa, parte de um diálogo com os clássicos (Weber, Mead, Parsons, Durkheim, Max, Horkheimer e Adorno, assim como outras fontes, tais como Piaget, Popper), buscando uma reflexão filosófico-social da modernidade, construindo conceitos e categorias de sociedade, moralidade, democracia, racionalidade. Em Morin (2002) trilha-

mos o caminho do conhecimento do conhecimento, um pensar complexo; Freire (1998) ajuda-nos a definir a educação como práxis histórica para a libertação do homem, uma relação dialógica; Buber (1974, 1987) constrói o conceito de reciprocidade – o diálogo na atitude existencial da face-a-face. Nessa relação faz-se presente o “ser com os outros”, que junta a característica natural de como a pessoa se relaciona, age, pensa, sente, reage com o outro. Ao se referir dessa forma, explica que o ser, o existir, presume em um outro ser – eu-tu [só existe o eu na relação com o tu].

Arendt (1999) compreende o pensamento como capacidade humana, e a pluralidade, como uma das condições básicas da vida humana no mundo. Esses referenciais tecem os conhecimentos sobre a pessoa humana, a educação e a sociedade. Religando-os, apresentam formas de entendimento sobre os problemas da vida cotidiana e as ações humanas, permitindo-nos andar a passos largos e direcionais ao conhecimento da complexidade da sala de aula e de outros espaços sócio-educativos.

Nesse enfoque, a relação do ensinar e aprender exige que a escola seja um espaço sócio-educativo que objetiva preparar os educandos para viverem e conviverem com seus semelhantes – a unidade e a diversidade; o uno e o múltiplo. Portanto, um terreno minado por produção de aprendizagens socioculturais de convivências, de tomadas de consciência das situações-problemas.

**CAPÍTULO II**

Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva.

É possível que, na infância, esses malvados adolescentes tenham brincado, felizes e risonhos, de estrangular pintinhos, de atear fogo no rabo de gatos pachorrentos só para vê-los aos pulos e ouvir seus miados desesperados, (...). Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *des-cresceram* em lugar de crescer.

Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio neste pensar. Penso na mentalidade materialista da posse das coisas, no descaso pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas de menor ou de nenhuma valia (...).

Paulo Freire, 2000.

## 2. UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE INVESTIGADA

Os (pre) conceitos contaminados e provocadores de maus-tratos, de desprezos e descasos de uns com os outros aparecem nos discursos dos sujeitos da escola, nas vozes silenciadas ou agressivas do negro, do branco, do índio, do homem/mulher, do professor, aluno ou de outros segmentos da escola; nos discursos legitimados sobre o que “acham”, o que “vêm” no outro, o que sentem pelo outro e, conseqüentemente, sobre os resultados da aprendizagem do aluno e sobre a sociabilidade no ambiente escolar.

A forma como os “diferentes” vêm sendo tratados, através dos tempos e nos espaços socioculturais, resulta no aprofundamento da discriminação, dos estereótipos e preconceitos de gênero, raça, etnia, religião, cor, altura e estão presentes no cotidiano dos espaços e nas práticas da educação formal, não-formal e informal. Isso já sabemos, mas indagamos, aqui, nesta pesquisa, como a escola trabalha esses (pre) conceitos em suas práticas sócio-educativas. De que forma as manifestações de (pre) conceitos atingem os espaços sócio-educativos das ECU, em Itabuna e Itororó – BA, e o que faz a escola para enfrentar, substituir e/ou superar essas práticas preconceituosas.

Esta pressuposição obrigou-nos a refletir sobre a importância das práticas interativas e/ou comunicativas das ECU e, da mesma forma, na relação teoria-prática da Pedagogia brasileira, hoje em crise. Isso porque vimos, antecipadamente, que a crença na mutualidade na/da relação pedagógica entre o saber-fazer, saber-ser é um ato necessário ao aprender e ao ensinar a condição humana.

Nesse processo de investigação, reconhecemos que os indivíduos-sujeitos reatam os laços de respeito e de outros valores e atitudes entre os sujeitos destes e de outros espaços sócio-educativos, sobretudo aos que ainda não aceitam a convivência com a diferença – o outro.

Daí que a solidariedade é parte desse processo e pode favorecer uma prática sócio-educativa que busca compreender o ser humano a partir de sua realidade sociocultural. A ética, nesse percurso, expressa-se pelo cuidado com o outro, com a teia de relações sociais que o envolve. Do mesmo modo, permite conhecimentos sobre os estudos interculturais e a comunicação dialógica nas práticas que buscam ensinar a viver e a conviver com o outro.

O que fazem as ECU para facilitar essa convivência solidária com a diferença? São diversos os fatores que traduzem a diferença e atingem as relações humanas através das discriminações e dos preconceitos. Dentre esses, podemos citar os econômicos, religiosos, sociais, étnicos, políticos, etc.

Na tentativa de melhor compreender o que fazem as ECU para enfrentar, substituir e/ou superar as manifestações de (pre) conceitos nas/das suas práticas cotidianas e, quais são as formas de comunicação e de interação/integração permitidas nas suas relações sócio-educativas, privilegamos este ponto, como um marco norteador, uma condução ao modo de pensar as ações pedagógicas e sócio-educativas; práticas que são concebidas, neste trabalho, como práticas interculturais, dialógicas, comunicativas e inter/transdisciplinares.

Nessa busca de explicação, analisamos as possibilidades de criação de práticas intersubjetivas para as ECU, guiando o nosso olhar e atenção para responder os questionamentos nessa pesquisa.

Para refletir sobre as práticas intersubjetivas, seguimos as trilhas de Buber (1974, 1987) para interpretar a relação entre o Eu e Tu, pensar a possibilidade de união entre reflexão e ação, práxis e logos; o sentido de comunidade/formas de existência coletiva e a relação dialógica; Arendt (1999) para estudar a ação humana como uma condição ontológica do homem, uma reflexão filosófica da história e da política que discute a condição humana. Entrelaçamos o pensamento arendtiano no de Habermas (1987, 1997) sobre a ação comunicativa, valorizando a capacidade dos sujeitos histórico-sociais de linguagem e de ação que estabelecem uma relação interpessoal, político-social e a compreensão sobre a esfera pública e a privada como cenários destes espetáculos.

A partir desta justaposição, buscamos construir mais uma situação de contiguidade: Fizemos a correlação da construção de conhecimentos acima explicitada aos pontos essenciais da reflexão de Freire (1998, 2001a, 2001b) sobre as categorias consciência-subversão, dominação, classes sociais, processos pedagógicos e dialógicos, práticas da liberdade, cidadania e formas de conhecimento, habilidades e relações sociais comunitárias. Um processo sintático que se formatou unindo-se à luz da reflexão de Morin (2000, 2001, 2002) sobre o pensar complexo e o olhar transdisciplinar, a subjetividade e objetividade nos processos do

conhecimento humano e de outros referenciais da relação comunicativa dialógica, intercultural e transdisciplinar, apresentados ao longo do trabalho, que apontam a solidariedade, ação resultante da tomada de consciência, como uma possibilidade para enfrentar essas situações-problemas do mundo atual que desafiam a vida humana.

Essa interconexão de saberes freirianos, arendtianos, buberianos e morinianos fazem-nos entender a educação como processos e significados que são postos em ação, como formas de aprender e de ensinar, de se interessar, de sentir e de ter curiosidade, interrogar, raciocinar, dialogar e debater idéias, reconstruindo as bases da educação, da sistematização de experiências e construção de conhecimentos, enfim uma teia de construção intercultural produtora de valores e da formação dos sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores em um cenário de participação, solidariedade, socialização das informações, de decisões coletivas e de co-responsabilidade que atravessa e ultrapassa os limites da escola e da casa (família).

Essas experiências e reflexões teórico-metodológicas entrelaçadas contribuíram com indicações que nos conduziram a um modo de pensar distinto sobre as práticas sócio-pedagógicas e educacionais das ECU, como também, a uma reflexão sobre as práticas político-pedagógicas intercomplementares na dimensão ética – o cuidado com o outro.

À luz de tal propósito, a pesquisa procurou identificar se as ECU trabalham com o conhecimento, a formação de hábitos, as vivências, os valores, significados e atitudes, objetivando concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social.

Nesse percurso, muitas experiências e conhecimentos foram complementando-se e alinhando possibilidades de análise e interpretação de saberes da escola e encontrando permissão à construção de um olhar e ouvir o que ocorre, acontece nos espaços das ECU, nas suas relações interpessoais e práticas sócio-educativas.

Nessa trilha dos preconceitos e da intolerância, muitos autores, além dos já citados neste texto, contribuíram com esses entrelaçamentos e religações de saberes alinhavados ou desconstruídos e reconstruídos com acuidade. Dentre eles, destacamos: Fischmann (2001a,



2001b), Grupioni (2001), Barret-Ducrocq (2000), Biasoli-Alves (2001a, 2001b), Bobbio (1986, 1992, 1995), Cashmore (2000), Chelikani (1999), Comte-Sponville (1995), Foucault (1979, 1997, 1999a, 1999b, 2000), Goffman (1985), Maffesoli (1998, 1999, 2000), Guimarães e Huntley (2000), Ortega (1999), Touraine (1998a, 1998b, 1999), Vidal (2001), Walzer (1999) e outros.

A partir desses referenciais, refletimos os conhecimentos sobre a tolerância/intolerância, ética, diferença, exclusão, cidadania, subjetividade, construção da identidade e do sujeito, participação, integração, interação, cultura, formas de comunicação e de linguagem, preconceito, conceitos (raça, religião, cor, etnia, sexo, gênero e outros), comunidade, complexidade humana, práticas de solidariedade e de sociabilidade e outros que surgiram e estão presentes ao longo do trabalho e guiaram, com projeção luminosa e intensiva, a nossa investigação .

## **2.1. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA: PRINCÍPIO, ALICERCE E PERSPECTIVAS CONCEITUAIS**

O nosso trabalho intitulado as manifestações de (pre)conceitos nos espaços sócio-educativos das ECU: um estudo de caso no sul da Bahia floresce a partir do nosso encontro com a Escola Y – EPEY, - no momento do nosso trabalho de campo do Mestrado em Educação, intitulado: “Gestão Colegiada na Escola Pública: Expressão de Autonomia ou Heteronomia (?)” (Ferreira,1999). Nesse contato, com os sujeitos dessa pesquisa, em 1998-1999, sentimos o cheiro desagradável e o gosto amargo do (pre) conceito no interior do espaço educativo.

Vimos nas relações entre os sujeitos daquela escola Y, a presença da discriminação, dos estereótipos, da rejeição e, naquele momento, sentimos o gosto amargo dos (pre) conceitos nos ambientes dos espaços sócio-educativos.

Ainda que, investigando *o desempenho do Colegiado Escolar na Escola Pública Estadual Y em Itabuna - BA e seus reflexos nos processos gestor e pedagógico* (nosso objeto de investigação da pesquisa realizada no nosso Mestrado em Educação, 1999) presenciamos e registramos manifestações preconceituosas nas práticas técnico-administrativas e pedagó-

gico-educacionais no cotidiano escolar. Essa constatação conduziu-nos à pretensão de realização desta pesquisa que investiga as manifestações de preconceitos nas ECU – Itabuna-Itororó, BA; visto que já persistia em nossos sentidos o desejo de investigar as formas de linguagem e de que maneira são veiculadas nos espaços sócio-educativos das ECU, desde nosso primeiro contato com a construção de pré-projeto à seleção do Mestrado em Educação, pela UFBA – intitulado: a linguagem oralizada na gestão da educação infantil, ainda não realizado. Foi, pois, substituído/modificado por outro defendido em maio/99: “*Gestão Colegiada na Escola Pública: Expressão de Autonomia ou Heteronomia (?)*”.

Dessa forma, iniciamos a nossa reflexão sobre a complexidade das práticas sócio-educativas e que nos perseguem e incomodam até o momento. Em razão do que acima afirmamos, desejamos saber quais são as ferramentas que nos permitirão pensar e criar novas formas de agir, de participar, de saber-escutar/ouvir e saber-ver o outro - a diferença na diferença.

Além disso, percorremos alguns referenciais para compreender as concepções, as atitudes, os comportamentos, os discursos, as condutas intolerantes e inflexíveis, as agressões verbais e os silêncios revelados nas angústias, nas insatisfações e nos (des) encontros dos sujeitos nesses e noutros espaços não são diferentes (ibid., pp. 222-223). Tais motivos nos inquietaram, ao mesmo tempo em que nos abriram novos caminhos, novos horizontes para o presente estudo.

Entretanto, nesse trajeto, não nos descuidamos da heteronomia impregnada naquelas práticas dos sujeitos investigados no nosso trabalho de Mestrado em Educação. Recordamos o que aqueles sujeitos colegiados traziam consigo, nos gestos, nas falas, nas atitudes, nas ações e reações, nas expressões, nas formas de (des) cuidar do outro, de (des) integração, das suas comunicações truncadas, das ofensas e outros indicadores de (pre) conceito notados naquele espaço. Sujeitos que se diziam representados por um Colegiado Escolar - CE<sup>1</sup> naquele período e espaço público estadual.

---

<sup>1</sup> O CE é órgão consultivo e fiscalizador nas questões técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Constituição Estadual de 1989, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96, Decretos e Portarias Estaduais da Secretaria de Educação do Estado – SEC/B. Este conselho foi implantado com processo eleitoral em abril de 1997 nas Escolas Estaduais baianas pela Lei n.º 6.961/96 (Ferreira, 1999, p.25).

Percebemos, também, naquele momento (loc. cit.) de investigação do desempenho do CE, que as temáticas trabalhadas na escola - EPEY, no que se referem à escravidão, colonização, pobreza, desigualdade social, cultura (em especial, nas aulas de História, Geografia, Cidadania e outras disciplinas da área das Ciências Humanas) pareciam aumentar as possibilidades de manifestações de preconceito, estereótipos e de discriminação de várias origens.

Veio-nos à lembrança, nessa trajetória atual, o resultado da análise das práticas investigadas na EPEY, quando os indicadores denunciavam a falta de igualdade, de liberdade e de sensibilidade nas práticas educativas dessa escola e que, certamente, contribuíam na promoção da intolerância, da valorização de uma comunicação qualificada pelos estereótipos, discriminações e preconceitos. Essas eram as formas de convivências presenciadas no cotidiano da EPEY – campo de pesquisa do nosso Mestrado em Educação.

A nosso ver, aqueles resultados pareciam denunciar os indicadores de que a escola investigada ainda não se importava ou ainda não se importa com essas questões que dizem respeito à diversidade e pluralidade cultural, às formas de comunicação e linguagens veiculadas na escola, com a qualidade das relações de interação e de integração dos sujeitos (ibid., pp. 220-225). E essa reflexão foi um dos pontos fundamentais que nos levou a investigar as manifestações de preconceitos nas ECU, nesse nosso momento de doutoramento.

Sob estas hipóteses, continuamos os nossos estudos neste percurso de investigação das ECU. Não permitimos, que se apaguem de nossas lembranças algumas das contribuições que nos possibilitaram, naquele momento e agora, a refletir sobre o que presenciamos ou ouvimos nos espaços da Escola Y. A imagem refletida pela escola conduziu-nos a uma interpretação curiosa sobre suas práticas. Tivemos a impressão de que não há interesse dos seus segmentos por esses assuntos; também não colaboram com o enfrentamento, as substituições e/ou a superação dos preconceitos nos seus espaços sócio-educativos.

Não se pode duvidar, é claro, da existência de planos de ação, proposta não só para a escola, como também para a família do aluno. Em outro momento, na discussão intitulada “*Gestão Colegiada na escola pública: expressão de autonomia ou heteronomia (?)*” (FERREIRA, 1999), os resultados apresentados indicam que ainda não funcionam nessa

perspectiva. Foi convivendo com as inquietações e incertezas impregnadas naquelas ações e reações dos segmentos da escola Y, que percebemos a existência de uma lacuna-problematizante nas práticas sócio-educativas que precisam ser re-significadas e/ou modificadas.

A partir desse pensar e do que ainda nos persegue, vimos, na escola EPEY (campo da nossa pesquisa em 98/99) a denúncia através dos resultados da análise dos dados, os quais relataram que o nosso campo de investigação “ainda não é um exemplo de escola cidadã democrático-participativa, mas que está buscando seu caminho nesta direção” (ibid., p.14). Mesmo assim, com essa confirmação, a escola Y e as suas representações relacionais e sociais apresentadas pelos resultados que indicaram pouca interação e participação em processos decisórios das comunidades escolar e local, permitiam essas implicações de distanciamento dos sujeitos (pp. 281-294).

Diante desta constatação, o distanciamento entre os segmentos nos espaços da escola, das suas atitudes agressivas, amargas e/ou manifestações de discriminação e preconceitos, pensamos que: uma escola assim deixa marcas perturbadoras em suas práticas. Demonstra não se importar com a condição desumana em que se encontram seus alunos, seus professores e todos os outros segmentos que vivem e convivem em seus espaços e ambientes diversos.

Percebemos que é muito difícil a convivência nos espaços educativos da Escola Y. Quando nos vêm à lembrança os movimentos, as queixas, as inquietações das pessoas que ali se encontravam e que demonstravam insatisfação, desconforto, queixas, desânimo. Pareciam não gostar do que viam, ouviam, mas acabavam fazendo a mesma coisa, a praticar os mesmos atos, gestos e outras formas simbólicas de preconceitos, discriminação social, intolerância, denúncias e repúdio do outro – o aluno, o colega, o professor. Esses sujeitos da Escola Y investigada demonstraram a incapacidade de aceitar o outro, de tolerar e vivenciar a tolerância nas suas práticas sócio-educativas.

Naquele momento, sempre estávamos encontrando-nos com aquele que fazia/faz um “muxoxo” para o outro, que dizia/diz não gostar de fulano porque fulano faz isto ou aquilo. “Fulano” é um (...) não gosto dele”. São as conceituações e imagens mútuas que determinavam a qualidade das relações entre brancos e negros, magros e gordos, calados e falan-

tes, protestantes e católicos nos ambientes das salas de aula, do corredor, do pátio da Escola Y e que dificultavam as interações e modos de integração naquele momento da pesquisa.

Dessa forma, acabavam confirmando nas suas relações e encontros na sala de aula, nos corredores e, em qualquer espaço da EPEY, a presença do preconceito. Registrando sempre: “(...) *também pudera, é negro! Negro não gosta nem dele mesmo*” ou muitas vezes: “*pobre é assim [ou é assim mesmo], não quer nada. Só sabe comer ou nem isso!*” (ibid., pp. 204-255). Presenciamos sempre que estávamos juntos, como muitos alunos se sentiam constrangidos e/ou incomodados com o tratamento recebido na/pela escola.

A partir daí, pode-se compreender por que o preconceito de racismo esconde uma visão de mundo sectarista. O sectarismo tem uma visão própria dos grupos de dominação, colonialismos, escravismo ainda dominantes no Brasil – motivações típicas de uma direita autoritária, de uma personalidade autoritária, dominadora e que aspira a submissão. Os racismos também parecem com a xenofobia e grupos religiosos que podem elaborar escalas de etnocentrismo, racismo, americanismo, europeísmo (comunidade europeia e outras nas alfândegas). Assim, os preconceitos escondem formas de autoritarismo explícito ou implícito (de exclusão, discriminação e que dependem de abordagens ou visões de mundo cultivadas pelo grupo dominante). E os preconceitos autoritários apresentam sempre formas de

- submissão
- agressão contra os indivíduos que percebem como ameaça a “ordem estabelecida”.
- convenções ou consensos sociais construídos para conservar e perpetuar a dominação/segregação.

As atitudes preconceituosas de raças são intolerantes e fortemente antidemocráticas e se nutrem com atitudes e tensões altamente agressivas e têm como objetivo anular, apagar ou destruir a diferença entre pessoas e grupos. Os autoritarismos estão, em geral, cheios de crenças maniqueístas. Os preconceitos racistas nutrem sentimentos de superioridade, configurando toda uma série de sentimentos, de atitudes sociais e grupais e muitas vezes essas ações apresentam-se como gente de ordem/farsistas ou fascistas; gente de violência e punição – nazismo.

O racismo contemporâneo é sutil, camuflado, hipócrita: apresenta-se, muitas vezes, sob formas de humanitarismo: “Eu não tenho nada contra você”. Porém, poderá colocar outras objeções. As sociedades atuais não aceitam abertamente expressões racistas, está tudo encoberto, disfarçado e proclama-se a tolerância, em geral, mas podem perceber grandes ambigüidades, paradoxos e contradições emergentes, e todos os governos permitem e fomentam a prática regular de formas de discriminação sob os conceitos de “cidadania”. Os discursos racistas são sempre parte de discursos e atitudes dominantes e permeadas de ordem de submissão e obediência. Os negros, como nas outras esferas da vida social, são prejudicados na esfera educacional, através das manifestações de preconceitos, da discriminação, estereótipos, estigmas.

E, na escola Y, estudada em 1999, muitas vezes ouvimos e vimos o professor dizer ou agir, declarando que o aluno daquela escola é “fedorento”, *‘incapaz’* ou que *‘não sabe nada’*, *‘Esse bando de malandros, não querem nada mesmo’* (ibid., p. 215). E, na maioria das indicações dos professores, estavam presentes os alunos negros. Alguns daqueles professores ensinavam/ensinam em ECU. Daí, é que começamos a pensar e questionar: E a escola comunitária age também assim!? Por ser comunitária, aceita essas relações? Quais são as preocupações das ECU com relação a essas questões?

Assim, a partir da referida pesquisa do Mestrado em Educação, voltamos àquela escola como professora da educação básica, mas já pensando nos estudos do Doutorado. Assim, passando a vivenciar tudo o que acontecia nessa EPEY, não mais como mestrança, mas com nova função: a de educadora e de possível doutoranda em Educação. Porém, nossos traços curiosos entre o olhar e o conhecimento não puderam omitir o que observava, ouvia, olhava, enxergava sobre as manifestações de preconceitos presentes no cotidiano da EPEY (loc. cit.). Suas práticas, na maioria das vezes, culminam na intolerância, na falta de respeito ao outro – o diferente. São práticas e atitudes que culminam em ações infundadas e preconceituosas.

Nesse percurso, iniciamos a construção do nosso projeto de Doutorado. Eis, a primeira questão que surgiu como um projetor à nossa construção foi: Por que a diferença, seja ela biológica, psicológica, cultural, social, de cor, classe, religiosa, gênero, incomoda tanto as relações nos espaços sócio-educativos? Mas quem é o diferente? Como reage o diferente

que manifesta sua diferença de classe, de gênero, de raça, religião e sofre as ações amargas do preconceito?

Foi constatado que nessa escola – EPEY, antes investigada (1998/99), existe um grupo de professores seguidores da religião católica e outro do espiritismo que destacam. Mas por outro lado, há muitos alunos protestantes. Além da questão da religião, destacam-se as dos alunos

*“burros”, “lerdos”, “preguiçosos”, “aqueles que não querem nada mesmo”, “um bando de malandros (...)”* (falas de professoras da escola EPEY).

Esses alunos são assim conhecidos pela escola

*“porque não aprendem. Porque não querem nada. Só vêm à escola para comer. E ainda só encontram isso: pão seco, pão puro, duro, ruim (...). Também, não querem nada mesmo! Esses pobres! Não sei o que vêm fazer na escola!? Só perturbar quem quer **alguma coisa!**”* (falas das mesmas professoras).

Ou ainda:

*“Foi aquele negro, mal-educado. Não nega a raça”. “Ele tem cara de malandro”. “Anda todo se balançando! Também, onde mora só tem malandro (...)”* (fala de uma das professoras de Geografia/História da EPEY)

(Esse “diálogo” era constante durante os momentos de encontros na sala dos professores que coincidiram com a ocasião da elaboração do nosso projeto de doutorado).

De maneira semelhante a esta também ouvimos em nossa pesquisa do Mestrado em Educação que os alunos

*“são indisciplinados, não querem nada com a vida, não gostam de estudar, não têm responsabilidade com os estudos, estão sem educação de berço e outras informações”* (Ferreira, op. cit., p.159).

Presenciando, naquele momento da investigação do Mestrado em Educação, essas e outras formas de reclamações e exposições verbais e outras não-verbais, começamos a perceber que alguma coisa precisa ser feita para enfrentá-las, substituí-las e até mesmo superá-las.

É claro que esse não é o único motivo. O nosso contato com o cotidiano escolar, naquele e noutros momentos, dá-nos grandes, complexos e variados motivos para não mais aceitarmos ou ficarmos acomodados diante da marginalização cultural, racismo, marginalização social, fracassos de toda espécie e dimensão; estáticos diante das condições miseráveis, em que se encontram os alunos e as alunas - brancos, negros, pobres, repetentes, evadidos, os reprovados, o favelado, gordos, magros, a grávida, o drogado, o que não tem um tênis ou uma calça azul/padrão para entrar na escola (...) na sala de aula, ou, em qualquer espaço da escola.

Do mesmo modo, vieram as angústias e desejos de investigar as práticas no cotidiano das ECU. Nesse momento, revisitando os PCN (a sua contribuição teórica), outros documentos e, como já falamos em outro lugar deste texto, obras de alguns autores como Freire, Habermas, Touraine, Giddens, Morin, Arendt e outros referenciais, nossos grandes informantes (já citados em outro lugar) - base teórica da nossa pesquisa, percebemos que o que ainda não está na escola poderá substituir o que presenciamos até agora.

Revedo nossos referenciais, identificamos a importância das práticas escolares quando são interculturais. O nosso próximo passo foi procurar entender e construir uma concepção dessas práticas, a partir da compreensão dos nossos estudos e abstrações.

A partir daí, concebemos como práticas interculturais aquelas que consideram as diferenças pessoais e as construídas historicamente quando há uma coexistência da prática sócio-educativa e do processo ensino-aprendizagem aberto, pluralista, dialógico e intercomplementar.

Nesse caminho, arregaçamos as mangas para entender o papel/função da escola, seus objetivos, suas práticas, os saberes planejados, o que sabe, o que erra e o que acerta em suas práticas sócio-educativas. Pensamos que a função da escola não é transmitir saber, mas ensinar e aprender a viver/conviver com o outro – o diferente na diferença. Que a escola deve saber viver o aprender e o ensinar, assumindo a condição humana.

Portanto, é preciso contemplar os dois lados: a função de transmitir conhecimentos e a formação sociocultural. A escola deve sentir em si o germe dessas práticas interdisciplina-



res, transdisciplinares e dialógico-comunicativas. Toda essa criação imaginativa aguçou mais ainda a nossa curiosidade para investigar as práticas sócio-educativas das ECU, e, em especial, quando nossos referenciais lançavam os fundamentos, alicerçando a necessidade da escola de apoiar-se:

- no reconhecimento da diversidade;
- no multi/interculturalismo;
- na economia cultural;
- na promoção da cidadania;
- no desenvolvimento da cidadania;
- no desenvolvimento da autonomia de pessoas e/ou grupos e/ou instituições;
- na interação e integração entre sujeitos envolvidos no processo sócio-educativo;
- na dimensão ética e agir comunicativo

No presente estudo, os alicerces foram sendo construídos, preliminarmente, tornando-se fortes e firmes. Observamos que, dessa forma, tudo se tornava mais claro. Persistimos nesse percurso, buscando a compreensão sobre a concepção de promoção e desenvolvimento da cidadania, autonomia de pessoas e/ou grupos e/ou instituições; interação e integração entre sujeitos envolvidos no processo, diversidade, pluralidade, economia cultural. Vimos que, sem o conhecimento sobre essas acepções, é impossível trabalhar uma educação multi/intercultural.

Continuamos o percurso, pensando que deveríamos construir uma proposta que privilegie a inclusão de pessoas, grupos e instituições, evoluindo-se da tolerância para a reciprocidade e respeito às diferenças sociais, étnicas, raciais, credo e/ou outras. Assim, persistimos e continuamos a buscar mais informações.

A partir daí, chegamos no ponto de partida necessário para a elaboração do problema, repensado e enfrentado. Então, começamos a descortinar os fundamentos com a atenção voltada para a área do problema, para o tema-alvo, objeto de estudo, privilegiando, nesse momento, as acepções que nos ajudavam a:

- investigar o que se esconde por trás das atitudes preconceituosas e o que elas traduzem;
- não apenas construir propostas/projetos ou planejamentos/planos de ensino que proporcionem saber teórico-metodológico, mas enfrentar os desafios dessas práticas, superar as perspectivas instrumentais que dominam as escolas, a aplicação e a realização dessas propostas.
- receitas com explicações e/ou descrições de como o professor deve ou não fazer, pode ou não ensinar aos seus alunos como fazer para romper como as barreiras do preconceito;

Pensando e traçando assim o nosso rascunho sobre a lacuna-problematizante do nosso tema de pesquisa, iniciamos nossa caminhada à realização do nosso trabalho. A partir daí, começamos a pensar que a escola atual precisa dar conta do seu recado (se ainda não dá): trabalhar as diferenças que se encontram no seu espaço sócio-educativo.

Nos primeiros encontros com nossos referenciais, sentimos o peso das marcas perdidas pela escola. Então, refletimos: é essencial que ela volte o seu olhar, a atenção, o pensamento, enfim, todos os sentidos para pontos, frutos da sensibilidade de que somos todos iguais e cada um deve ser respeitado na sua individualidade e, até mesmo que nenhuns de nós são perfeitos, mas seres concretos, seres da comunicação.

Então, buscamos as bases na sociologia, psicologia, antropologia, biologia, educação para também provar que somos seres biopsicossociais, filosófico-culturais, espirituais e míticos. Portanto, socializáveis, racionais, místicos. “Somos portadores da cultura na sua universalidade humana e nas suas características singulares. Somos criadores e as criaturas da esfera do espírito e da consciência. Somos os criadores e as criaturas dos reinos do mito, da razão, da técnica, da magia” (MORIN, 2002, p.50).

Assim, dependemos das relações socioculturais e do outro. Então, porque ainda há dúvidas, há resistências para entender essa questão!?! Por que a escola resiste (se é que ainda resiste)

em não se tornar um espaço de dialogicidade, comunicabilidade, complementaridade, interdisciplinaridade. Espaço de reconhecimento da importância do outro, da sua igualdade na diferença: sou negro, mas sou humano. Sou branco, vermelho ou amarelo, mas sou humano. Posso estar perfumado como você. Posso falar como você. Posso uma porção de coisas como você. Posso inteligência, vivo da comunicação, tenho vida, sou uma pessoa...

Depois deste ponto, surge outro: Quais são as nossas responsabilidades como educadores e pesquisadores?

Em seguida, surge na nossa reflexão que precisamos:

- encontrar eixos que provoquem mudanças nos relacionamentos entre os sujeitos das práticas sócio-educativas na escola, destacando que é fundamental superar a perspectiva instrumental que domina a escola;
- resgatar a forma real de ser sujeito; a partir do entendimento de que o reconhecimento da “qualidade de sujeito em todo o ser vivo cria não só a possibilidade de uma nova comunicação entre nós e os outros vivos, mas reconhece, reabilita e transforma o mais antigo modo de comunicação de ego alter a ego alter; a compreensão” (MORIN, op. cit., pp. 324-325).

Nessa perspectiva, o indivíduo é interpretado na reflexão moriniana como

um ser vivo que existe no mundo fenomênico. O indivíduo não se define somente, e até principalmente, por diferenças e originalidade. Define-se também por qualidades de ser e de existência, elas mesmas inseparáveis de qualidades de autonomia organizadora. (...) não podemos reduzir o indivíduo à individualidade singular (ibid., pp.174-175).

Um terceiro ponto dessa compreensão sobre as nossas responsabilidades como indivíduos-sujeitos que exercem as duas funções simultaneamente é a de

- perceber o outro com outros olhares – aqueles que despertam outros sentidos, outros significados, sentidos e significados reais. Dentre os sentidos, o olhar é o primeiro a ser questionado, pois é um denunciador, avaliador muitas vezes arbitrário, indisciplinado, insensível, injusto, mas também é o que nos faz adquirir conhecimentos, faz-nos descobrir as diferenças, vigiar, admirar, perceber. O olhar fala, denuncia, interpreta, compreende, provoca, testemunha, julga, desvela o outro, produzindo sentidos e significados da sua existência.

A complexidade do olhar aparece com evidência na computação de uma perspectiva dialógica de compreensão dos valores, das necessidades, desejos, relações e finalidades. Através do olhar, por exemplo, podemos nos distanciar ou juntar-nos a outros seres humanos, manifestar simpatia, amor, desejos, preconceitos. Essas manifestações oriundas do olhar, ao mesmo tempo em que singularizam, diferenciam e distinguem o indivíduo, podem estabelecer relações indesejáveis. Com o trabalho da importância do saber-olhar podemos provocar mudanças. Os preconceitos, por exemplo, resultantes de um olhar, porém, quando os temos

é como se fizessem parte de nós mesmos e/ou daquilo a que se referem. No entanto, podemos a qualquer momento, até por obra de nada, reconhecê-los como meros pontos de vista que podem ser mudados, anulados, portanto, como idéias provisórias e relativas a respeito das coisas. Assim, eles perdem sua face de verdade absoluta e a força de domínio que exerciam sobre nós. Passam a ser percebidos como conceitos, como juízos que revestem as coisas mesmas, como preconceitos. E, muito embora tivessem nos constituído por um largo período de nossas vidas, não pertencemos a eles, e eles não pertencem a nós (CRITELLI, 1996, pp.18-19).

A palavra “olhar” tem seus vários sentidos e significados. Podemos fitar os olhos ou a vista em algum “ser” vivo ou inanimado para mirá-lo, contemplá-lo, mas podemos ainda utilizar nosso órgão para: olhar de cara; encarar, pesquisar, observar, sondar, examinar, estudar, atentar ou reparar em; ponderar, tomar conta de; cuidar de; velar por para alguém/alguma coisa. Zelar por; proteger. Reputar, julgar, considerar ou desconsiderar. Tomar conta; cuidar, velar. Manter o outro à distância ou acolhê-lo, aproximá-lo. Entreolhar-se. Ver-se mutuamente (Aurélio Séc. XXI, 2001).

A mediação que se estabelece entre as pessoas, não se restringe apenas aos sujeitos fisicamente presentes num determinado espaço/ambiente/lugar; amplia-se aos efeitos dos modos de ver, viver/conviver determinados pelo contexto histórico e socialmente construídos por uma cultura, pela "construção social da realidade" (BERGER E LUCKMANN, 1999), pelos resultantes da incorporação de experiências das relações conviviais e de diferentes percepções e modos de viver.

A subjetivação acompanha o sujeito individual e coletivo e se faz presente na constituição de sujeitos numa relação de intersubjetividade, formula as "instâncias de enunciação" com apoio em formações discursivas (FOUCAULT, 1986) nas relações sociais. Toda relação social envolve poder, subjetividade, intersubjetividade, valores, atitudes, interpelação.

Além disso, percebemos que em todos os exercícios e realizações humanas há jogos de representações, sejam de responsabilidade, interpretação, compreensão, sacerdócio, disciplina, benevolência, tolerância, sacrifício, altruísmo, generosidade, honradez, que também colocam as relações humanas em jogo, portanto, essenciais à presença e permanência da configuração de bases éticas em que se dá ou deveria dar-se à integração, à interação, ao envolvimento dos indivíduos. Por isso que, além de perceber o outro com outros olhares, deve-se

- possibilitar a abertura para ouvir o outro. Saber escutar a diferença, reconhecendo a diferença de raça, etnia, sexo, gênero, credo religioso é tão importante quanto o saber olhar. Enfim, é preciso considerar as possibilidades de confronto entre as diferentes culturas, modos de viver e estabelecer o diálogo entre realidades diferentes nos espaços sócio-educativos. Para tanto, é essencial saber ouvir o outro no processo ensino-aprendizagem, nas relações de aprendizagens significativas, nas atividades de recreações, lazer – um exercício dialógico.

Ana Sánchez (pp.172-173) explicita que Morin estabeleceu a necessidade de superar os princípios lógicos da exclusão, buscando o conceito de dialógica entendido como "da necessidade de unir aspectos considerados antagônicos, sendo que o "caráter generativo da

contradição nos leva a níveis de complexidade maiores: a dialógica é proposta para dar conta da associação com quem é considerado como antagonista”. Ainda podemos ver dialógica como “um processo que se expressa na espiral retroativa-recursiva, uma espiral que, em seu percurso inacabado, vai transformando os termos que a compõem”. Por isso precisamos

- reconhecer que somos um *ser humano*, e enquanto ser falante, ser da comunicação, de interações, cada um possui quatro forças: a cósmica, a biológica, a cultural e a pessoal, capaz de usar a fala, diferentes linguagens, quem sabe, o ponto que faz a diferença no outro;

- reconhecer que o ser humano é um “ser de abertura”, de busca, fruto de uma cultura sempre em formação. Então deve assumir a sua diferença e suas ações – não deve agir sem pensar, sem refletir sobre suas ações, suas atitudes, formas de dirigir-se ao outro, ao grupo ou à instituição.

Veio novamente a nossa lembrança, a pesquisa do Mestrado em Educação, 1998/99, sendo que iniciamos, desde junho de 1998 e estávamos burilando, naquele momento, o nosso projeto de pesquisa intitulado: “*Escolas comunitárias urbanas e movimentos sociais: práticas interculturais nos espaços educativos*”, hoje nossa tese “*Manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das ECU: um estudo de caso no Sul da Bahia*”.

Com esse projeto inscrevemo-nos como candidata ao Doutorado em Educação, em outubro de 1999 e, desde junho desse mesmo ano, tínhamos conseguido a matrícula como aluna especial ao Curso de Doutorado em Educação – Convênio UFBA-UESC, aprovados em dezembro/99, iniciando o curso em março. E, até aqui, trabalhamos, incansavelmente, a estruturação de nossa tese.

## 2.2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de análise desta pesquisa: *Manifestações de (pre) conceitos nos espaços sócio-educativos das ECU*, em Itabuna e Itororó - BA. Estudamos as práticas sócio-pedagógicas das/nas ECU e de seus mantenedores e as concepções (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos, classe social e outros que permeiam as relações entre os sujeitos nesses e noutros espaços.

Portanto, indagamos as formas de comunicação, as relações de integração e de interação entre os segmentos das ECU e de seus mantenedores, as dificuldades de vivências e de convivências sócio-educativas com a diferença, as formas de agir, sentir, escutar e olhar a diferença nos espaços e ambientes das ECU.

Identificamos a origem das ECU e a participação de seus mantenedores, a origem dos seus alunos, professores e funcionários. Observamos quem são as famílias dessas crianças e de outros participantes da escola.

## 2.3. DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA NO PROCESSO DO PENSAR - PESQUISAR AS PRÁTICAS SÓCIO-EDUCATIVAS DAS ECU

As práticas sócio-pedagógicas constituem-se, hoje, como tema em discussão por diversos teóricos e pesquisadores, em especial, as que se desenrolam nas salas de aula e em outros espaços sócio-educativos das/nas escolas. Aprender e ensinar são tão parte de nós mesmos, sujeitos do conhecimento e do nosso cotidiano que, tematizá-lo, requer um esforço especial, sendo que essas discussões sempre têm como tema às situações-problemas, nunca “situações-soluções”. Logo, de algum modo, essas discussões a serviço da educação e do ensino são justificadas pelas leis, propostas e, além disso, fornecem à escola seus textos, mas nunca sugestões práticas.

Eis aí o longo caminho, a difícil via que devemos percorrer. As escolas vivem, atualmente, momentos de desconforto, percas de sentido e significados. Ainda não se sabe, apesar das várias tentativas de estudiosos da educação e do ensino, por que esses espaços destinados ao ensinar e ao aprender a condição humana ainda não conseguem atingir seus objetivos

básicos, como também, ainda não conseguem entender a importância da sua função educativa, de sua capacidade de prover formas de enfrentamento, superação e substituição de práticas socioculturais mantenedoras de preconceitos e de superação ou de reconhecimento de limites, de divulgação de afetos, prazer, auto-estima, auto-ética e outros.

Nesses espaços sócio-educativos, as relações são desgastantes, indesejáveis, e o relógio representa, convencionalmente, para a maioria dos sujeitos educandos e educadores, um objeto interrogativo e exclamativo que tem de lhes responder as perguntas: Está na hora da saída!? Já posso sair!? Ou, ao chegar a esse espaço, a primeira coisa que dizem: Já bateu o sinal da entrada!? Pôxa!? Por que bateu tão rápido!? Alunos, professores, diretores, funcionários estão sempre na expectativa do relógio ou algum evento indicar a “hora da saída” da escola.

Pensamos que esse comportamento dos segmentos da escola, sempre esperando a “hora da saída” demonstra a insatisfação de estar na escola. Outras formas de dizer o que pensam do espaço escolar como, por exemplo, “*não agüento mais esses alunos!*” ou “*dar aula em escola pobre não é fácil!*” indicam que alguma coisa não anda bem na escola.

A partir desses indicadores, continuamos a pensar, a interrogar:

O que conduz os segmentos da escola a esse desconforto no espaço sócio-educativo?

Pensamos que uma das razões para a efetivação dos desencontros no espaço/ambiente escolar é a falta de práticas dialógicas e solidárias, a ausência de uma fundamentação ética que estabeleça o princípio valorativo que deve orientar e organizar as ações humanas, sob a ótica do dever, do dever ser, saber-fazer, saber-ser. Portanto, a inobservância, de uma ética deontológica - uma moral aplicada às relações de uns com os outros.

Por outro lado, a escola parece não oferecer um universo cultural interessante para seus segmentos, uma certa “cultura narcísica e violenta” (VASCONCELOS, 2002, p.161) que atingem os ambientes e espaços escolares. “O mundo do ter tem se sobreposto ao mundo



do ser, do afeto, a ‘estetização da existência<sup>2</sup>’ (...). O que se vê é a “construção um projeto de vida centrado na agressividade, na falta de zelo pelo outro, na competitividade exacerbada, na negação de sentimentos humanos de solidariedade, dignidade e respeito ao outro” (ibid., p. 175). Essas práticas operadoras da cultura do narcísica e violentas são uma forma de negar e desprezar diferença – o outro. Uma maneira de a escola não se importar com a ética, estética e desenvolvimento da política, educação e humano nos seus espaços.

Percebemos, nesse momento, a necessidade de indagar sobre qual forma de subjetividade, de práticas sócio-educativas, relações de integração/interação e cidadania a escola constrói nos seus espaços da sala de aula e nos encontros dos sujeitos em intervalos/recreação. Aproximando-nos do pensamento de Foucault (1989, 1995) para entender a forma de maquiagem da escola, as suas representações, as formas como esta se constrói, modos de organização dos seus espaços/ambientes e suas práticas, de que forma se mantém como espaço sócio-educativo e como parte da sociedade contemporânea.

No contexto histórico, político e social atual, percebemos que, nas várias formas de pensar a escola como espaço sócio-educativo, ficam visíveis os cruzamentos da imprevisão e demarcação de espaços de poder/saber, do lugar de quem fala, ou escuta, ou cala-se; manda/ordena, obedece, desobedece, disciplina/regula ou é disciplinado.

Nessas formas de relações que se dão nos espaços sócio-educativos há presença do poder, da comunicação e capacidades objetivas. Pois, as práticas das escolas são práticas sociais e, portanto, “podem engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascerem formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (FOUCAULT, 1989, p.8). Entretanto, as “relações de poder”, “relações de comunicação”, “capacidades objetivas” não devem, então, ser confundidas.

---

<sup>2</sup>A referência a essa expressão conceitual é, ao longo do texto, uma alusão à dinâmica do individualismo predominante na caracterização do sujeito contemporâneo, que vivem e (com)vivem no mundo da vida e nas instituições, o primado como uma das “principais marcas da subjetividade na cultura do narcisismo”. E, na “cultura do narcisismo, em que ocorre a estetização da existência, ‘não há mais lugar para as coisas básicas da existência como o amor, a amizade, o afeto gratuito e até mesmo o desejo. A única coisa que interessa às individualidades é circunscrever rigidamente o território medíocre de sua existência à custa do gozo predatório sobre o corpo do outro, a quem tratam como anônimos e sem rostos. As individualidades não se afeiçoam mais aos corpos que lhe possibilitam prazer e gozo, meras mediações que são para o incremento das suas imagens narcísicas’ (BIRMAN, 1999, p.284, apud. VASCONCELOS, 2002, p. 175).

O que se trata de três domínios separados; e que deveria, de um lado, o domínio das coisas, da técnica finalizada, do trabalho e da transformação do real; e, do outro, o dos signos, da comunicação, da reciprocidade e da fabricação do sentido; enfim, o da dominação dos meios de coação, de desigualdade e de ação dos homens. Trata-se de três tipos de relação que, de fato, estão sempre imbricadas uns nos outros, apoiando-se reciprocamente e servindo-se mutuamente de instrumento. A aplicação da capacidade objetiva, nas suas formas mais elementares, implica relações de comunicação (seja de informação prévia, ou de trabalho dividido); liga-se também a relações de poder (seja de tarefas obrigatórias, de gestos impostos por uma tradição ou um aprendizado, de subdivisões ou de repartição mais ou menos obrigatória do trabalho) (FOUCAULT, 1995, pp.240-241).

A escola é um campo de lutas, de força, e é nesse espaço, ambiente, arena que precisa (re) construir as suas relações sócio-educativas e trabalhar e conectar o conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar sobre cultura, linguagem, subjetividade, ética, estética. Um campo de projeção e identificação dos modos de conhecimento humano.

Mas ainda restava uma questão:

- O que leva esses alunos a agirem assim, é o desconforto de estar com o outro – o diferente?.
- São as relações que não andam muito bem entre alunos, professores, diretores, funcionários, pais e outros sujeitos da comunidade escolar e da local?

Dentre essas situações-problemas que se tornam prerrogativas de poucos e desconfortos para a maioria, nosso olhar tem sido despertado e aguçado por cenas, que imaginamos ser de manifestações de (pre) conceitos nas relações sócio-educativas e parecem estar disseminadas entre alunos, professores, funcionários e outros sujeitos que compõem a escola.

A partir dessas suspeitas sobre a presença de manifestações de preconceitos na escola e de outras desconfiças, como da existência de tratamentos diferenciados entre os sujeitos sobre as práticas de trocas de saberes formais, não-formais e informais no processo ensino-aprendizagem nas Escolas, surgiu essa pretensão de análise de práticas sócio-pedagógicas e pedagógicas no espaço educativo das ECU e de seus mantenedores, assim como, a investigação sobre as concepções (conceitos/significados) dos recortes referidos na escola, como de gênero, idade, etnia, físicos, religiosos, de classe social etc.

Junto a essas inquietações, outras também começaram a incomodar-nos, tais como: as dúvidas sobre o grau de importância de uma relação dialógica, comunicativa e transdisciplinar nas *práticas sócio-pedagógicas* das ECU, quando estuda a produção cotidiana de saberes e modos de sobrevivência dos seus sujeitos, valorizando as “maneiras de fazer” (falar, produzir, criar, ler, estudar) “maneiras de utilizar”, “a arte de dizer”, a reapropriação do espaço e dos melhores modos de viver (CERTEAU, 1994) independentemente de pertencer ao grupo das massas ou das minorias.

Segundo Gasset (1987, pp. 35-38) em “A rebelião das massas”, os conceitos de rebelião, massas, poderio social etc. não devem ser entendidos apenas pelo significado político, sendo que “a vida pública não é apenas política e, sim, ao mesmo tempo e até antes, intelectual, moral, econômica, religiosa; compreende todos os hábitos coletivos, inclusive o modo de se vestir e o modo de se divertir”. E, a sociedade “é sempre uma unidade dinâmica de dois fatores: minorias e massas. As minorias são indivíduos especialmente qualificados”, enquanto “a massa é o conjunto de pessoas não especialmente qualificadas. Massa é o homem médio. (...) é todo aquele que não atribui a si mesmo um valor – bom ou mau”.

Essas são algumas categorias, por exemplo, assim como tantas outras que são geralmente trabalhadas nas escolas, nos textos didáticos das diversas disciplinas do currículo escolar distribuídos pelos professores a seus alunos, porém os seus conceitos e significados não sabemos se correspondem ao verdadeiro sentido em que aparecem distribuídos e empregados pelos seus elaboradores e leitores. Muitas vezes, os (pre) conceitos não são percebidos, quando empregados com dúbia interpretação, como por exemplo: a palavra “afeminado” tem dois sentidos muito diversos. Num deles significa o homem anormal que fisiologicamente é um pouco mulher”. E, no outro sentido, “‘afeminado’ significa simplesmente *homme a femmes*, o homem muito preocupado com a mulher, que gira em torno dela e define suas atitudes e pessoa em vista de um público feminino” (ibid., p. 255).

Essas foram às dúvidas que, entrelaçadas, deram origem para o ponto de partida à delimitação do nosso problema. E, de acordo com as reflexões que nos permitiram observar a lacuna-problematizante, indagamos sobre *as mais variadas e complexas formas de manifestação do (pre) conceito, da discriminação e do estereótipo, das/nas práticas da escola:*

*no espaço escolar, nos seus diversos ambientes de aprendizagens e de trocas escolares. Investigamos sobre as práticas e convivência na diversidade sociocultural.*

Portanto, a pesquisa investigou, nessa perspectiva, a escola como espaço sociocultural, também como a possível responsável por esses atos e fatos decorrentes dessas ações excluídas. Investigamos:

- O que faz a escola para educar os indivíduos preconceituosos?
- O que informam aos indivíduos sobre a pedagogia e as diferenças de cor, raça, etnia, religião, classe social, gênero, sexo, etc.?
- Como discute as notícias, informações sobre as manifestações (pre) conceituosas?
- Essas informações, notícias são veiculadas pela escola?
- De que forma?

Essa lacuna-problematizante levou-nos a desejar modificações na práxis (na forma de ensinar e de aprender) dessas escolas e de seus mantenedores. Brotaram, a partir daí, muitas interrogações/indagações, curiosidades, mas, sem respostas.

Privilegiamos o exercício do olhar e do sentir interrogativo sobre as disseminações de informações, ações culturais, sobre o imaginário social - base de uma política cultural que determina, abusa do seu “poder”, promove a discriminação, o estereótipo, o estigma e os (pre) conceitos.

Partimos da hipótese de que, daí, surgem às manifestações de violência presentes nesses espaços e acompanhadas dessas práticas. Essas manifestações destacam-se como frutos da violência física e/ou simbólica no cotidiano das ECU.

Pensamos que a violência talvez seja a prática mais denunciadora da existência do preconceito nos espaços sociais, pois a própria forma de ação e reação decorrentes do sujeito preconceituoso é um ato de agressão, de inferiorizar, denegrir, irritar e provocar o outro no cotidiano. O cotidiano é

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (CERTEAU, 1996, p.31).

Essa assertiva sobre a ação e reação decorrentes de preconceitos nos conduziu a uma questão:

- O que têm a ver as práticas e/ou manifestações de violência na escola com essa ausência de sensibilidade, com as manifestações de preconceitos e/ou de intolerâncias no espaço educativo?

Apesar de a violência estar isolada por nós, nessa pesquisa, pois não se constitui como nosso objeto de estudo, não podemos deixar de mencioná-la. É muito difícil falar em preconceito, discriminação e estereótipos sem tocar também nesta prática e na sua força simbólica. As marcas da violência estão por todos os espaços da escola; na sala de aula, no recreio, na saída e na entrada dos alunos do prédio escolar, nas avaliações do processo ensino-aprendizagem, na fala dos sujeitos.

Sabemos que o preconceito, a discriminação e os estereótipos são carregados de constrangimentos físicos ou morais, de coação e, muitas vezes, aniquilam o outro, humilham como formas de nulificar a participação, a integração e a interação do outro nos processos socio-culturais.

Essas práticas também prejudicam a inserção do diferente nas instituições, na vida profissional, na vida social e na cultural. Além de forjar a participação, a atenção e todos os outros processos interativos, essas práticas podem, com suas armas aguçadas, apontar e anular simbolicamente o “bárbaro” ou desviá-lo estrategicamente da escola e da vida social.

Esses novos exercícios do olhar e do sentir interrogativos, entram em ação, como já foi explicitado em outro lugar do texto, a partir do nosso contato com as ECU, recordando, observando e vivenciando as situações-problemas que se estampam aos nossos sentidos no encontro com a EPEY, 1998-1999, - o momento do nosso trabalho de campo do Mestrado

em Educação, intitulado: “*Gestão Colegiada em Escola Pública: Expressão de Autonomia ou Heteronomia (?)*”.

Esses e outros indicadores, como o alto índice de reprovação e evasão escolar, as formas de expressão maldosas, as agressões verbais pareciam, naquele momento, denunciar a desinformação sobre as concepções autônomas de gênero, raça, etnia, classe social, deixando uma lacuna nas práticas sócio-pedagógicas da escola Y investigada em 1998/99.

Essa EPEY, segundo os resultados das análises dos dados (FERREIRA, op. cit., pp. 237-240), escondia as margens de erros que denunciavam os seus fracassos, mas aparentes nas reprovações e evasão escolar. E, diante desse contexto, nosso desejo em investigar ECU, analisar de práticas pedagógicas, as manifestações de preconceitos presentes nas relações entre os sujeitos nos espaços sócio-educativos aumentava a cada dia.

Naquele momento, na EPEY, esses indicadores pareciam denunciar manifestações de preconceito. Ficavam visíveis e fáceis de serem ouvidos, vistos e percebidos com todos os sentidos. Ouvimos sempre na fala dos professores, na escola pública onde trabalhamos:

- “*Esses alunos pobres não querem nada! Também, a família não cuida, passam fome, moram ali... no Pau do Urubu, no...*” (na favela e dizem denominar o lugar assim porque “*só têm negros; negros fedorentos, brigões*”).”

- “*São tão mal-educados! Não querem nada com a vida. Não querem... não querem sempre nada (...).*”

Ou ainda:

- “*esses crentes (evangélicos) são uns porres! Não prestam! São avarentos; só sabem andar de Bíblia embaixo do braço e cantar*”. *O tempo que perdem (...). Na verdade, não gosto de crente, eles são todos assim (...).*”

Dizem também:

- “*Isso é coisa de negro burro*”, “*quem quebra as cadeiras são os maconheiros do Pau Caído!*” (o Pau Caído é uma favela da cidade).”

Essas e outras expressões assim são as formas de comunicação e de informação que ouvimos sempre nas falas dos professores, dos funcionários e dos alunos. Soam muito mal aos nossos ouvidos. São formas de comunicação que nos incomodam muito.

- Será que também incomodam aos sujeitos das escolas?
- Será que na escola comunitária é também assim?
- O que falam os professores dos seus alunos?

Dessa forma, decidimos estudar sobre o nosso objeto de pesquisa e, mais ainda, quando percebíamos que essas atitudes da/na escola se aparentavam como suportes básicos dessas práticas: a falta de igualdade, de liberdade e de sensibilidade na práxis educativa. Pensamos que essas ações contribuem na promoção da intolerância, da valorização de uma comunicação qualificada pelos estereótipos, discriminações e (pre) conceitos. A desigualdade, a insensibilidade, constrangimentos, as agressões físicas ou verbais, simbólicas são indicadores de rupturas, abandono, exclusão.

Essas práticas apresentavam-se a todo o momento e pareciam denunciar os indicadores de que a escola, ainda, não se importa com essas questões: as que dizem respeito à diversidade, à pluralidade cultural e à diferença. E, a partir dessa hipótese, pensamos que, quando a escola não se interessa por esses assuntos, também não colabora com a superação dos (pre) conceitos disseminados nos seus espaços.

Repetimos: A escola Y, investigada no nosso trabalho de Mestrado em Educação parecia não se importar com o que via, presenciava nas suas relações sócio-educativas: *a baixa auto-estima, o desânimo, as agressões morais e físicas e outras formas dos seus sujeitos expressarem a insatisfação, desintegração, faltam de interação, de trocas simbólicas (des) agradáveis e recíprocas* (FERREIRA, 1999).

As pessoas que ali se encontravam, no momento dessa investigação, pareciam não gostar do que viam, ouviam, sentiam na pele, mas acabavam fazendo a mesma coisa. Isso não pode negar: estamos sempre encontrando-nos com aquele que faz um “muxoxo” para o outro, que diz não gostar de fulano porque fulano faz isto ou aquilo, mas acabam confirmando a presença do preconceito e, registrando:

- *“Também pudera, é negro! Negro não gosta nem dele mesmo”.*

Ou muitas vezes:

- *“Pobre é assim, não quer nada. Só sabe comer ou nem isso!”.*

- *“Tenho até pena deles!”*

- *“Eu não tenho. São assim porque querem. Não as mulheres, só querem saber de homem. São todas assim (...)! Até prefiro os meninos, são melhores”.*

Muitos alunos sentem-se constrangidos com o tratamento recebido na escola Y. O professor declara que são *“incapazes”* ou que *nada sabem*. Outra forma de desconsiderar o outro, manifesta-se através das insinuações e provocações dos alunos sobre o tempo de serviço ou idade do professor, como:

*“(...) também, você não tem mais idade para isso!”*

Ou,

*“Eu não quero ficar na sala daquela velha, chata, caduca!”*

(falam assim de uma professora que trabalha a disciplina Geografia na escola, desde a década de 70).

Essas situações de discriminações, frutos de manifestações de (pre) conceitos de cor, raça, classe social, religioso, tornaram-se provocações interiorizadas pela negatividade do professor naquela escola Y. Ouvimos vozes de manifestações agressivas naquele momento de investigação, 1998 -1999, e ainda continuamos a ouvi-las na prática da docência naquele espaço de educação e ensino, como está explícito neste exemplo:

- *“Porque não aprende. Porque não quer nada. Só vem à escola para comer. E, ainda só encontra isso na escola: pão seco, pão puro, duro, ruim (...)”* (reclamação de uma professora da escola Y).

Esta foi a fala de uma professora da disciplina Cidadania quando se referia a merenda escolar distribuída pela escola investigada – EPEY, em maio de 2000, num momento do intervalo – recreio da escola. Essa professora ainda continua sua queixa:



- *“Também, não querem nada mesmo! Esses pobres! Não sei o que vêm fazer na escola!? Só sabem perturbar quem quer alguma coisa!”*.

E, ainda mais! É religiosa, frequenta a igreja católica; considera-se educadora de “*mão cheia*” e faz trabalhos de assistência social em grupos comunitários.

Além dessas falas da professora da disciplina Cidadania na EPEY, ouvem outras que também são carregadas por manifestações preconceituosas de raça, etnia, classe social, como por exemplo, o pronunciamento/queixas de uma professora da disciplina Geografia e História da EPEY no mesmo período, maio de 2000:

- *“Foi aquele negro, mal-educado. Não nega a raça. Ele tem cara de malandro. Anda todo se balançando. Olhe! Olhe! Que moleque malandrão! Também, onde mora só tem malandro (...)”* (fala da professora da EPEY).

Tudo isso ia surgindo como um piscar de olhos e foi amadurecendo nossa idéia e as questões que sinalizaram a eclosão dessa proposta: investigar as manifestações de preconceitos no espaço sócio-educativo.

A nossa curiosidade, a partir desse momento, foi a de examinar as escolas comunitárias (nosso campo de pesquisa) e indagar sobre a criação e manutenção de ambientes de aprendizagens favoráveis, à ampliação de compreensão, formulação de conceitos e à criação de possibilidades para o reconhecimento, o enfrentamento e a substituição de preconceitos por conceitos no espaço escolar comunitário, pelo educando/educador, permitindo aos sujeitos conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e outros espaços.

E, a partir desse instante, outras hipóteses foram surgindo ao longo da pesquisa. Logo, comecemos a pensar e a questionar:

- Como o aluno pobre, ou negro, ou branco, alto ou baixo, espírita ou protestante ou católico, etc. vive, convive e/ou sobrevive na escola?; Podemos falar de convivência? Sobrevivência?

É muito difícil entender os momentos vividos pelos segmentos dessa escola, nos seus espaços “sócio-educativos” como de convivências. Segundo o Aurélio (2001) Conviver é viver em comum com outrem em intimidade, em familiaridade. Ter convivência. Habituar-se a um mal de qualquer natureza e/ou aceitar-lhe a ocorrência. Talvez possamos entender essa relação como uma aceitação a um mal-estar somado ao estranhamento e a não-opção por outro espaço.

Para Morin (2002, p.155) o indivíduo não vive para sobreviver; sobrevive para viver, ou seja, vive para viver”. Viver para viver significa “viver para gozar da plenitude da vida. Viver para realizar-se. A felicidade constitui, certamente, a plenitude da vida, mas pode adotar múltiplos rostos: amor, bem-estar, satisfação plena, ação, contemplação, conhecimento”. Pensando à luz de Morin, não podemos imaginar que os sujeitos da EPEY estejam felizes nos espaços, nos quais buscam a satisfação, o conhecimento para a vida feliz.

Alguns desses sujeitos-professores que agem/falam assim na EPEY, também trabalham em ECU e/ou em escolas particulares? A partir dessa questão, surgem mais dúvidas:

- Essas práticas são percebidas pela escola comunitária?
- Por ser comunitária, aceita essas relações de discriminação, de preconceitos no seu espaço educativo?
  
- Quais são as preocupações das ECU com relação a essas questões?

Nessa ocasião, já estávamos trabalhando naquela escola Y como professora da educação básica, e nosso olhar curioso observava, ouvia, olhava, enxergava o que se passava no ambiente das salas de aula, recreio, sala dos professores, portão de entrada e saída de alunos, no exato momento em que estávamos construindo nosso projeto de doutorado.

Esses momentos presenciais pareciam infestados pelos sentimentos de desconfiança, de manifestações de (pre) conceitos no espaço da sala de aula, no pátio e outros espaços da escola que incomodavam a todos, contudo, pareciam práticas comuns. Perturbavam os sujeitos, que simultaneamente, pareciam acomodados, revidavam com ações e reações seme-

lhantes ou não ouviam/viam. Práticas que culminam na intolerância, na falta de respeito ao outro – ao diferente. Incomodam, machucam, mas os sujeitos não pareciam querer enfrentá-las.

Percebemos que na EPEY, nem a disciplina Cidadania sensibilizava os seus sujeitos. Ficamos até curiosos para desvendar o que discutiam nessas aulas. Até que, decidimos perguntar à professora. Coincidência ou ironia? Estavam trabalhando, naquele dia letivo, a diferença, a igualdade e a desigualdade social.

Pensamos, contudo, que o “diferente” que manifesta sua diferença de classe, de gênero, de raça, cor, físicas, estética etc., e não é reconhecido pelo outro (seu semelhante) como diferente, se comparado, as suas diferenças não eram assunto muito importante para aquela professora, nem faziam parte das discussões do seu trabalho escolar ou proposta de ação. Apenas tratava do assunto, transmitindo o que estava no texto que lia para os alunos. Fazia a atividade porque estava programada no plano de ação da escola e indicado pelos PCN. Tudo isso foi causando-nos desconforto, desconfiança e desejo de investigar o desempenho dessas práticas, quais são os seus resultados à convivência nos espaços socioculturais. Trabalhados, dessa forma, permitem a superação dos preconceitos?

Além disso, continuamos, nesse momento (agosto de 1999), como aluna especial do doutorado em educação, estudando Educação, Diversidade e Pluralidade Cultural - disciplina que contribuiu muito, permitindo-nos a abertura para novos conhecimentos sobre a nossa temática e, ao mesmo tempo, aguçava nosso desejo de investigação dessas práticas sócio-pedagógicas e as manifestações de (pre) conceito na escola.

Presenciando os desconfortos entre os colegas professores, alunos - as reclamações, exposições verbais e outras não-verbais, percebemos que alguma coisa precisa ser feita para superar as formas de comunicação e modificar os relacionamentos nos ambientes considerados como sócio-educativos. É claro que esse não é o único motivo. Existem outros sob formas de “verdades” que aprendemos ouvindo e repetindo desde quando surgem nossas primeiras palavras e outras formas de comunicação e informação no lar, no jardim, no parque e, bem cedo, na escola, a qual, da mesma forma que permite as manifestações de preconceitos, discriminação, intolerância nos seus espaços, poderá conhecer como são criados

e empregados habitualmente nas suas práticas sócio-educativas. Todavia, percebemos que o cotidiano do espaço escolar é que mais permite e confirma o (pre) conceito, em atitudes voluntárias ou involuntárias.

A escola é um espaço, segundo alguns referências (AQUINO, 1996, 1997, 1998, 2000; DUBET, 1999; FERRY, 1999; HÉRITIER, 1999; MARPEAU, 2002; MEIRIEU, 2002 e outros) ainda mantenedor dos preconceitos, da intolerância, da discriminação, da violência. Essa acepção de escola como espaço mantenedor de manifestações de preconceitos também nos persegue desde 1979, quando, em contato com o cotidiano escolar, (nesse período iniciamos nossa vida profissional como professora primária e do ensino de 5ª à 8ª série numa escola municipal) também nos dá grandes, complexos e variados motivos para não mais aceitarmos ou ficarmos acomodados diante do nível de violência, discriminação, intolerância, preconceitos declarados e resistentes nos espaços educativos.

Tendo presente a relevância e a urgência desse desafio, várias discussões, nestes últimos anos, tentam captar e articular a preocupação com os abusos de poder e as manifestações de violência (seja ela simbólica, moral ou física) que estão por trás da marginalização sócio-cultural, do racismo, dos fracassos de toda espécie e de variadas dimensões enraizadas nos espaços da escola.

Os fracassos e as condições miseráveis, em que se encontram os alunos e as alunas (brancos, negros, pobres, repetentes, evadidos, reprovados, favelados, gordos, magros, a grávida, o drogado, o que não tem um tênis ou uma calça azul/padrão para entrar na escola) na sala de aula, ou, em qualquer espaço da escola precisam ser denunciados, enfrentados e superados.

Do mesmo modo que vieram as angústias dessas práticas vivenciadas no cotidiano escolar da EPEY em 1998/99, percebemos a importância das práticas escolares quando são interculturais. Reconhecemos essa importância lendo, estudando, refletindo e fazendo fichários sobre os conhecimentos de Habermas (sobre a ética discursiva, ação comunicativa), Freire (aprendemos sobre educação dialógica, pedagogia do confronto e ação transformadora, educação como prática para a liberdade) e outros autores que nos conduziram na construção do nosso trabalho durante o Mestrado em Educação.

Nessa busca sobre o conhecimento, a importância e aplicação das práticas interculturais, dialógicas, comunicativas e interdisciplinares, deparamo-nos com discussões de Morin (1975, 1993, 1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e; 1997, 1998; 1999a, 1999b; 2000a; 2000b, 2000c, 2000d; 2001a, 2001b, 2001c; 2002a, 2002b, 2002c, 2002d; 2002e, 2002f, 2002g) sobre a reforma do pensamento, o pensar complexo, educação e complexidade; em Arendt (1987, 1989, 1993, 1994, 1997a, 1997b, 1999a, 1999b, 1999c, 2000a, 2000b, 2001) desvelamos a reconstrução dos direitos humanos, o direito a ter direitos, o público e o privado, o pensar e o conhecer um ethos da singularidade, a condição humana, a habilidade para pensar a diferença e a revalorização da práxis.

Seguindo a trilha Arendt descobrimos Heidegger (1981, 1995, 2002) e Vattimo, (1980), mas, esses referenciais apenas nos ajudaram a entender algumas categorias trabalhadas nas reflexões arendtiana do pensar fenomenológico do social, tais como: ser-sendo, sermos-uns-com-os-outros, ser-com cotidiano, o conceito ontológico de sujeito, o sujeito manifesto, presente, criado, atuado, produzido, sentido, percebido, etc. numa “modernização reflexiva”. A noção de ser-no-mundo esclarece o mundo em que existimos, explica as diversas formas e jeitos como o ser humano vive e convive no mundo. Em Heidegger vimos que a educação é o

espaço onde os homens estão sendo uns com os outros. Se a educação implica a relação homem-homem como relação básica, isto já nos está dizendo que se trata da relação dos homens entre si e não dos homens com outros entes que não ser-á também. (...) a educação deve então ser pensada fundando-se na compreensão de como é o homem (ser-áí, Dasein). O homem é um ente que, diferentemente dos demais, é sempre como ‘possibilidade.

Essas categorias foram discutidas ao longo do trabalho, sempre que refletimos sobre a existência, a educação e os direitos humanos. Nesse processo de compreensão e de construção dos conceitos, tivemos que buscar, sempre num círculo de interpretações ininterruptas o apoio teórico de nossos referenciais. Nessa dinâmica e elaboração de significados e definições, encontramos outros pensadores que desenvolveram essa preocupação com o entendimento da ação humana, tais como: Giddens (1991, 1993, 1996, 1997b, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002), Lafer (1988), Adeodato (1998), Duarte (2000), Elias (1985, 1993, 1994a, 1994b, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001).

Giddens (1991, 1993, 1996, 2000a) discute temas sobre a Modernidade, favorecendo uma compreensão sobre as tendências globalizantes das modernas instituições e as mudanças da vida social cotidiana e suas influências na vida pessoal e coletiva do sujeito. As reflexões de Giddens sobre a questão da modernidade, seu desenvolvimento e formas institucionais presentes foram importantes no nosso entendimento sobre vida social cotidiana e a reorganização tempo e espaço, assim como os seus efeitos na produção da diferença, exclusão e marginalização.

Segundo Giddens (1991, p. 95) as transformações nas formas de pensar e de agir humanos na vida pública e privada, envolvem o social, o institucional e o interpessoal, conduzindo-nos a um entendimento mais amplo de que há “certos aspectos da confiança e processos de desenvolvimento da personalidade que parecem se aplicar a todas as culturas, pré-modernas e modernas”, sendo que, nessa teia, relações entre confiança e segurança ontológica envolvem o sujeito nas suas interações sociais com o estranho produzem desconfianças, riscos. Podemos ver que nesse conhecimento sociológico está amplamente construída a sua noção de segurança ontológica, denotando-a como “uma forma, mas uma forma muito importante, de sentimentos de segurança”. A sua compreensão

refere-se à crença que a maioria dos seres humanos têm na continuidade de sua auto-identidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes. Uma sensação da fidedignidade de pessoas e coisas, tão central à noção de confiança, é básica nos sentimentos de segurança ontológica; daí os dois serem relacionados psicologicamente de forma íntima (ibid., p. 95).

De acordo com a sua elaboração conceitual, a segurança ontológica refere-se a “ser” ou, a uma noção fenomenológica de “ser-no-mundo” – “um fenômeno emocional ao invés de cognitivo, e está enraizado no inconsciente”. Nesse jogo encaixam-se vários elementos interferindo nas relações entre os sujeitos e nas suas relações sociais, como: a segurança, o perigo, o risco e a confiança. Segundo o autor, são esses elementos que definem os complexos mecanismos entre a modernidade e a pós-modernidade. A confiança pessoal torna-se um projeto, a ser ‘trabalhado’ pelas partes envolvidas e requer a abertura do indivíduo para o outro - uma ação de reflexividade. E ela não pode ser controlada por códigos normativos fixos, a confiança tem que ser ganha, e o meio de fazê-la consiste em abertura e cordialidade demonstráveis (ibid., pp. 95-123).

Nessa discussão Giddens (1991, 2000a) afirma que a experiência global da modernidade está interligada – e influencia, sendo por ela influenciada – à penetração das instituições modernas nos acontecimentos da vida cotidiana. Em suas reflexões (1991, 1997b, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002) acompanha os efeitos neoliberais e a globalização nos processos sociais que envolvem os papéis de gênero, família, economia, política. Retoma o conceito de *self*, e propõe-no como a “soma daquelas formas de recordação por meio das quais o agente caracteriza reflexivamente ‘o que’ está na origem de sua ação” ou ainda como o “agente enquanto caracterizado pelo agente” (1989, pp. 41-42).

A partir dessas considerações de Giddens sobre a modernidade e seus reflexos na vida social e pessoal dos indivíduos [sobre o pensamento moderno e sua tentativa de enquadrar as relações sociais dentro de um modelo determinista, compartimentado, hierárquico, único ao pretender explicar a diversidade a partir da unidade], podemos compreender a cidadania como participação social e política, o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Percebemos, também, que a escola deve entender e discutir os temas políticos atuais e inserir-se no contexto das questões amplas da teoria e do social, se pretende trabalhar a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano social em suas práticas sócio-educativas. E, nesse processo de ensino e aprendizagem, educar os seus alunos para conviverem com a diferença sociocultural, física, biológica etc.

Lafer (1988, p. 308) dialogando com o pensamento político-filosófico arendtiano, desenvolve uma reflexão sobre a reconstrução dos direitos humanos que nos ajuda entender a importante articulação no nível das ações coletivas e das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com os problemas relativos à igualdade e aos direitos humanos e à educação como direito de todos/as. Seguindo as trilhas de Arendt, Lafer afirma que se deve ver na cidadania o direito a ter direitos, uma vez que a igualdade não é um dado, mas um construído de convivência coletiva, que requer, por isso mesmo, acesso ao espaço público.

Cabe ressaltar as grandes contribuições do trabalho de Lafer (loc. cit.) ao entendimento do valor da pessoa humana e da origem e desenvolvimento dos direitos humanos, em especial, quando realça o surgimento do subjetivismo, o individualismo desde a passagem da Idade Média para idade Moderna, até os dias atuais.

E, um dos pontos destacáveis nessa discussão do autor é a formação de conceitos na afirmação político-jurídica dos direitos humanos na História. Na primeira (os direitos naturais, direitos individuais e precedem o contrato social); Na segunda (pelo legado do socialismo, pelas reivindicações dos desprivilegiados a um direito de participar do ‘bem-estar social’ – direito ao trabalho, à saúde, à educação, sendo que o titular desse direito continua sendo o homem na sua individualidade) e na terceira e/ou quarta geração (estes direitos têm como titular não o indivíduo na sua singularidade, mas grupos humanos como a família, o povo, a nação, as coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade).

Lafer explica esses pontos apresentando evidências de que os direitos reconhecidos como do homem na sua singularidade – sejam eles os da primeira (o homem na sua individualidade) ou da segunda geração (busca assegurar as condições necessárias para o exercício dos primeiros) – têm uma titularidade inequívoca: o indivíduo.

Entretanto, na passagem de uma titularidade individual para uma coletiva, que caracteriza os direitos de terceira e quarta geração, podem surgir dilemas no relacionamento entre o indivíduo e a coletividade que exacerbem a contradição, ao invés de afirmar a complementaridade do todo e da parte. Estes dilemas provêm, em primeiro lugar, da multiplicidade infinita dos grupos que podem sobrepor-se uns aos outros, o que traz uma difusa e potencial imprecisão em matéria de titularidade coletiva – basta pensar na criança, na família, na mulher, nos trabalhadores, nas minorias étnicas, religiosas, lingüísticas e sexuais (ibid., p. 132).

Essa é uma questão que vem sendo discutida através dos séculos por diversas correntes políticas, históricas, sociológicas, jurídicas e filosóficas que versam sobre os direitos humanos. E Lafer faz esse percurso escolhendo como ponto de partida as reflexões de Arendt sobre as grandes privações da liberdade, oriundas das tiranias totais do Estado moderno, tomando o conceito arendtiano de “direito a ter direitos” como um caminho a ser percorrido para quem pretende entender a situação crítica dos direitos humanos na contemporaneidade.

Nessa discussão o autor declara que

um bom exemplo de imprecisão em matéria de direitos de titularidade coletiva é o próprio direito à autodeterminação dos povos, pois os textos falam dos povos, que é um termo plurívoco, daí advindo à dificuldade em diferenciá-lo de outros, como o de nação, que com ele se relaciona mas não de identifica (op. cit., p.132).



Assim, entra em questionamento o conceito de “povo” que pode trazer indagações sobre a compreensão do conceito, de sua exata conotação quando se quer distinguir qual é a coletividade “que tem a inequívoca titularidade para afirmar, no campo do Direito Internacional Público, o seu direito à autodeterminação” (op. cit., p. 132). Da mesma forma que existem ambigüidades nos elementos constitutivos na noção de povo, também há no de língua, nação, raça, nacionalidade, cidadania e outros.

Duarte (2000) busca na reflexão de Arendt uma compreensão da Política e da Filosofia e a relação existente entre ambas. Assim como Lafer (1998), discute a originalidade, processo de formação e ruptura do totalitarismo segundo a análise arendtiana visando explicar o mundo contemporâneo, relatando a ruptura dos direitos humanos e a crítica de Arendt à declaração dos direitos dos homens à partir da sua própria experiência enquanto apátrida.

Acompanhando também o rastro do pensamento de Arendt, Adeodato (1989) esclarece as conotações de legitimidade e legitimação e a relação entre direito e legitimidade como uma vinculação problemática devido aos seus diversos conceitos.

Na compreensão de Adeodato (1998, pp. 124-127) a distinção arendtiana de público, privado e social tem como critério de base a Grécia clássica e, embora as esferas públicas e as privadas apareçam, manifestem-se, as atividades privadas se dão na intimidade da casa, enquanto as públicas acontecem aos olhos de todos. A palavra “público” nomeia dois fenômenos correlativos: é “tudo aquilo que pode ser percebido por todos e, adquire, por isso mesmo, mais consistência de realidade; a pluralidade e o senso comum que coordena nossas percepções fazem com que o real se revele na intersubjetividade do espaço público”. O que acontece no espaço privado “tem existência menos real, menos objetiva, como as ‘paixões do coração’ ou ‘os pensamentos da mente’”. O vocábulo “público” também significa mundo – os “objetos criados pelo homo faber”, “as próprias relações estabelecidas entre os homens, enquanto agem”.

E “o social não é propriamente uma terceira categoria, pois se constitui através de uma junção deturpada de elementos inerentes às outras duas esferas: a esfera social é privada quanto ao conteúdo, e a pública quanto a aparecer abertamente para todos”. Percebemos nessas reflexões do autor a existência de grandes contribuições para entendermos as dife-

renças entre a noção e (re) significação de liberdade e necessidade pública e privada no contexto contemporâneo.

Segundo as observações de Adeodato (op. cit., p. 207) a lição de Arendt “é nos transmitir que o poder legítimo, se não apela a instâncias transcendentais nem tem conteúdo universal estabelecido, define-se por levar em consideração a pessoa do outro, uma vez que a ação, o direito, a política constituem-se na intersubjetividade”. Na verdade, vivemos uma democracia que é mais política e jurídica do que social e encontra-se baseada em valores europeus [em especial dos franceses e ingleses] e norte-americanos, destacando o individualismo, a separação entre privado e público e imersa pelo discurso do humanismo, entretanto, embebida em uma concepção de humanidade e cultura preconceituosa, discriminatória, excludente.

Cruzando também os caminhos de Arendt (1997), Kristeva (1994, pp. 100-109) analisa a questão da diferença, tomando como exemplo a concepção de “ser estrangeiro”; relatando pontos importantes na história dos povos gregos que nos permitem pensar a problemática da desigualdade e da exclusão, conjugando temas e conceitos que conferem o conhecimento sobre a noção de ser “homem ou cidadão”; “direitos do homem ou dos direitos do cidadão?”. Em seu comentário, descreve que “essa discordância cuja genealogia Hannah Arendt traçou, mas também a degenerescência – que deu ensejo ao totalitarismo -, aparece nitidamente na abordagem do ‘problema dos estrangeiros’ feita pelas sociedades modernas”, sendo que a dificuldade está na separação entre cidadão e homem. Não concorda com o estabelecimento dos “direitos próprios aos homens de uma civilização ou de uma nação – seja ela a mais racional e a mais conscienciosamente democrática -, somos obrigados a afastar desses direitos os não-cidadãos, isto é, outros homens”. São várias as formas de exclusão e, no caso do estrangeiro, foram relacionadas por Kristeva (op. cit., p.100-109): a exclusão dos direitos políticos e, notadamente, do direito de voto, de toda decisão política e jurídica. Esse impedimento simbólico, jurídico, político e psicológico correspondem a formas de discriminação e reprovação da diferença, pois

o estrangeiro é um ‘sintoma’ (Danièle Lochak): psicologicamente, ele significa a nossa dificuldade de viver como outro e com os outros; politicamente, assinala os limites dos Estados-nações e da consciência política nacional que os caracteriza e que todos nós interiorizamos profundamente, a ponto de considerar como

normal que existam estrangeiros, isto é, pessoas que não têm os mesmos direitos que nós (ibid., p. 108).

Desdobrando os conceitos do pensamento grego, Kristeva compreende que o “estrangeiro” não é reconhecido apenas como aquele do outro país, nação, estado ou cidade, mas todo e qualquer indivíduo que desconhece os modos de viver, de ser, falar, vestir-se, comportar-se num espaço que o denota como diferente. Essa representação da diferença remete à noção de singularidade e pluralidade vividas pelos homens, enquanto seres humanos e sociais, pois, o estrangeiro é um indivíduo que tem um modo próprio de ser e também modos de viver numa determinada cultura e espaço sócio-político; sujeito que marca a diferença pela raça, etnia, gênero, cultura, religião, língua, identidade, sedução e que desperta em cada indivíduo uma idéia, um sentimento, um sorriso maroto, um muxoxo, uma censura, uma curiosidade, um (pre) conceito. Não importa se o indivíduo tem “civilização” ou não. O que importa é a sua condição sociocultural. É a sociedade e a sua cultura que definem valores, comportamentos e significados, norteando e sustentando o processo de socialização dos indivíduos, que produz e reproduz o imaginário coletivo e toda a construção simbólica, dando sustentação aos modos de viver nos espaços públicos e/ou privados, da casa, da rua, da praça, da escola.

Castoriadis (1975) mostra que o imaginário é o princípio fundador da sociedade, pois é ela que elabora sua própria forma de viver, seu próprio mundo ao construir uma teia de significações e sentidos que lhe é própria. O imaginário é coletivo, portanto compartilhado pelos indivíduos de uma sociedade, um grupo social e se identifica como o espaço da representação, das imagens, das formas do seu mundo e do outro, provocando desejos, sedução, sonhos, imaginação, formas simbólicas relacionais, um “imaginário radical”.

Elias (1985, 1993, 1994a, 1994b, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001), por sua vez, ajudou-nos a entender o processo de civilização, conceitos de civilização e cultura, as origens da concepção de tempo, singularidade da cultura brasileira e, em seu método sobre a sociogenética descobrimos os novos modelos de comportamento baseados no domínio das pulsões. Por essa teia de conhecimentos que se entrelaçam, se complementam, fomos tecendo e amarrando a nossa tese durante um percurso árduo, mas satisfatório.

Para ir um pouco mais a fundo na reflexão sobre cultura, práticas sócio-educativas e coletivas, práticas pedagógicas, construção do conhecimento, construção do sujeito, preconceitos, racismo, gênero, representações sociais, linguagem, concepção de espaço, costumes, formação de conceitos, religião, classe social, exclusão/inclusão social, diversidade cultural, diferenciação cultural, igualdade/diversidade, o público e o privado, movimentos sociais/popular e outras categorias que foram trabalhadas nesse texto, recorreremos a outros referenciais que foram surgindo ao longo da pesquisa, como: Apple e Beane (1998), Morin (1996), Bosi (1986), Hell (1989), Laraia (2000), Thompson (1995), István Jancsó e Iris Kantor (2001, 2001), Burke (1989) Warnier (2000) e Ortiz (2000).

Apple e Beane (1998) contribuem quando dão lições sobre as escolas democráticas e enfatizam a importância da liderança dos educadores que proporcionam aos seus alunos experiências de aprendizagens que promovem a forma democrática de viver. As vivências, práticas escolares que versam sobre a formação de alunos para a vida democrática, que foram relatadas pelo autor revelam-nos pistas importantes para compreendermos o significado da cidadania ativa e nos permitem o conhecimento dos elementos necessários à interpretação das representações do bom professor, bom aluno, diretor e a escola de qualidade.

Em trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação, Apple (1995, p. 183) retrata a relação existente entre currículo, escola e as desigualdades na distribuição do poder na sociedade, analisando a escolarização e as dinâmicas de classe social, raça e gênero que constituem nossa sociedade. Permite o entendimento de pontos essenciais sobre o objeto em investigação, salientando que as categorias de gênero, raça e classe são relativamente autônomas e não redutíveis entre si. Portanto, é quase impossível compreender completamente cada uma delas através de um “modo separado de análise”. Isto é, nós vivemos dentro de uma sociedade estruturada segundo a classe e o gênero e a raça.”.

Esse processo é resultante de uma cultura, na qual esses elementos estão interrelacionados e produzem preconceitos nos espaços escolares, quando corporificados em sujeitos pertencentes a um gênero e a uma raça ou classe distinta, quando nossas escolas não favorecem a efetivação de práticas pedagógicas e curriculares sensíveis em termos de raça, classe e gênero.

Em política cultural e educação, discute as relações entre a sociedade e a escola e reflete sobre as mudanças concretas que atualmente estão tendo impacto nas políticas e práticas educacionais. No seu comentário sobre as múltiplas e contraditórias relações de poder, das abordagens pós-modernas que tratam das políticas de identidade norte-americanas como um importante espaço de luta, contribui no entendimento das confusões conceituais e reavivificação das hierarquias de classe, gênero e raça, nos espaços escolares e sociais, também nas escolas brasileiras.

Houve, também, segundo Apple (loc. cit.), um crescimento rápido das análises pessoais, literárias e autobiográficas e estudos sobre cultura popular. O autor defende a educação pública, dando atenção às políticas de currículo e ensino e mostra que, nesse processo, a educação é vista como um empreendimento ético, e o aspecto social “como um caminho a redespertar sensibilidades éticas e estéticas” ou então como uma trilha “para dar voz às subjetividades de pessoas que tinham sido silenciadas. Daí a necessidade de um trabalho crítico-reflexivo que permita a autonomia do pensamento, de consciência. Como, porém, explicita Morin (1996, p. 220): “a autonomia do pensamento, se é que é possível, não pode deixar de ser dependente de certas condições culturais e sociais”.

Bosi (1986, p.110) colabora na discussão sobre o conceito de cultura, cultura de massa e cultura popular, favorecendo-nos a compreensão dos significados e do valor dos meios de comunicação e sua influência na formação de conceitos e suas manifestações nas relações sociais. Hell (1989) também trabalha as noções de cultura, explicitando a ambigüidade conceitual de cultura popular, o desenvolvimento das relações culturais e as idéias de cultura e seus problemas de determinação. Explica que falar em cultura popular “significa, antes de tudo, que as camadas ditas populares têm uma cultura”. Segundo suas observações, esse adjetivo popular “não caracteriza o conjunto do povo”, mas a distinção que “se tornou um preconceito entre formas superiores de cultura, à qual têm acesso alguns privilegiados em fortuna ou em educação, e outras formas, que não se dizem médias nem inferiores, mas que se chamam, precisamente, populares”.

Laraia (2000) busca entender o desenvolvimento do conceito de cultura e sua influência no comportamento social trilhando um percurso da antigüidade clássica aos dias atuais, explicitando os usos dos conceitos e a sua natureza na vida da diversidade humana ao longo dos

tempos. Emprega algumas noções culturais ainda existentes nas sociedades humanas mantenedoras de preconceitos raciais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e relata as mudanças no sistema cultural e a importância de entender esse processo para amenizar o choque entre as gerações e evitar os preconceitos.

O conceito de cultura em Thompson (1995, pp. 22-180) percorre as prescrições densas de Geertz (1989) da interpretação das culturas, quando “usado para se referir, de uma maneira geral, ao caráter simbólico da vida social, aos padrões de significado incorporados às formas simbólicas compartilhadas na interação social”. Critica, porém, essa abordagem interpretativa de Geertz, afirmando que o termo “cultura” e sua visão da natureza e das tarefas da análise cultural não são claros e, também, porque dá atenção insuficiente às questões de conflito social e do poder e, “mais genericamente, aos contextos sociais estruturados dentro dos quais os fenômenos culturais são produzidos, transmitidos e recebidos”. Segundo Thompson, “os fenômenos culturais são vistos, acima de tudo, como constructos significativos, como formas simbólicas, e a análise da cultura é entendida como a interpretação dos padrões de significado incorporados a essas formas”. Também afirma que para

entender a constituição significativa das formas simbólicas, devemos examinar seus aspectos intencional, convencional, estrutural e referencial. A contextualização social de tais formas requer que prestemos atenção a certos aspectos sociais dos contextos (aspectos espaço-temporais, a distribuição de recursos dentro de campos de interação, etc.), bem como certos processos de valorização e [às] modalidades de transmissão cultural (ibid., p. 212).

Dentre os pontos importantes discutidos por Thompson (loc. cit., p. 426), semelhantes àqueles discutidos por Laraia, Hell e Bosi sobre a cultura, define a relevância da ação sócio-educativa e interpretativa quando não permite cegar-se “pelo espetáculo da diversidade” a tal ponto que seja incapaz “de ver as desigualdades estruturadas da vida social” destaca-se a ênfase dada à análise dos conceitos elaborados, seus sentidos e significados, as representações e referências aos contextos sócio-históricos. Portanto, para pensar inovações curriculares no que se refere à diversidade e à diferença, a escola deve abarcar a experiência de utilizar a análise interpretativa, potencializando a aprendizagem de conteúdos, valores, atitudes, comportamentos no fazer pedagógico.

As temáticas abordadas por István Jancsó e Iris Kantor (2001, 2001) versam sobre a cultura, e as sociabilidades na América portuguesa documentam a vida dos brasileiros, sua his-

tória de colonização sociocultural, redesenhando a vida cotidiana de portugueses e negros africanos no Brasil, suas estratégias simbólicas para conviverem num mesmo espaço social das festas, dos encontros. Esboça os padrões de sociabilidade da América portuguesa, enfatizando a necessidade de pensar a prática colonizadora segundo estruturas explicativas e apoia-se na cultura como categoria fundamental de análise. Este trabalho tornou-se um referencial de grande importância ao entendimento dos aspectos historiográficos da sociedade brasileira, da categoria 'representação' da vida cotidiana colonial aos dias atuais, fazendo uma analogia entre ideologia, colonização e sociabilidade. Retrata a vida dos socialmente excluídos e as relações que teciam entre si e os indicadores de identidades políticas, religiosas, sociais e étnicas, configurando parte importante no processo de construção e legitimação de (pre) conceitos reinantes até os dias atuais na sociedade brasileira.

Burke (1989, pp. 25-267) apresenta a cultura como “uma palavra imprecisa, com muitas definições concorrentes”. Define-a como “um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados”. Portanto, pertence a todo um modo de ser, de vida, mas não é idêntica a ele. E “a cultura popular é um conceito residual” e está intimamente relacionada com seu ambiente, adaptada a diferentes grupos profissionais e modos regionais e locais de vida, surgem de todo um modo de vida e estimulam as diferentes atitudes, habilidades de falar, curar, alimentar-se, fazer, saber brota do povo.

Warnier (2000) e Ortiz (2000) tecem comentários sobre a mundialização da cultura sob duas concepções diferentes. Enquanto o primeiro procura forjar as formas interpretativas do funcionamento do mercado mundial dos bens culturais, considerando a globalização da cultura como um abuso de linguagem, o segundo afirma que a existência de processos globais transcende os grupos, as classes sociais e as nações. Warnier (2000, p.18) diz que “a identificação individual e coletiva pela cultura tem como corolário à produção de uma alteridade em relação aos grupos cuja cultura é diferente”. Temos como exemplo o caso do indígena brasileiro, do negro africano que, ao mesmo tempo em que recebiam [recebem] os maus-tratos dos brancos, eram [são] idealizados nos contos, nas músicas, nas poesias, desenhos. O contato intercomunitário suscita reações muito diversas: idealização do outro, atração pelo exótico, pelo “bom selvagem”, mas também desprezo, incompreensão, rejei-

ção, podendo terminar em xenofobia (ódio aos estrangeiros) e aniquilamento”, como bem coloca o autor:

a cultura é uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação, adquirida pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Toda cultura é singular, geograficamente ou socialmente localizada, objeto de expressão discursiva em uma língua dada, fator de identificação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação diante dos outros e em relação ao seu meio. Toda cultura é transmitida por tradições reformuladas em função do contexto histórico (ibid., p. 22-23).

Como sabemos, a cultura é o pivô das teias de relações humanas, marca a imagem do “eu” e dos “nós”, contém um sentido que denotamos como humano e permite tomar consciência de que toda ação, todo saber faz parte de nossa identidade humana. Marca as representações sociais, a aprendizagem, as interações e a história de um povo, um grupo, uma associação. Assim como a cultura, os conceitos têm um percurso muito longo, inacabado e contextualizado numa história – frutos do saber, linguagem humana, da criação e criatividade humana na vida cotidiana.

Nos PCN do ensino fundamental, vimos que todas as áreas equacionam os seus objetivos com as definições de cidadania, participação social e política, respeito às diversidades, condutas, valores, exercícios de direitos e deveres, identidade nacional e pessoal, autoconfiança, pluralidade cultural, desenvolvimento das capacidades do aluno – o educando, afetividade, capacidade física, ética, moral, estética, capacidade de utilizar múltiplas linguagens, como conceitos que devem permear os currículos das escolas e insere os cidadãos no mundo do trabalho, da cultura, para resolverem problemas, situações de vida cotidiana.

A partir daí, iniciamos o nosso trabalho julgador e crítico, revisitando a Constituição Federal de 88, LDB n.º 9496/96, os PCN (a sua contribuição teórica) e outros documentos referentes à educação, ao ensino e à sociedade brasileira. Nos documentos observamos as definições de pluralidade, diversidade cultural, convívio social e ética e outros elementos definidores das relações intersociais e interpessoais.

No que diz respeito à Constituição de 88, Cittadino (2000) em seu comentário sobre o pluralismo, direito e justiça distributiva como elementos da Filosofia constitucional contemporânea desenvolve o entendimento da diferença à luz da intersubjetividade habermasiana. Também relata pontos importantes do debate sobre a elaboração da Constituição “Cidadã”



– 1988, apoiando-se nas contribuições dos juristas José Afonso da Silva (defensor da do caráter abrangente da Constituição Brasileira – constituição dirigente), Carlos Roberto de Siqueira Castro (constitucionalismo societário e comunitário; toma a constituição como uma estrutura normativa que envolve um conjunto de valores).

Segundo Cittadino (op. cit., p. 91), “Habermas elabora uma concepção de ética discursiva que pressupõe tanto os interesses individuais quanto às perspectivas ancoradas em valores”, esclarecendo as duas dimensões do pluralismo [concepções individuais sobre o bem e as formas de vida pluralista presentes na sociedade contemporânea] e afirma que “a sociedade moderna promove o individualismo nos projetos pessoais de vida e um pluralismo nas formas de vida coletiva”. Nessa discussão permite o entendimento sobre a concepção de cidadania ética e as

marcas comunitárias’ no ordenamento constitucional : em seu preâmbulo, quando identifica a igualdade e a justiça como valores supremos da sociedade brasileira; ao definir os objetivos e fundamentos do Estado Brasileiro, destacando a dignidade da pessoa humana e a construção de uma sociedade justa e solidária; ao adotar diversos institutos processuais que asseguram o alargamento do círculo de intérpretes da Constituição, revelando um compromisso com a soberania popular e com a democracia participativa; e finalmente quando confere ao Supremo Tribunal Federal atribuições jurídico-políticas de uma Corte Constitucional (i-*bid.*, pp. 92-93).

Nosso próximo passo foi ler e reler os referenciais, compreendendo, interpretando as informações e fazendo as conexões necessárias ao entendimento das categorias analisadas. Esse foi o momento mais difícil, pois tivemos que descortinar o os pensamentos dos referenciais e fazer conexões entre eles. Observar as semelhanças e divergências de pensamento e imbricar os conhecimentos para entender as categorias da nossa pesquisa. Dentre essas conexões, destacamos, preliminarmente, as mais importantes:

a). Habermas, Freire, Arendt e Morin (concepções autônomas de participação, público/privado, diálogo, consenso, importância da pessoa, a complexidade do pensamento, complexidade humana, processos de aprendizagem dialógica comunicativa, interdisciplinar e cooperativa, práticas pedagógicas intercomplementares na dimensão ética);

b). Giddens, Gohn, Scherer-Warren, Touraine (processos comunitários e/ou educação comunitária, interculturalismo, pluralidade, diversidade, sujeito como movimento social);

c). Aquino, Velho, Elias, Geertz, Jones, Nogueira, Schwarcz,, Skidmore, Chelikani (preconceito, tolerância e cultura) Jacquard, Sawaia (diferença e exclusão/inclusão) - nossos grandes informantes e base (marco) teórica (o) (de referência da nossa pesquisa). Outros autores surgem como apoio, após tantas leituras realizadas e selecionadas.

Nesse caminho, interligando os saberes, redescobrimos outros e amarrando as preleções sobre nosso tema, elaboramos a seguinte questão geradora básica:

As práticas das escolas comunitárias urbanas mantêm ambientes de aprendizagem favoráveis à ampliação de compreensão, à formulação de conceitos autônomos (de idade, de gênero, étnicos, físicos, religiosos, de classe etc.), criando possibilidades para o reconhecimento, enfrentamento e substituição de preconceito no espaço escolar comunitário, educando os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços?

A nossa curiosidade é saber: Até que ponto a ação socializadora da escola sobre a maioria dos seus alunos está, ou não, enfraquecida? Em que medida os seus segmentos mantêm, ou não, uma relação de distanciamento (construído no interior da condição de aluno, professor, funcionário) com a escola?

São essas algumas questões que nos instigaram a desvelar as práticas sócio-pedagógicas no espaço educativo comunitário urbano, para identificar se existem, ou não, preconceitos e quais são os indicadores de manifestações preconceituosas nesses espaços das ECU. Como se comporta a escola diante dessas práticas de manifestações de preconceitos?

Outras interrogações, também, foram feitas à escola que ainda não percebe a importância de uma ação cultural para a tolerância, como:

- Qual a concepção e práticas dos professores, dirigentes e coordenadores sobre as definições educativas de gênero, etnia, raça, de classe social?
- Esses sujeitos conhecem novas formas de subjetividade, de participação e representação democrática, de exercício de cidadania, de luta emancipatória e de institucionalização do espaço público (quando não somos ensinados a viver/conviver com as diferenças, apenas com as igualdades)?

Após essas questões, pensamos: Não temos dúvida; é preciso mudar isso rapidamente. Não podemos correr o risco de continuar questionando:

- Por que somos ensinados para viver apenas entre iguais?
- Quem nos ensina assim?
- Quais são as regras para o julgamento?

Mas o que é o preconceito? Ouvimos ou lemos na literatura, sempre esta oração: Julgamos os outros por nós ou por nosso meio social. Por que agimos dessa forma? E, agindo desse modo, não conseguiremos entender por que as coisas acontecem. Daí, vem o (pre) conceito. O preconceito surge até por não conseguir responder a essas questões que estão martelando o nosso pensamento, a consciência e oferecendo-nos o desconforto.

Pensamos que, na maioria das vezes, a inocência infantil parece perdida com a interferência dos adultos que, em casa, cultivam idéias negativas sobre gênero, raça, etnia, classe, cor, etc. e as transferem para seus filhos. E julgamos que, na escola, os professores repetem as mesmas atitudes, comportamentos e práticas para seus alunos. E na escola tudo se repete: quando não se permite uma ação assim, age-se de forma semelhante, como por exemplo, “roubando a vontade de saber do aluno”.

Segundo Arroyo (2000, pp.56-57) a cultura da repetência é um desses males que aniquila o educando, tirando-lhe as oportunidades, o estímulo de aprender, a vontade de ser humano [pensamos, nesse momento no aumento do índice de indisciplina, agressividade, violência nos meios escolares], de aprender a ser mais humanos, de aprender o legado civilizatório, os significados da cultura. Tanto nas ações pedagógicas como nas conversas informais e formais, veiculam-se imagens estereotipadas, denunciando o preconceito que, em algum momento, pode vir acompanhado de atitudes contundentes e discriminatórias.

A partir dessas considerações, surgem outras questões (que se tornaram questões dessa pesquisa):

- Há discriminação nos espaços das ECU?
- Quais são os motivos do comportamento social discriminatório em relação à raça, etnia, cor, classe, ao gênero (...)?
- E, na escola comunitária, como reage o sujeito discriminado?
- Quais são os aspectos que podem ser tomados como os que mais trazem uma forma padronizada de conceber o real (a “realidade”)? O outro, nesses espaços? Eu? O parecido com Xuxa? Ou com Pelé? Ou (...) sei lá! Com alguém que tenha sucesso, dinheiro, “beleza” (...)?

Conhecer o que se esconde por trás das atitudes preconceituosas – ou seja, o que elas traduzem – foi um ponto de partida necessário para o problema ser repensado e enfrentado.

Pensamos, no decorrer da pesquisa, construção da nossa base teórica, que não basta apenas refletir sobre as situações-problemas da escola, ou apenas construir propostas, projetos ou planejamentos/planos de ensino que propõem um saber teórico-metodológico ou receitas como explicações/descrições de como professores podem/poderiam, devem/deveriam ensinar aos seus alunos como romper as barreiras dos preconceitos, mas se faz necessário uma permissão para as mudanças e também conhecimento e compreensão do que se pretende modificar.

Dessa forma, continuamos a nossa investigação considerando a participação, a tolerância, a exigência ética das ações pedagógicas como práticas necessárias, mas uma participação e ações conscientes, aquelas que envolvem responsabilidade, vontade, compreensão, tolerância, solidariedade, energia e dinâmica nos processos sócio-educativos nos espaços público e privado.

Entretanto, pressupomos ser essencial que se volte o olhar, a atenção e o pensamento para pontos, frutos da sensibilidade, de que não somos todos iguais, e cada um deve ser respeitado na sua individualidade. Não se pode ignorar que cada indivíduo possui seu modo próprio de ser e “estar-no-mundo”. O homem é, definitivamente, um um-ser-sendo-com-os-outros. “Ser-em é ser-com-outros” e se constrói em relação a si mesmo e aos outros, pois “o ser em relação aos outros não é apenas uma relação de ser autônoma e irreduzível: enquanto “ser-com” ela é uma relação que, como o ser do ser-aí, já está aí” (HEIDEGGER, 1981, p.47).

Ao referir-se sobre esta questão fenomenológica do social, Heidegger instiga-nos a pensar a escola como um espaço sócio-político e cultural responsável pela construção de um “indivíduo sujeito” melhor. Aqui, neste momento, o indivíduo-sujeito - a unidade e diferença [categoria construída por Touraine (1998) e Morin (2001, 2002)], é entendido como um ser livre, compreensivo, tolerante, solidário, paciente, educado.

Conforme a reflexão de Heidegger (loc. cit., p.70) “para se recuperar a educação a partir das escolas, por exemplo, seria preciso que a discussão a respeito de métodos, conteúdos, objetivos e avaliação de alunos levassem em conta a “consideração”, a “paciência” e o “agente” como estruturas da solícitude, do sermos-uns-com-os-outros que fundamenta a educação”. A educação é sempre um ato dialógico e deve tornar-se um ato de amor, de emoção, de razão, é um processo recíproco de ensinar e aprender que se dá no contexto de uma intersubjetividade.

Segundo Freire (1981, p. 47) o ensinar e o aprender

são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente

educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

E, todo conhecimento humano pertence a uma tradição cultural, a um mundo movido por emoções, contradições, uma razão, palavras, trocas de sentimentos, de relações intersociais e interpessoais. É justamente aí que agem o princípio da complementaridade e do antagonismo, assim como o princípio da identidade – o indivíduo tem, desde o nascimento, a dupla identidade: a pessoal e a familiar [é o filho de, irmão de, neto ou sobrinho de] e alimenta-se pelas trocas socioculturais. Depois surgem as comunidades de rua, de bairro, da escola. Nesse círculo de interações entre os seus pares, o sujeito vai na/pela cultura desenvolver a sua vida individual e coletiva, e, nessa transferência mútua, simultânea de sentimentos, emoções e paixões adquiriram a sua identidade social.

Nesse entrelaçamento cultural e de trocas de sentimentos singulares e vividos, as palavras, noções, conceitos operam com seus significados e sentidos nos espaços de atividade cognitiva cotidiana. Para Morin (2002) é “certamente a cultura que permite o desenvolvimento das potencialidades do espírito humano”, e a sociedade constitui um todo solidário protegendo os indivíduos que respeitam suas regras. Mas é também a sociedade que impõe suas coerções e repressões sobre todas as atividades, desde as sexuais até as intelectuais”. E, em especial nas “sociedades históricas, a dominação hierárquica e a especialização do trabalho, as opressões e escravidões inibem e proíbem as potencialidades criadoras dos que a suportam”. A relação entre as pessoas é de incompatibilidade, competitividade, desconfiança, punição simbólica.

Nesse processo histórico e sociocultural, os conceitos são construídos, sistematizados, incorporados e formam um circuito recursivo ininterrupto, quando emergem de sentimentos discriminatórios, intolerantes – todos os indivíduos que estão fora do núcleo ideológico da propaganda de mercadorias e do culto ao corpo e ao sexo, por exemplo, estão propensos aos preconceitos, à humilhação, às privações de atenção, de admiração, de elogios.

E a escola, hoje, já não é mais norteada por um modelo estabelecido de indivíduo. E, até mesmo nenhum de nós é perfeito, mas seres concretos, da comunicação, ser potencial, sem limites (desejamos muito, muito mais) e, quem sabe, o ponto que faz a diferença no outro.

Vivemos um paradigma: o desenvolvimento de um tipo de individualismo cada vez mais presente por suas competências, conhecimentos técnicos e tecnológicos, longe de seus ideais, seus sonhos.

Segundo Souza Santos (1997) construir essa nova prática social, ou consolidá-la, permiti-la ou fortalecê-la, quando existente, exige que aprendamos a percebê-la a partir do princípio da “nova ciência“ que determina:

não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. A ciência moderna é sustentada por uma prática de divisão técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje único exemplar. Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam (ibid., p.328).

Pensamos: o que está em jogo nesse processo é a formação de vidas que dependem dos conhecimentos, dos significados, da atenção, da sensibilidade, do saber-fazer de outras vidas, de um mundo simbólico que se constrói nas inter-relações com outros seres humanos, com a natureza e o mundo-da-vida.

Entretanto, refletimos: o desconhecimento e/ou descaso e desinteresse da escola sobre essas questões e através da omissão desses elementos em suas práticas, permitem a marca do seu descuido com o outro, tornando-o mais desigual. E, dessa forma, pensamos que esse é um jogo caracterizado por preconceitos, discriminações e estereótipos.

A desconfiança sobre a existência desse jogo na escola parece igual à que é visível nas relações desiguais presentes na sociedade brasileira. Ocupam todos os espaços, até mesmo o escolar e o sócio-educativo. O preconceito e a discriminação podem ser notados nas relações pessoais e até nos livros didáticos. Julgamos que a escola já sabe muito bem disso, porém não anda lúcida e nem consciente das suas práticas.

Por que essa interrogação nos persegue tanto? No convívio com professores (as) da escola Y, 1998/99, campo de pesquisa do Mestrado em Educação, repetimos: percebemos configurados nas suas falas, nos seus gestos e reclamações, as angustias, as insatisfações carregadas de manifestações de preconceitos sobre o aluno pobre, a escola pública, o negro,

“aquele que não quer nada com a vida e quanto mais com a escola” e que chocam o próprio sentido social da escola e do saber-fazer do professor. Esses pareciam ser alguns dos indicadores de preconceito que permeavam as práticas escolares, naquele momento de investigação, também a de outros espaços sócio-educativos.

Por isso, julgamos que é preciso verificar quais são os indicadores de preconceito nas formas de comunicação do professor, do aluno e de outros segmentos da escola, assim como, nos jogos de linguagens, de gestos e outras formas de comunicação utilizadas pelo sujeito, como meios de interação e integração, no espaço escolar. Imaginamos que a escola precisa saber como esses preconceitos são utilizados. Com qual intenção e qual é a ação/reação do emissor (preconceituoso) e do receptor (aquele que sofre o preconceito/discriminação). Por isso, pensamos que a escola não deve se omitir a esse conhecimento e trabalho de superação dessas práticas.

Mas a nossa curiosidade é saber:

- a). Como a escola cuida das crianças negras, pobres, ou com deficiência física, daqueles que não têm riqueza material ou simbólica.
- b). Enfim, como educa e ensina àqueles que são diferentes. Crianças que, muitas vezes, parecem ficar isoladas numa sala de aula, despercebidas pelos colegas, desorientadas pelo professor.

É por isso que retornamos aos questionamentos:

- a). A estrutura pedagógico-educacional das ECU está preparada para lidar com os conflitos gerados pelas manifestações de preconceito (discriminação, estereótipos)? Por quê?
- b). Como as ECU tratam as temáticas sobre o negro, escravidão negra, o índio, o colonizador e o colonizado, o pobre e a pobreza (e outras)? Reforçam, ou não, os preconceitos?



- c). Como se comportam os professores (as) das ECU, quando as situações envolvem diferenças?
- d). Que manifestações preconceituosas têm sido veiculadas nos espaços das ECU? Veiculam sem, ou com, a percepção dos próprios alunos, educadores e de outros segmentos?
- e). O que realmente fazer para avançar a contenda contra as manifestações e práticas preconceituosas nos espaços educativos comunitários?

A partir dessas questões iniciais sobre as práticas escolares das ECU, surgiram outras, como:

- a). As imagens negativas e preconceituosas na escola comunitária, se existem, como são expressas?
- b). São expressas na fala do professor?
- c). Do diretor?
- d). Do coordenador pedagógico?
- e). Do colega de classe ou de toda a escola?.

Nesse processo de entendimento, chegamos até os PCN e vimos que as orientações para aprender a conviver, experimentando e sentindo o outro, é enfatizada a integração entre as comunidades escolar e local nesses documentos. Os textos explicitam a importância do envolvimento de agentes educativos na construção de projetos, visam à melhor e mais completa formação do educando.

Ainda explicam que os conhecimentos construídos no âmbito escolar ganham sentidos, quando há vínculo permanente e contínuo entre os saberes escolarizados, saberes sociais e os demais saberes, a cultura da escola com a dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o terreiro, a cidade, o bairro, as associações de bairros, juvenis, as organizações sociais, os movimentos sociais, o culto e o trabalho.

Cruzam-se, nesses documentos, os PCN, possibilidades educativas para crianças, jovens e adultos e, além disso, articula-se, no processo ensino-aprendizagem das disciplinas, os conhecimentos definidos como temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Entretanto, caminhando com Arroyo (2000), indagamos: Mas, nesse contexto, na realidade brasileira, como implementar uma política de qualificação para as práticas educativas? Como resgatar do ponto de vista dos sujeitos, pensados a partir de sua capacidade de produzir orientações e ações de natureza coletiva, compreendidos a partir dos MSU? Como construir propostas curriculares e formular políticas educacionais sem compreender a relação estreita entre a educação escolar e os processos sociais globais? Como vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, a cidade, o trabalho e os MSU?

Essas não serão questões a serem investigadas, porém são importantes para se discutirem pontos da nossa pesquisa. Permitem-nos pensar sobre algumas categorias necessárias à investigação.

Com questionamentos semelhantes a esses Arroyo (1998, pp.148-149) explica que o caráter formador ou deformador da diversidade dos tempos de produção-reprodução da existência tem ocupado lugar de destaque no movimento de renovação da educação. São vários os estudos que aprofundam as dimensões educativas dos MS e têm sido realizados, diversificando os olhares sobre a educação e práticas culturais que fazem parte da vida dos segmentos destas ações coletivas.

Da mesma forma, supomos que a reflexão pedagógica escolar vem sendo marcada e, gradativamente, vão sendo incorporados os vínculos entre saberes escolares e sociais, entre currículo e cultura, entre trajetórias pessoais e escolares, tanto de educandos quanto de educadores - uma produção do conhecimento e da diversidade cultural.

Para tanto, Arroyo (op. cit., pp.147-148) afirma que a adoção de uma concepção de educação que articule a dimensão da organização política e da cultura política é uma possibilida-

de para integrar movimentos sociais, educação e outros segmentos da sociedade. Talvez os MS estejam precisando dessa força para uma reencarnação de seus movimentos e reivindicação para reencantar a educação – isso “requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica” (ASSMMAN, 1998, p. 34). Mas o que, verdadeiramente, existe é o silenciamento, a omissão e o desinteresse do Estado em assumir essas práticas, junto aos MS.

A partir dessas práticas de silenciamento, omissão e desinteresse, assim como por outros modos de legitimação dos descasos com a educação e ensino públicos, recordamos o silêncio e as crenças das práticas nas escolas que temem as mudanças, mantendo as resistências político-culturais conservadoras. Entretanto, apoiamo-nos nos questionamentos de Arroyo (1998, p. 149) para entender: como a escola encontra meios para pesquisar e teorizar sobre didática, organização escolar e currículo sem ter sensibilidade com a cultura, com os processos de produção dos saberes, dos valores, das identidades socioculturais, sem estar atenta aos movimentos sociais e à diversidade de espaços onde são construídos?

Como pensar uma teoria do currículo, da didática, da administração escolar sem dialogar com as práticas educativas mais amplas e com os sujeitos sociais dessas práticas? Como pensar as políticas educacionais apenas olhando para o Estado e para suas disposições normativas?. Tudo isso é muito complexo e complicado para compreender.

Portanto, responder a esses questionamentos com mais ou menos êxito não é tarefa muito fácil, em especial, quando as condições socioculturais da sociedade têm, de forma ainda muito tímida e favorecida, a emergência dos MS, em particular, os que desenvolvem práticas educacionais autogestionárias e/ou práticas e políticas educativas por escolas comunitárias ou promovem movimentos para defender a igualdade para todos. Entretanto, o que presenciamos nas escolas são desigualdades marcadas pela exclusão social e escolar.

Pensamos dessa forma, quando constatamos, como professora de uma escola básica, que o número de exclusão, em várias dimensões, presente nessa e noutras escolas que conhecemos é significativo. Esta constatação é um dos motivos que nos conduziram a optar pela pesquisa em ECU, por serem espaços diferenciados (ou não), daí, ficamos curiosos para saber quais as diferenças e as semelhanças entre elas quando se referem às manifestações

de preconceitos. São escolas mantidas por espíritas, protestantes, católicos e políticos. Por serem comunitárias, como procuram impor meios mais eficazes para a criação das condições de vida social mais apropriadas? Procuram criar essas condições? Como? Quais? Qual a concepção de trabalho coletivo? E de cidadania?

Lamentavelmente, imaginamos que as ECU sofrem as conseqüências, quando ocupam lugares não apropriados à educação, ao ensino e à aprendizagem. Parece que há algo errado e não denunciado pelos vieses comunitários. Como sobrevivem essas escolas? O que oferecem a seus alunos? O que oferecem é suficiente à formação/construção de sujeitos cidadãos?

Seria mais confortável se pudéssemos continuar acreditando nas reivindicações dos MS e das ECU. Daí, surgiram algumas curiosidades de investigação e de sugestões para a proposta pretendida pela nossa pesquisa: O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico - PPP podem ser espaços onde os (pre) conceitos devem ser colocados em questão. E, esse é o grande problema da educação, mas, também, uma possibilidade que lhe dá permissão para se aproximar da justiça social. Quais serão as sugestões? Quais as considerações para definir o perfil do educando que se pretende como egresso dessas escolas?

Dessa discussão surgiram novas questões:

- a). Os MS estão sendo capazes de romper processos de exclusão?
- b). Se estiverem, conseguem encontrar alternativas de trabalho, de relações sociais e de educação?

Essas também parecem ser as questões de Ribeiro (1999, p.1). Ele completa a questão, explorando a categoria exclusão. Pergunta se a “categoria exclusão tem potência para a análise da realidade educacional das camadas populares, principalmente para identificar se os movimentos populares rompem com processos de exclusão através de suas reivindicações”.

Por essas razões, partimos do consenso que a educação – como arte do viver e do conviver com a “diferença” - o outro – deve representar muita coisa além da teoria formal, revelando idéias, vivências pessoais e grupais, valores, assim como a importância das relações do indivíduo com o meio ambiente. E a escola ainda é o espaço privilegiado para prover uma educação capaz de desenvolver instrumentos próprios de conservação e transformação da natureza humana, em especial, quando a família e a sociedade não dão mais conta de suas funções sócio-educativas. Ainda mais, quando os valores e as funções da família e da escola não são mais obedecidos pelos indivíduos.

Nesse sentido, podemos buscar as raízes do pensamento moriniano em o Método I (2001) quando discute a natureza da natureza, e, em o Método II (2002, p. 168), quando trata da vida como um modo de existência, a vida como um modo de organização, de ser, de existência, que depende totalmente do universo físico. E a noção biológica de indivíduo não pode ser fechada na biologia, “não foge aos aspectos da individualidade física: integra-os, transforma-os, desenvolve-os”.

Vemos, pois, que na concepção de indivíduo moriniana, é necessário conhecer as regras e princípios que se aplicam aos traços da individualidade (singularidade, diferença, originalidade, unicidade), sendo que a singularidade é indissociável de um conjunto de traços da individualidade. Singularidade tem o sentido de “originalidade, e até unicidade. É dizer diferença – diferença entre um indivíduo e outro, diferença/desvio em relação a um tipo médio ou ideal”. Mas o “ser vivo passa a vida a produzir, manter, salvaguardar a sua vida, e a sua vida coincide com a unidade, a sua integridade, a sua identidade: si mesmo” (2001, pp.174-179).

O indivíduo moriniano é constituído a partir da concepção da individualidade do ser que não é apenas “descontinuidade, eventualidade, risco, atualidade; não é apenas singularidade, originalidade, diferença relativamente aos outros indivíduos, inclusive congêneres e semelhantes, não unicamente a individualidade do organismo e do comportamento. A individualidade do indivíduo reside também no ser e na existência de si mesmo” que não deve ser identificado com os autos, embora de encontre incluído nele (ibid., pp.176-177).

Mas daí surgem outros novos questionamentos:

- As ECU trabalham as relações do indivíduo com o meio ambiente?
- Se trabalham, garantem a sua integridade como sujeito, tanto quanto a preservação saudável do seu espaço físico-social?
- Permitem melhorar as relações interpessoais?
- Buscam soluções para os problemas, bem como, medidas profiláticas que permitam a construção de ambiente biopsicossocial e filosófico-cultural saudável?

Para refletir sobre essas questões, seguimos as orientações de alguns de nossos referenciais, tais como:

- a). Habermas (1987a, 1987b) para refletir sobre as relações, reprodução, imposições e contradições a partir do campo das tensões intensas e contínuas entre o “mundo do sistema” (poder e controle da ação estratégica/instrumental das instituições) e o mundo da vida (contexto no qual ocorrem as ações comunicativas – efeito da cultura e sociabilidade).
- b). Freire (1995, 1996, 2001a, 2001b), quando aborda os silêncios impostos pelas escolas aos seus alunos, como atos resultantes de uma ação de dominação, hierarquização, classificação, colonização, subalternidade, cultura do silêncio nos espaços sócio-educativos.
- c). Foucault (1979, 1989, 1995, 1996, 1997, 1999a, 1999b) nos ajudou-nos a refletir sobre a instituição escolar, sua organização espacial, o regulamento e as atividades distribuídas e organizadas no seu espaço/ambiente, os sujeitos que vivem/convivem no seu interior e os procedimentos e relações de poder/estratégicas. O cuidado de si e o cuidado dos outros como uma extensão da vontade de saber, a ética e as relações de amizade, o prazer e a autoconsciência.

d). Morin (2001, 2002) desenvolve uma prática reflexiva sobre o método da complexidade, baseando-se na compreensão de que não há um conhecimento, um saber definitivamente observado, uma construção sobre a rocha de certeza, mas alimentado pela investigação permanente, um ponto complexo que traduz novos conhecimentos, conceitos, outras articulações, informações, associações. Discute grandes questões sobre a natureza, a humanidade, a vida, refletindo sobre o fenômeno social da cultura de massas, a condição antropológica do homem com seus ritos, mitos e crenças e a revolução cultural, relatando sua aversão a qualquer tipo de preconceito e exclusão.

Seus estudos transdisciplinares alimentam a paixão pela vida, pela natureza e humanidade, uma relação complexa entre o real e o imaginário, não omitindo seu marxismo, mas vinculando-o sob uma nova forma e concepção complexa de pensar a realidade social e humana.

Quando discute a educação e o ensino, permite, através de uma reconstrução teórico-metodológica, a construção de conhecimentos antropoéticos e de religação entre saberes múltiplos, transdisciplinares e de desenvolvimento e identidade do ser humano – um princípio da incerteza biológica que traça o sujeito humano, biocultural e a sua consciência e natureza hipercomplexa, bioantropoética, antropobiopolítica – a condição humana. Uma concepção de condição humana como pano de fundo da discussão que, junto à concepção de Arendt, Freire e Elias, distingue o ser humano e a sua capacidade de aprender e ensinar, como um processo mais amplo, maiores formas de socialização e significações da vida, o trabalho humano, das suas relações socioculturais.

E, segundo Freire (1995), a amorosidade é um fator essencial tanto nas relações pessoais quanto na elaboração da política, à proporção que estas podem ser separadas e jamais dicotomizadas, assim como as culturas não devem apenas ser consideradas, mas superadas e articuladas através do diálogo e de um processo educativo que priorize “o dizer a palavra e o escutar, o expressar-se e expressar o mundo, rompendo com o silêncio, subvertendo a histórica cultura do silêncio”. Mas nesse “processo da fala e da escuta, a disciplina do si-

lêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua non da comunicação dialógica” (FREIRE, 1997, p. 131).

Então, vieram outras dúvidas e decidimos questionar:

- 1). Qual é a relação da comunidade escolar com a comunidade local dos bairros onde estão localizadas as ECU em Itabuna - BA? E, na Escola D, Itororó – BA
- 2). Como a escola decide e encaminha sua ação didático-pedagógica, administrativo-financeira, sua ação político-educacional?
- 3). Como avalia o desenvolvimento do PPP - vincula o processo de ensino-aprendizagem às condições sócio-econômicas da comunidade local, estimulando uma prática democrático-participativa?

#### **2.4. NAS TRILHAS DOS CONCEITOS OU PRECONCEITOS (?): UMAS REFLEXÕES ITINERANTES**

Desde o início dessa investigação, tivemos a preocupação de trabalhar conceitos e concepções que nortearam as reflexões propostas neste trabalho. Analisamos as práticas de sociabilidade e as interculturais, o sujeito sociocultural autônomo, as relações entre os sujeitos das ECU e de seus mantenedores com esses espaços, as formas de comunicação com o outro, os movimentos sociais e de educação que atuam em diferentes espaços do sócio-político, cultural, do ensino e da educação no País.

Cabem aqui algumas palavras que nos seguiram e perseguiram no percurso da pesquisa e nos fizeram repetir sempre que a sociabilidade é uma prática de que a escola não pode esquecer-se, como também, a de tornar-se atual e interessante para os seus sujeitos. Talvez este seja também um indicador para superar preconceitos, discriminações e estereótipos nos espaços educativos, pois, tendencialmente, colocará os sujeitos a par dos sentidos e dos



significados das relações e das formas de vida contemporânea; da importância do indivíduo de tornar-se sujeito – o cidadão solidário, tolerante, respeitoso e autônomo.

Na trilha do pensamento de Freire sobre a Pedagogia da autonomia, Streck (1999, p.83) entende que as críticas pós-modernas ao homem autônomo tornaram-se comuns e não são à-toa ou descabidas. Compreende que Freire tem razão quando propõe a autonomia como um ingrediente necessário à formação do homem que pretende educar-se para a cidadania. Pois, por sermos “seres de cultura”, no sentido de Paulo Freire, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Ser autônomo é ter a capacidade de assumir esta dependência radical derivada de nossa finitude, estando, assim, livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam e não um espelho de nós mesmos.

Nessa discussão Streck entende que

o sujeito freireano é mais precisamente um antiEmílio. Enquanto o Emílio é o indivíduo órfão, solitário, educado por um preceptor cuja preocupação principal é protegê-lo das ‘más’ influências do meio, o sujeito freireano é constituído na relação. Subjetividade é sempre intersubjetividade e o papel do educador e da educadora não é o de defender do mundo, mas ajudar a ler e transformar, intersubjetivamente, este mundo (op. cit., p. 17).

Aproximando-nos dessa discussão de Streck sobre o sujeito freireano, lançamos mão também das contribuições de Morin (2002), quando afirma que “uma liberdade aparece, quando o ser humano dispõe das possibilidades mentais de fazer escolha e de tomar uma decisão e quando dispõe das possibilidades físicas ou materiais de agir segundo a sua escolha e a sua decisão”. Portanto, “quanto mais apto a usar a estratégia na ação, ou seja, a modificar, no meio do caminho, um roteiro inicial, maior é a sua liberdade” (ibid., pp. 267-268).

Somente com o adequado uso dos instrumentos de uma “educação como prática da liberdade”, de uma interligação da vida com a práxis pedagógica, tendo consciência da possibilidade da vinculação do ético, do estético nesse processo sócio-interativo, há chances de uma cultura política na qual a ‘escola da liberdade’ e da ‘criatividade’ que se propõe formar o sujeito como ator individual e coletivo – um ‘novo sujeito histórico’, fazendo a articulação entre a educação formal e não-formal (GOHN, 2001, p. 107).

Assim, acompanhando a trilha de Touraine (1997), Gohn (op. cit., p. 108.) compreende o compromisso da ‘escola sujeito’ que tem como base à defesa dos direitos sociais e culturais e a formação de uma estrutura que combina a identidade pessoal e a cultura. Ainda afirma que “a escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças”.

Nessa discussão, Gohn levanta vários pontos de partida que caracterizam uma prática educativa enfatizada por Freire na Pedagogia da esperança como “unidade na diversidade”, pois a escola, como espaço sócio-educativo, deve organizar-se tendo como base alguns princípios, como: “unir motivações, objetivos estratégicos e memória cultural para participar do mundo técnico e mercantil; atribuir importância central à diversidade (histórica e cultural), ao reconhecimento do outro e a todas as formas de comunicação intercultural”. E, assim, construir uma proposta nova para a escola que pretende modificar as suas teias de relações interativas e comunicativas.

Assim, a escola estará alerta às

novas divisas de esquerda que giram em torno do ‘direito à diferença’ [pois] trazem consigo um ardil, instalado justamente nesta sua ambigüidade, uma debilidade hereditária: o fato de ter sido o amor da diferença alimentado no campo (ultra) conservador, duzentos anos a fio, e só mui recentemente ter sido incorporado nalgumas faixas ou zonas do campo de esquerda. Este fato torna o atual clamor pelo ‘direito à diferença’ dificilmente distinguível da defesa das diferenças própria do estoque de certezas do senso comum conservador e do pensamento de direita (PIERUCCI, 1999, p. 31).

Para tanto, a escola precisa acompanhar, além dessas lições de Freire, Gohn, Pierucci, as reflexões de Morin (2002a, pp. 267-268), tomar consciência de que “sofremos limitações de nosso meio natural, somos prisioneiros de nosso patrimônio genético, que produziu e determinou nossa anatomia, nossa fisiologia, nosso cérebro, logo nossa mente/espírito; estamos fechados em nossa cultura”, como uma trama que se

inscreve em nós, desde o nosso nascimento, normas, tabus, mitos, idéias, crenças; estamos submetidos à nossa sociedade que nos impõe leis, regras e interditos; somos mesmo possuídos por nossas idéias, que se apropriam de nós enquanto acreditamos dispor delas. Assim, somos ecológica, genética, social, cultural e intelectualmente determinados (ibid., pp. 268-269).

Dessa forma, explica-se a complexidade humana e sua vontade de liberdade, autonomia. Mas, como enfatiza Morin, a “autonomia do indivíduo humano afirma-se na sua qualidade de sujeito”. E “ser sujeito é se auto-afirmar ocupando o centro do mundo”, pois “a qualidade de de sujeito comporta um princípio de inclusão em um Nós (família, espécie, sociedade), sua auto-afirmação realiza a apropriação da sua inscrição comunitária (família, pátria), hereditária – não apenas parental”, mas “antropológica, primata, mamífera, etc. Assim, o fatum genético transforma-se em destino pessoal no ato de auto-afirmação do sujeito” (op. cit., pp. 270-272).

Isso envolve vários elementos, princípios e modelos explicativos, pois a cultura produz e envolve modos de conhecimento e por meio da educação, das interdições, das normas estabelecidas e “dos modelos de comportamento, recalca, inibe, favorece, estimula, sobre-determina a expressão de uma aptidão inata, exerce efeitos sobre o funcionamento cerebral e a formação da mente, interferindo assim para co-organizar e controlar a personalidade como um todo” (op. cit., p. 273). Nesse processo há uma intromissão da hereditariedade biológica e da herança cultural, resultando num

jogo entre os caracteres individuais produzidos pela hereditariedade biológica, e a formação da personalidade pelas normas culturais permite uma extrema diversidade de indivíduos; alguns, reticentes em relação ao aceito como evidente pela maioria, serão não conformistas, desviantes, mesmo rebeldes ao imprinting, justamente por disporem de uma forte autonomia mental. A partir daí, podemos conceber as condições sociais e culturais da liberdade (ibid., p. 273).

A liberdade humana, ao que tudo indica, depende das condições que lhe é dada nesse jogo entre os elementos oriundos das dimensões que lhes são inerentes: o biológico, o cultural, o psicológico e o espiritual – conjunto de oportunidades socioculturais. E, segundo Freire (1996, 2001), toda vez que se suprime a liberdade, o homem torna-se um ser meramente ajustado ou acomodado, pois o homem integrado é o homem sujeito e a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo. A responsabilidade da escola, numa perspectiva como esta, é, então, maior que a de qualquer outro espaço social, cuja tarefa se reduz à transferência de informações e a transformação sociocultural.

A escola da liberdade e da criatividade proposta por Gohn (2001, pp. 109-111), pressupõe “alterações na forma e no conteúdo dos currículos escolares, assim como no processo de formação dos docentes, que não pode se resumir à aquisição de conhecimentos em domí-

nios exclusivamente acadêmicos, mas deve-se adentrar no mundo das comunicações” e caracterizada pelos seguintes pontos: gestão ”envolvendo o conjunto de setores”, educação que contribua na “formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade”, exigência de uma “preparação voltada para recompor a personalidade dos indivíduos, para que se convertam em seres capazes de encontrar e preservar a unidade de sua experiência por meio das emoções da vida e da força das paixões que se exerce sobre ela”.

Streck (1999) discute os aspectos afetivos e estéticos como recursos para uma prática educativa como ação cultural, favorecendo a aprendizagem e a importância de uma relação dialógica, comunicativa e transdisciplinar; fala da importância de uma educação como ação cultural na qual o gaúcho, o nordestino, o sertanejo [não importa] se realiza como sujeito, ‘representam formas de vida e de comportamentos adaptados a situações de vida específicas’ e educado pela pedagogia freireana.

Existem pontos de semelhança entre essa educação proposta por Freire e a indicada por Morin (2000, 2001), Streck (1999, 2001), Touraine (2000), Gohn (2001), quando retratam uma prática educativa na qual os valores fundamentam esse processo e deve ser de caráter universal, de civilidade humana, de respeito ao outro, uma educação como prática para a liberdade, valores que aspirem a uma vida sem violência, ódios, intolerâncias e preconceitos. Buscando os nossos informantes teóricos, registramos alguns pontos por eles abordados e não entendemos o porquê da resistência da escola em permitir a adoção de práticas assim, quando se percebem os prejuízos aflorados na pele, a discrepância entre a teoria e a prática, sem nenhuma preocupação, quando se trata de uma questão essencial à construção pontual de relações participativas abertas e sem preconceitos, no espaço educativo (ARROYO, 1997; FREIRE, 1996; GONÇALVES, 1998; BRUSCHINI e PINTO, 2001 e outros já indicados em outro lugar do texto).

Nesse saber-fazer da pesquisa e buscando as teorias que versam sobre movimentos sociais/populares, classe e luta de classe, educação comunitária (FÁVERO et al., 1983; GERMANI, 1973; GONH, 1995, 1997a, 1997b, 1999, 2001; HOFMANN, 1984; MEJÍA, 1996; PAIVA, 1987; PAIVA et al., 1986; PEREIRA, 2001; SCHAEFER, 1995; SCHERER-WARREN, 1996, 1999; POSTER e ZIMMER et al., 1995; RIDENTI 2001;

VIOLA et al., 1998), cultura, comunicação, cultura popular/massa (BELLO, 1998, BOSSI, 1986, BURITY, 2002; HELL, 1989, LIMA, 2000, MARTINS et. alli, 2000; SODRÉ, 1999 e outros já citados), desenvolvimento de comunidade, serviço social, moralidade e cidadania (BAUMAN, 1997, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2001, 2003, WANDERLEY, 1998). Esses referenciais também nos auxiliaram na construção das concepções de preconceito, de discriminação, multi/interculturalismo. A partir desses fundamentos teóricos conceituais, procuramos entender os norteadores abaixo relacionados e outros conceptualizados ao longo do texto:

a). O *multiculturalismo* é entendido, como a concepção que “considera as diferenças pessoais e as construídas historicamente” (SCHERER-WARREN, 1998. p. 27). E “falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito, no interior das sociedades em que vivem” (GONÇALVES, 1998, p.11).

b). O *interculturalismo* como concepção que entende a construção “das identidades políticas e associativas como ‘fruto das experiências sociais e processos de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais (...) e, no plano educacional, pretende intervir nas mudanças induzidas pelo contato com as diversidades, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não ‘colonizem’ as minoritárias” (SCHERER-WARREN, 1998, p.27).

c). A *escola comunitária* é entendida como aquela que deve preocupar-se com a construção de um projeto político-pedagógico pautado nos princípios/propostas que se abrem para as práticas democráticas, focalizando a dimensão ética da ação pedagógica, com uma visão aberta para os problemas e dinâmica social, vinculando formação, cultura e educação. Deve intervir, também, nas mudanças das práticas didático-metodológicas, considerando as contribui-

ções dos sujeitos, no nível da comunidade escolar e da local. Dessa forma, permitirá um processo dialógico comunicativo para promover atitudes abertas, democrático-participativas.

Uma escola comunitária que se concebe com essa caracterização é capaz de planejar estratégias educativas que possibilitem reflexão e a superação de práticas permeadas por complexas formas de ver a diversidade e a pluralidade do ser humano. Sabe distinguir e definir, também as suas práticas, substituindo as ações e concepções permeadas por relações de exclusão, de preconceito e de discriminação por práticas saudáveis e sócio-educativas interculturais.

Partimos da pressuposição de que, para substituir essas formas de interpretação, a escola deverá orientar-se por processos significativos de afirmação de identidades, de vivências, cultura, valores e atitudes. Uma escola caracterizada com essa perspectiva intercultural deverá estar preparada para conduzir os processos de integração e de interação entre os segmentos (alunos, professores, dirigentes e funcionários) e processos educacionais, enfatizando as categorias de classe, etnia, gênero, homossexualidade e outras que permeiam a vida dos seres humanos e sociais.

No percurso do trabalho, tivemos a preocupação de observar e explicar o que nos permitia falar desses indicadores. Para tanto, procuramos entender pontos essenciais, como por exemplo: os que são declarados, quando o professor (a) relaciona o rendimento escolar dos (as) seus (suas) alunos (as) com sua etnia, ou então, quando distanciam seus (suas) alunos (as) bem comportados (as) dos (as) “mal” comportados (as). São muitos os exemplos observados de rejeição ao diferente: ao negro, ao índio, ao evangélico, ao católico, ao baixinho, ao pobre, ao gordinho, ao “preguiçoso”, à mulher, ao homossexual etc.

Para melhor entendimento desses aspectos, concebemos que as práticas escolares, quando permitem essa interpretação sobre o outro, conseqüentemente, acabam por incitar relações sociais intolerantes e desrespeitosas, manifestações preconceituosas com o diferente, tornando-o alvo da desigualdade e da discriminação social e pessoal. O outro se torna o ponto de convergência e de hierarquizações de valores.

A partir das informações teóricas e vivenciais, podemos perceber que a capacidade física e/ou intelectual é julgada em razão das diferenças de raça, cor, classe social, sexo, crenças religiosas e outras. Daí, surgem os julgamentos de inferioridade e superioridade, rotulando: Quem é (deve ou deverá ser) inferior ou superior; quem deve ser assim ou da outra forma; quem deverá receber este ou aquele tratamento.

Pode-se observar que as expressões, as manifestações, as práticas e/ou as experiências do preconceito encontram-se presentes nas várias formas de comunicação, como nas expressões, nos gestos, no silêncio, na fala, na palavra, no riso, no olhar, no cochicho ou voz baixa, no desenho, dentre outras atividades/ações. Muitas das expressões ou formas manifestas são utilizadas para não “ofender/magoar o outro”, não “pode/deve” ser público, “não pode ser tomado como uma ofensa”.

Entretanto, quando observadas, olhadas, vistas pelo outro - o diferente -, parece atingi-los com mais evidência. Isso porque são essas formas de explicar ou camuflar ou ocultar a diferença, que contêm, caso a caso, formas de compreensão e de interpretação pelo diferente - o ameaçado, o discriminado, “o de cor”, “o pobre coitado”, “o gordinho”, “o aluno fraco”, “aquele que não quer nada (na escola, na vida)”. Enfim, o excluído.

Mas o problema da discriminação, do estereótipo e do preconceito nos meios escolares e sociais brasileiros, da comunidade ou do grupo não é apenas os do racismo. Sabemos que existem variadas formas de exclusão, algumas bem sutis de se manifestarem preconceitos e qualquer outra maneira de distinguir o outro, discriminando-o.

Spósito (1999, pp. 4-6) explica que algumas dessas reivindicações chegam a ser incorporadas aos currículos escolares públicos de alguns estados, municípios brasileiros ou nas propostas inovadoras de formação de professores, sendo que os objetivos dessas tomadas de decisões no âmbito educacional tinham e têm em vista, segundo a autora, “a inclusão de temas relativos à população afro-brasileira no universo escolar, sua importância histórica e cultural na formação da sociedade brasileira e a explicação das formas veladas da dominação social vividas na relação com o branco, expressas no preconceito e no racismo”. Ela destaca, também, o movimento dos povos indígenas e os esforços de articulação de redes da sociedade civil na proposta de novos rumos para a educação indígena.

A partir da Constituição de 88, essas articulações sobressaem-se como movimentos sociais por educação, não somente pela “proposta específica para a educação indígena, mas de sua possível influência sobre as concepções e práticas que afetam o conjunto do sistema escolar no Brasil”. Não é só isso, no entanto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, é um exemplo claro para se buscar explicação a esta questão. Esta LDB amplia os horizontes sobre a educação no Art.1º, afirmando que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A partir daí, ainda, a LDB/96 acrescenta que, no inciso 2º do Art.1º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Declara nos princípios do Art. 3º, que “o ensino será ministrado com base “na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “valorização da experiência extra-escolar” e “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, documentos político-pedagógicos, propõem um trabalho curricular do tema da diferença e da igualdade para a sociedade brasileira, trazendo no âmago da sua elaboração a formação do cidadão pleno, com a intenção de ampliar e aprofundar debates educacionais envolvendo escolas, pais, instâncias governamentais e da sociedade civil para apoiar a escola. Mas qual a proposta-ação planejada/construída? Consideramos que a teoria apenas não resolverá as situações-problemas colocadas nos documentos. É preciso ação e execução.

Não seria exagero dizer que, ao consultarmos os PCN, chegamos à compreensão de que eles se constituem como uma das possibilidades e formas alternativas às mudanças. Entretanto, supomos que tudo depende da concepção do professor, dos seus conhecimentos sobre os conceitos evidenciados. Esses conhecimentos deverão possibilitar uma interpretação crítica do que está planejado. Para dar certo, o sujeito orgânico tem que agir em direção à superação dos discursos, pois todos os textos trazem uma crítica às questões, porém não indicam nenhuma sugestão, nenhuma proposta de ação para orientar a escola e indicar quais devem ser as formas de combate, de superação do que não está dando certo.



Uns exemplos claros dessa questão são as concepções sobre a pluralidade cultural, diversidade cultural, ética e outras questões, em especial as propostas pelos temas transversais documentadas nos PCN/98, mas que ainda estão longe de configuração na prática.

Esses documentos fixam alguns pressupostos essenciais, não temos dúvida, como práticas a serviço de todos. Projetam-se, porém, a objetivar a transformação positiva no sistema educativo brasileiro e a orientação cidadã aos segmentos. Dizem que esses indivíduos-sujeitos devem procurar respeitar as diversidades regionais, as culturais e as políticas e outras orientações sobre ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual, autonomia, família etc.

Entretanto, de um lado e do outro, explicita que cada ator deve considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Existem contradições nessas orientações: PCN para a educação e ensino de um País tão diverso, dimensional, plural, constituído por torrentes desigualdades sociais, políticas e culturais.

É um jogo de contradições e difícil de jogar, se não atentarmos mais uma vez para as questões que nos dizem respeito, como a de compreender que as relações humanas são mesmo complexas. E é essa complexidade a marca do “ser humano” - sujeito único, indivíduo, cheio de defeitos e de boas e más qualidades, que tem uma personalidade, “um jeito de ser que é só seu e de mais ninguém”. Um indivíduo-sujeito biopsicossocial, cultural, histórico e espiritual.

Concentrados em conjecturas sobre esse conhecimento, supõem que essas metas, ainda, não atingem de forma consistente os currículos das escolas básicas, em especial, das comunitárias, pois vivem hoje seus conflitos e dificuldades internos e externos. Esses documentos também não atingem as práticas das comunidades escolar e local. Nestes preâmbulos, as palavras não se assemelham com as práticas.

Sabemos que esses documentos apelam pelas mudanças na programação didático-pedagógica, pela construção do Currículo, do Plano de Desenvolvimento e do Projeto Pedagógico da escola, pela circulação aberta de informações entre os segmentos das escolas,

pela auto-organização do espaço/ambiente educativo, pelo domínio de técnicas e metodologias interdisciplinares, colaboração recíproca, trocas de todos os saberes e de vivências e o reconhecimento da diferença. Os informes são importantes e necessários, mas as condições de criação e execução não aparecem muito animadas.

A par disso, Silveira (1999, p.13) destaca, que se por um lado os PCN constituem-se como uma proposição de orientações gerais, explicitando para os sistemas de ensino, diretrizes político-educacionais que devem ser discutidas, tendo um sentido positivo, no outro extremo, “se olharmos a história recente, recuperarmos a memória da mobilização social em torno de projetos feministas e anti-racistas, por exemplo, percebemos uma face desmobilizadora que relativiza as diferenças, tratando-as como pluralidade de experiências”.

É bem verdade que esses documentos sinalizam a escola como espaço da alteridade e do estranhamento, não apenas de acolhimento das diferenças culturais, mas humanas e sociais. Entretanto, parecem não comunicar ao professor quais os caminhos pertinentes e eficazes para a execução da prática. E, muitas vezes, no nosso entendimento, o trabalho com temas transversais, por exemplo, quando não orientado, poderá reforçar estereótipos e preconceitos, assim como, discriminações nos espaços educativos.

Na verdade, sinalizamos que as mudanças observadas no sistema escolar brasileiro não foram e parecem que não estão sendo acompanhadas de alterações profundas da prática pedagógico-educacional, assim como a experiência e a convivência estão, no momento, destituídas de significados/sentidos. Elas não possibilitam a estruturação de uma ação coletiva propiciadora de práticas de recusa aos mecanismos de exclusão e de manifestações de pre (conceitos) no espaço escolar, em especial, nas ECU que estão sempre dependendo de recursos comunitários e/ou de seus mantenedores.

Alguns referenciais relatam que o apelo à racionalidade parece ser o melhor caminho para fazer avançar a luta contra esses e outros preconceitos, discriminações e estereótipos. E, com intuito de contribuir para conhecer e, também, melhorar/modificar as nuances deste problema de diferenças e preconceitos nas escolas comunitárias, deve conceber esta pesquisa como de fundamental importância.

Por outro lado, percebemos que esse estudo permitirá, através da investigação descritivo-explicativa, dar contribuições significativas à escola e aos seus interessados, indicando quais as formas de trabalhar um comunicar pedagógico-educacional interdisciplinar e intercultural, assim como, levá-los a compreender melhor os processos de exclusão presentes na escola e suas conseqüências na prática escolar e social.

Na verdade, sabemos, e os referenciais também confirmam, que a convivência da escola com o preconceito é uma situação que perturba a paz de muitos educadores no campo escolar e social, no formal e informal. Não cabe mais. Há um bom exemplo para essa situação: não dá mais para agüentar a convivência com processos de exclusão nas escolas e em outros espaços de relações instituídas no mundo humano!

O bom exemplo está nas palavras de Freire (1997, 2000) quando se refere (e esteve sempre atento em suas várias obras) aos processos de desumanização a que são submetidos tantos negros, mulheres, homens, crianças pobres e outros diferentes. Ele indica que um aprendiz tem de se alimentar também de um olhar indignado, mas atento perante essas práticas, pois, numa prática educativa, deve-se reconhecer a diversidade dos sujeitos histórico-sociais, a pluralidade cultural e os ritmos próprios de cada sujeito que lhes são particulares.

Portanto, temos que reeducar nossa sensibilidade para o educar, o ensinar e o aprender. O educador determina e guia os passos a serem seguidos pelo educando, desde o reconhecimento simbólico, seus sentidos e significados até a sua emancipação e autonomia político-social.

É por tudo isso que acreditamos não ser mais possível a convivência da escola comunitária (ou outra qualquer) com a intolerância, com atitudes inadequadas ao convívio em grupo, com a desumanização. Essas práticas precisam ser substituídas por um educar o direito e o dever à indignação diante dessa desumanização.

De qualquer forma, consideramos (colados ao olhar atento e imortal de Freire) como necessário que educadores e pesquisadores consigam achar uma forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem sob uma perspectiva de valorização de práticas interculturais – uma prática interdisciplinar, comunicativa e dialógica. Nesse rumo, tentar com coragem

(para conseguir) tomar decisões acertadas, para melhorar o viver e o conviver no espaço educativo.

Pressupomos que vale a pena tentar. Mas, para isso, a escola precisa buscar vieses possíveis para tomar consciência da importância dessa convivência e rever os parâmetros, selecionando os que estabeleçam melhor e maior integração e interação nas relações sociais; maior tolerância entre os segmentos da/na escola. São processos longos; estamos conscientes disso, mas possíveis, quando levados a sério. São difíceis porque são processos que envolvem desde a compreensão dos mecanismos que silenciam, calam, camuflam determinadas vozes e ações até a compreensão do processo de constituição do discurso educacional hegemônico (SANTOS, 1997, p. 26).

Nesse mesmo entendimento e enfrentamento ao problema dos mecanismos silenciadores, as ações educativas e culturais são propostas por grupos organizados, por estudiosos e pessoas comprometidas com a luta contra preconceitos e discriminações. E um dos casos mais estúpidos de estigmatização revelados por pesquisadores é com relação à classe social e à raça. Como exemplo, citamos Patto (1999, pp. 65-168) quando discute, com muita clareza e fundamento, que a história pessoal e a familiar são indicadores que a escola tem para perceber e cuidar da criança pobre, a partir de estereótipos e preconceitos.

Algumas pesquisas, como a de Spósito, Arroyo, Aquino, Freire, Gohn e de outros estudiosos, nas décadas de 80 e 90, mostram que, para construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional terá de tratar do campo ético, de como se desenvolvem no cotidiano das escolas as atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos em relação àqueles que historicamente foram tragados pelas injustiças. Assim também, vem sendo discutido nos documentos, PCN por exemplo, pelo MEC/SEF (BRASIL, 1998, p.123).

Para tanto, é preciso reconhecer a complexidade pluriétnica e pluricultural da sociedade brasileira, procurando compreender que são necessários novos rumos, guiados por novos “mapas” que conduzam os atores histórico-sociais a novas relações dialógicas, comunicativas, pluralistas, democrático-participativas. Esses novos rumos precisam privilegiar for-

mas distintas de comunicação, valorizar os conhecimentos populacionais, os psicopedagógicos, os sócio-históricos e os geográficos.

Segundo nossa percepção, esses conhecimentos devem permear as esferas pública e privada, abordando a exclusão social na perspectiva ética, analisando-a na dimensão da justiça social e da liberdade, porém supomos que professores, coordenadores e outros segmentos da escola devam reconhecer a necessidade de um projeto social como possibilidade de dar sentido aos espaços educativos, mas um projeto social que envolva segmentos com duplo olhar: de um lado, para as manifestações múltiplas dos sujeitos histórico-sociais; de outro, para o reconhecimento do educar a sensibilidade. Portanto, é preciso criar condições materiais, para que a escola seja transformada em espaço público dinâmico, no qual seus atores sejam sujeitos participativos de seu desenvolvimento.

Portanto, mais uma vez, recorreremos a Assmann (1998, pp. 55-79) para afirmar que a escola precisa ser uma caixa de sedução para reencantar a educação – um projeto para vivenciar as implicações pedagógicas e reconhecer que “os processos cognitivos e os processos vitais são, no fundo, a mesma coisa”. O educar é um “encontro do viver com o aprender enquanto processo de auto-organização, desde o plano biofísico até o das esferas sociais”. Aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver e [de conviver com o outro – o diferente].

E, segundo Assmann, para reencantar a educação é preciso entender bem este ponto fundamental: processos vitais e processos cognitivos tornaram-se praticamente sinônimos tanto para as biociências como para a informática (especialmente para as assim chamadas inteligências artificiais e vida artificial). Para tanto, é necessário compreender o conhecimento e a vida como processos vitais auto-organizativos dos quais cérebro/mente humana é parte e unidos à ação humana (1996, p. 27).

Essa reflexão de Assmann conduz-nos à compreensão moriniana do método III – o conhecimento do conhecimento, quando entende que o “conhecimento não é um cérebro, não é um espírito, é um ser-sujeito por meio do espírito/cérebro. E “um ser humano é um ser humano, não é nem um observador fechado no seu próprio sensorium nem um cérebro com

braços“. A inteligência, o pensamento, a consciência são actividades superiores do espírito” e são interdependentes (MORIN, 1996a, pp.81-187).

Daí que se coloca o problema da liberdade em termos de autonomia-dependência, pois a autonomia complementa a noção de dependência, uma vez que todo ser vivo cuja auto-organização realiza um trabalho ininterrupto deve alimentar-se de matéria, energia e informação para poder existir, reorganizar-se; ele depende, portanto, do meio exterior, assim como de seu patrimônio genético (MORIN, 2002a, p. 299). E “a autonomia individual forma-se, alimenta-se, reprime-se ou atrofia-se conforme o jogo entre dependência genética e dependência cultural através do qual, ao mesmo tempo, opõem-se e unem-se.” Ao construir sua identidade que pressupõe autonomia e liberdade, o ser humano torna-se sujeito, a partir das dependências que alimenta ou tolera, como a da sociedade, do grupo, da família, da linguagem, da cultura, da escola. “Toda cultura subjuga e emancipa, aprisiona e liberta. As culturas das sociedades fechadas e autoritárias contribuem fortemente para a subjugação; as culturas das sociedades abertas e democráticas favorecem as emancipações” (op. cit., p. 276). Nessas sociedades abertas, o homem declara sua diferença pela capacidade de refletir, tomar decisões, por sua consciência.

Consideramos, entretanto, que seria interessante se a escola e a sociedade estabelecessem uma relação aberta, explicitando para seus segmentos que ninguém é essencialmente diferente, nem o outro, pois “a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro. Conseqüentemente, as várias posições do sujeito: gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, podem estar – e estão - comprometidas com relações de poder, constituindo-se em motivo de disputas políticas” (LOURO, 1998, pp. 36-37).

Sem tais condições atendidas ou promovidas, a escola comunitária corre o risco de se ver, seja de modo sutil ou de modo explícito, um centro de manifestações de práticas segregacionistas, que evocam a insatisfação, o descontentamento e, conseqüentemente, as manifestações preconceituosas, em oposição, às práticas e culturas solidárias e consistentes – aquelas voltadas para o outro, para a formação integral da pessoa concreta, um processo de trocas e de reciprocidade entre pessoas e grupos “vivos”.

Além do mais, cumpre-nos pontuar que a reprovação, retenção, repetência e evasão atrapalham, ainda, muitas vidas e deixam poucos tranquilos e muitos sem questionamentos, alguns certos de que são bons professores porque reprovaram, por exemplo, 50% ou 30% da classe/turma. Não lhes importam quantos, mas reprovaram e contribuíram com a evasão escolar, com a baixa auto-estima do aluno e, até mesmo com as mudanças de identidade e seu fracasso não apenas na escola, mas na vida; outros alunos, com baixa auto-estima, porque perderam o ano, perderam na prova e na vida, com seus colegas, com sua família que apostou no seu sucesso. E uma das maiores percas é a perda da “vida”: aqui entendida como os motivos de prazer, de estímulo, as oportunidades sociais, educativas, culturais e, que, conseqüentemente, se tornam em palcos de ilusões perdidas.

Com essa concepção de ensino a escola depura-se, denunciando que ainda não aprendeu a lição do ensinar e do aprender. A luz do seu holofote indica que ainda não ilumina as suas práticas, nem consegue entender que educar é reforçar e ajudar outras pessoas em formação a assimilarem determinados conhecimentos, valores e atitudes que serão, com certeza, aplicados socialmente.

Segundo alguns pesquisadores, todavia, como Gohn (1997, 2001), Arroyo (2000), Spósito (1993), Melucci (2001), Scherer-Warren (1993, 1999), Touraine (1994, 1996, 1999, 1998a, 1998b) e outros que discutem teorias sobre os MS por educação, as pressões sociais ampliaram as decisões das escolas e dos grupos envolvidos no sistema educacional e/ou escolar. Essas ampliações são devidas à posição e às ações desses movimentos reivindicatórios e organizadas. Entretanto, esses espaços educativos ainda não buscam, gradativamente, sua própria subjetividade, valorizando as instâncias básicas para a formação do cidadão.

Na concepção de Gohn (1999, pp.16-17), a educação ocupa posição central na acepção coletiva da cidadania, pois “se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo”, como um processo interno, no interior da prática histórico-social corrente, em decurso.

Portanto, podemos considerar que a cidadania coletiva constrói novos sujeitos histórico-sociais e se “constrói no cotidiano, através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”. A autora parece acreditar nessa posição e criação de práticas

das ECU, através de experiências de vivências de práticas coletivas, solidárias e contraditórias.

Contudo, à escola, ainda, está faltando requerer uma educação que dê aos sujeitos entendimentos e reconhecimento plenos dos seus direitos e deveres, com reflexividade. Fazendo, assim, a escola estará dando-lhes oportunidades de conhecimento das causas e dos processos que determinam as injustiças sociais e, simultaneamente, alternativas compartilhadas de superá-las.

No entanto, como afirma Costa (1998, pp. 25-30) devemos atentar para “a importância da produção narrativa coletiva nos MS, que permite, partindo da conexão das diferenças, construir – com palavras e linguagens próprias – a autodefinição de identidades comuns e quebrar o silêncio imposto por sistemas discursivos essencialistas e excludentes”. E um dos objetivos deve ser a construção de sujeitos emancipados e autônomos no processo formativo; a educação do sujeito sociocultural, capaz de sentir o mundo-da-vida, de estabelecer relações e correlações existenciais, sensíveis e próprias da natureza humana.

Sendo assim, o que diz Costa (op. cit., pp. 25-30) confirma o que nos parece uma condição possível à viabilização de práticas como projeto alternativo e como cultura da solidariedade: o que busca a diversidade cultural, não para orientar que os outros sejam como eu, mas cada um é marcado pelos modos e capacidades de relação, de experiências, de variadas formas de comunicação, de gostos, de capacidades criativas, opiniões, interesses, linguagem, saberes. Enfim, marcado pela diversidade dos sujeitos, pelos valores, experiências, atitudes, potencialidades do conhecimento e da responsabilidade ética e estética do ser humano.

Na verdade, não sabemos quais as dimensões da diferenciação, das marcas pela diversidade utilizam essas escolas para planejar suas práticas. Apenas podemos pensar que são várias as implicações na prática e mudanças organizacionais, didático-metodológicas e curriculares que permeiam os meios educacionais, porém, segundo alguns estudiosos, como os citados nesta pesquisa, a educação brasileira enfrenta os desafios dessas mudanças com muita pressão para cumprir o que está legalizado e num tempo-espço definido, com queixas, desconfianças, decepções, déficit e incertezas.



A dimensão espaço-temporal é vista, todavia, à luz dessas teorias, que versam sobre cidadania e movimentos sociais, como um holofote capaz de possibilitar a integração e interação entre conhecimento popular e o conhecimento científico; entre esses conhecimentos e o escolarizado, sendo, portanto, fundamentais no imaginário popular.

Entretanto, segundo Gohn (1999, pp. 20-21), no meio urbano essas categorias “são desapropriadas do controle das pessoas” – tempo cronometrado e espaços restritos. “O privado quase inexistente e o pouco que há tem que ser defendido com unhas e dentes contra as agressões e violência da cidade (...), das desiguais posições e exposições dos pobres ao risco socioambiental. O espaço público é um discurso. Na realidade ele se constitui mais em zonas de controle e disciplinamento do que em manifestações de apropriação coletiva”, em especial, quando se tornam espaços do descaso, da inoperância e da omissão de práticas sócio-educativas sensíveis à intolerância e ao desrespeito ao outro.

Nessa mesma direção, Spósito (1993), apoiando-se em Melucci (1992), afirma que atualmente, as relações entre passado e futuro foram profundamente alteradas. E, nesse contexto “as sociedades complexas introduzem diferenciações e o descompasso no ritmo dos tempos (o tempo linear e cíclico analisado por Lefebvre), o tempo objetivo e o tempo da experiência subjetiva”.

Portanto, segundo nosso olhar interpretativo, é fundamental que a escola tenha consciência da diferença entre público-privado, tempo e espaço, objetividade e subjetividade, determinação expressa de apropriação de espaços públicos para realizar atividades coletivas e/ou individuais, valorizando-o. Essas categorias serão discutidas ao longo do trabalho, sempre que necessário for.

Na verdade, em todos esses âmbitos, a ação põe em jogo representações, sentidos e significados, assim como a identidade desses espaços e a dos sujeitos que os ocupam. Podemos dizer que tudo se envolve num jogo de representações, com sentidos e significados que definem a identidade dos espaços e dos sujeitos que vivem e vivenciam seus ambientes diversos.

Para Gohn (1999, p. 21) essa prática constitui-se como um aprendizado que contribui para o desenvolvimento da consciência de cidadania no sentido do uso da coisa pública e para a diferenciação que surge entre o público e o estatal. Assim, fica claro e mais ainda quando a autora busca explicações na concepção dialética da história gramsciniano para dizer que a dimensão espaço-tempo possibilita resgatar “elementos da consciência fragmentada das classes populares”, favorecendo sua articulação, na concepção gramsciniano “da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular”.

Sendo assim, é preciso não esquecer que a participação da comunidade local é um elemento que deve marcar presença e ser solicitado na ação do novo cenário nacional e educacional. E deve apresentar-se num duplo movimento: de um lado, pela desmistificação da ideologia, valores e políticas dominantes e, por outro lado, pela afirmação das concepções, valores e práticas democráticas no campo educacional, no chão da escola e nos múltiplos espaços dos MS.

De acordo com a argumentação de Frigotto (1998, p. 230), retomamos a revelação de que esse movimento deve ser um processo que deve articular, organicamente, as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas, deixando claro que esta participação não exclui as obrigações e responsabilidades do Estado para com a educação popular.

Entretanto, como espaço político-social e cultural diferenciado, a escola não se pode projetar nos seus espaços físicos, como têm pensado seus diretores, professores e outros sujeitos nela envolvidos. E ainda mais quando convive com um paradigma: o de refazer a si mesma. Em especial, perceber a sua responsabilidade como instituição formadora do ser humano.

Essa é uma tarefa essencial da escola no mundo atual, quando sensivelmente percebemos que a família, as comunidades e as instituições religiosas já não conseguem mais cumprir suas tarefas e funções tradicionais e socioculturais, assim como novos paradigmas vêm contribuindo para (re) significar as relações nas cidades, nos espaços projetados à vida humana e relacional. Diante dessas mudanças, sentidos e significados do social, a escola ain-

da consegue manter uma presença de peso organizacional e educativo do sujeito humano, que, mesmo sem saber se deve ou não frequentá-la, dirige-se a seus espaços, desde seus primeiros anos de vida.

Nesse sentido, se pretendemos refazer a escola, então precisamos tomar lições com Gentili (1998, pp. 322 -324). Consideramos que uma dessas lições, seja a de saber que “a atual reforma escolar envolve, apesar da retórica tecnocrática dos governos neoliberais, um também amplo e progressivo processo de transferência de responsabilidades públicas em matéria educacional para entidades privadas”. O autor nos alerta: essa mudança começa a invadir espaços que o Estado ocupava ou devia hipoteticamente ocupar, porém, “essa delegação de responsabilidades e funções envolve uma série de mediações que torna a privatização educacional mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas.”

Ele continua esclarecendo que essa transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil – comunidade local, é um fenômeno que vem reduzindo a participação estatal como “agente central na alocação dos recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias ou às empresas”.

Dizendo de outra forma: diante desta ação política do Estado, surgem equívocos em ações dos grupos populares, em especial, no Terceiro Mundo, como por exemplo, no Brasil, quando, no uso de seus direitos, mas, indo além deles, esses MS constroem suas escolas, instalando-as com mínimo de recursos materiais necessários, contratam profissionais com formação inadequada, possibilitando, muitas vezes, ao Estado o descumprimento do seu dever de oferecer uma educação de qualidade e em quantidade à população.

Com todas essas observações e reflexões, começamos a perceber que esse é um grande problema, pois, como afirma Freire (1997, pp. 21-78), essas comunidades conseguem repasse de verbas do Estado que não são suficientes para manter uma “escola necessária”, no entanto a situação torna-se cômoda para o Estado. Mesmo criando, ou não, suas escolas comunitárias, os MS teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política, pressionando o Estado a cumprir o seu dever, instigando-o a estar comprometido politicamente

com sua tarefa, também, de educador. Os MS jamais devem dar sossego ao Estado, eximindo de sua tarefa pedagógica, nem permitir que “suas classes dominantes durmam em paz”.

É claro que devemos cobrar do Estado que exerça e cumpra o seu papel, no entanto, esse cumprimento de deveres do Estado não dispensa a luta dos MS por escolas – por ensino e educação para todos, muito mais participação, melhor!

Segundo Freire (1997, pp. 21-78) esses MS devem multiplicar seus exercícios e continuar a “lutar em favor da escola, que, sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de qualidade”. O que faz a diferença é lutar por uma escola aberta, que supere preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. Que este espaço educativo se faça um centro de alegria e não considere suficiente mudar apenas as relações entre educador-educando, “amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da *escola velha*, criticar também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo”.

Freire (1997) recomenda que as escolas, ao realizar-se como espaço de prática eminentemente política, seja tão política quanto a que oculta, reconhecendo a presença das minorias como *sine qua non* para a prática realmente democrática da escola pública.

Nesse caso, estamos, assim como Spósito (1999, p. 5), ancorados na definição de MS de Melucci (1991, p. 20): “Um movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação mesma se situa” (grifos meus).

Portanto, analisar as políticas educacionais, a participação dos MSU por escolas e dos segmentos das ECU, e, se têm incorporado, na prática, a concepção de ensino e educação para todos, numa perspectiva multi/intercultural, é muito importante, em especial, quando constatamos que a educação enfrenta problemas, destacando a questão de gênero nas mobilizações, nos significados e subordinação de gênero no interior do espaço escolar, de raça, de etnia e o econômico-social numa sociedade pluralista e multicultural, como a nossa.

Entretanto, retomamos neste momento as concepções de multiculturalismo e interculturalismo de Scherer-Warren (1998) para deixar mais claro qual compreensão é privilegiada por esta pesquisa. O multiculturalismo é, pois, entendido, como a concepção que “considera as diferenças pessoais e as construídas historicamente”, e o interculturalismo, como concepção que entende “a construção das identidades políticas e associativas como “fruto das experiências sociais e processos de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais (...)” (op. cit., p.27). Tanto o multiculturalismo como o interculturalismo são entendidos por diferentes configurações, mas os dois fazem relação entre diferentes culturas e privilegiam a relação entre educação e cultura e processos didático-metodológicos e pedagógicos que trabalhem com conteúdos, objetivos e métodos referentes à diversidade cultural.

Da mesma forma que Scherer-Warren no seu trabalho de construção teórica sobre educação e multi, interculturalismo, Castoriadis, Habermas, Melucci buscam nas suas reflexões sobre a sociedade, política, cultura traçar e apreender a construção de novas identidades, novas formas de sociabilidade e mudanças na cultura política como condição de explicar o sentido da Modernidade, os riscos e julgamentos da vida cotidiana, a política da auto-identidade e a volta do corpo como domínio secreto, para o qual só o indivíduo tem a chave, apesar de estar protegida pelas barreiras do espaço privado.

Por isso, compreendemos que as subjetividades dos alunos devem ser consideradas pertinentes, diversas e heterogêneas. Eles fazem parte de outros grupos, além do escolar, então suas idéias, emoções e decisões não podem ser representadas fora do âmbito discursivo dos seus próprios valores e vivências. Desse modo, compreendemos, junto a Scherer-Warren, que, no plano educacional, o interculturalismo pretende “intervir nas mudanças induzidas pelo contato com as diversidades, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não ‘colonizem’ as minoritárias” (1998, p. 27).

Portanto, torna-se necessária, quando objetiva promover uma relação aberta entre as pessoas enquanto sujeitos históricos e socioculturais, dialogar com a diversidade, promover atitudes abertas, as quais entendemos como comunicativas, dialógicas e interdisciplinares.

Para melhor compreender essa concepção de educação intercultural para as escolas, apoiemo-nos também nas explicações de Gadotti (1997, p.16) de que “embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não sejam produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração”. Ademais, fica cada dia mais evidente que, com a “internalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, o número de referenciais culturais à disposição do aluno é cada vez maior”. A coexistência entre os sujeitos e grupos de formas de pensar as crenças religiosas, as relações entre os sexos, gênero, raças diferentes é muito importante, mas, quando há uma preocupação com as trocas simbólicas e culturais entendidas como boa, prazerosa, necessária. Vista pelo contrário, reverte o quadro, marca as relações com a presença da intolerância, xenofobia, racismo.

Por isso, vemos que a afirmação de Gadotti se configura como uma exigência de uma pedagogia interdisciplinar para as escolas, uma educação da interação e integração. Portanto, a nosso olhar, sem tocar na expressão intercultural, ele dá sugestões a essa prática.

A reflexão aqui proposta afirma que a escola deve estabelecer relações de comunicação, de troca de informações e idéias, de experiências e de conceitos com os alunos. Portanto, deve privilegiar a reconstrução das relações com o outro, admitindo a legitimidade das diferenças, mas considerando os diversos entrecruzamentos, os conflitos e os processos de hibridação pertencentes às formações culturais.

A educação multi/intercultural que desejamos às ECU e sirva, também, como exemplo às outras escolas propõe uma educação que dê razões a todos a gostarem da escola, da sua filosofia e práticas, assim como a retomarem o seu sentido e significado, sua atividade educadora e formadora de grupos humanos, da escolarização, aquisição de conhecimentos, de habilidades formais e informais, mas, também, da formação humanitária e ética – princípios de conduta e condição humana.

Trata-se de um grande e estimulante desafio. A adoção dessas práticas pela escola poderá trazer ganhos de satisfação e fortalecimento do relacionamento ético e a responsabilidade social. Gadotti (1997, p.16) tem a convicção de que a escola deve levar as crianças a se familiarizarem com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc.

de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. Essa forma de argumento do autor apresenta-se para nossa pesquisa como uma educação intercultural, envolvendo a comunidade escolar e a local.

Entendemos como comunidade local, nesta pesquisa, aquela composta de pais da escola e de outros segmentos sociais, que vivem na área/espço onde está inserida a Escola - um espaço social no qual se constroem práticas integradoras e igualitárias quando resulta de uma construção coletiva – comunidades escolar e local.

Essa dinâmica de integração escola-comunidade, que pretendemos para uma educação intercultural exige experiência individual e coletiva, o reconhecimento do outro, do pluralismo cultural, da diversidade, do direito à diferença cultural e a configuração de ações recíprocas. Daí a importância de se estabelecerem critérios de reflexão, discussão, de pensar sobre alternativas para a proposta-ação de uma educação intercultural para as escolas que pretendem enfrentar os preconceitos no seu cotidiano.

Talvez seja interessante o que Codo propõe (1999, pp.157-158), quando afirma que a dinâmica de integração escola-comunidade exige a configuração de ações recíprocas. Portanto, “do lado da escola, se espera que tenha sensibilidade e capacidade suficientes para reconhecer quais as particularidades da comunidade, suas necessidades e preocupações, suas formas de organização, seus componentes éticos e morais.”

Consideramos que uma escola que pretende colocar em prática sua proposta comunicativa e interdisciplinar deve iniciar seu trabalho seguindo essas orientações. Por outro lado, sugere que a comunidade construa os espaços de participação e os modos de articulação, se pretende apropriar-se do espaço escolar, porque a escola precisa ser promovida e fundamentalmente viabilizada.

Codo (op. cit., p.158) apresenta uma interconexão entre a escola e a comunidade, como um processo de integração que “implica na articulação entre o universal (escola) e o particular (comunidade)”. Entretanto, este processo deverá acontecer “sobre a base do reconhecimento do Outro e não na negação da alteridade, o que exige o estabelecimento do diálogo permanente e do respeito mútuo”. Em outro lugar desse texto já havíamos proposto esta inter-

conexão escola - comunidade. No emaranhado de ações deste cenário de complexidade das relações socioculturais atuais, não há alternativa, nem outras orientações no campo da educação e da pesquisa que indique outros novos vieses.

Dessa forma, não poderíamos desprezar a contribuição de Codo (op. cit., p.158), quando afirma que o espaço da integração, “entre ambas dimensões do social, tem que ser pensado como o *locus* do diálogo e do respeito.” Nesta perspectiva, há a preocupação por práticas sócio-educativas que respeitem a pluralidade e diversidade cultural, os princípios de conduta que possam ser denotados e reconhecidos como de validade universal.

Essas práticas sócio-educativas são entendidas, neste estudo, como as ações e reações surgidas das aptidões cognitivas humanas que vê “no homem, a alteridade que ele tem em comum com tudo que existe, e a distinção que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade”, [mas também têm consciência de que] “a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (ARENDDT, 1999, p.189).

Seguindo essa trilha arendtiana, ligando-a a uma ponte moriniana, vemos a possibilidade de a escola tornar-se um espaço multicultural distinto, no qual cada indivíduo respeita a cultura e os valores do outro. E, nessa relação de respeito, conheça e perceba a vida, o seu significado e sentido para os seres do/no mundo.

Para tanto, entendemos ser necessário um trabalho educativo que favoreça ao indivíduo o (re) conhecimento de que respeito, oposto da simples tolerância, exige algum conhecimento da outra cultura, das outras vidas, de uma informação clara da diferença, pois não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. É necessário conhecimento e sensibilidade para sentir, ver, escutar e conviver com a existência do outro, especialmente, através de ações interculturais.

As práticas interculturais assim como os (pre) conceitos são criações humanas, feitos humanos sociais, cognitivos, políticos e culturais, e brotam no seio de uma cultura, no contexto social das formas simbólicas, “de um circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, que se estabelece entre o pólo das formas estruturantes, ou seja, das organizações e instituições (o instituído) – nas quais se manifestam códigos, formações discursi-



vas e sistemas de ação”. Portanto, é o “pólo do plasma existencial, isto é, dos grupos sociais, das vivências, dos espaços da afetividade e do afetual, enfim do instituinte” (COELHO, 1999, p.105).

Muitas vezes, essas manifestações são entendidas como expressão da própria natureza e personalidade do sujeito, no entanto sempre ouvimos alguém afirmar o que acham ou concebem de uma outra pessoa, denotando-a através de expressões tais como:

“Ele é sempre assim mesmo (...)!”.

“Quem é assim, já nasce ruim”.

“Por isso, é um preconceituoso”.

Ou ainda dizem:

“Esses são os seus traços típicos, sempre foi uma pessoa assim (...)”.

Entretanto, notamos que esses (pre) conceitos são expressões socialmente construídas, aceitas e/ou contestadas pelos indivíduos que as produzem e as recebem. São formas simbólicas criadas, disseminadas de várias maneiras e pronunciadas sempre que transmitidas ou recebidas pelas relações de poder, formas de demonstrações de superioridade e inferioridade entre emissor e receptor.

Para tal compreensão, optamos pela contribuição de Arendt para entender essa relação entre o ensinar e o aprender, e, a partir daí, sustentar a nossa afirmação de que o ensinar e o aprender são uma ação contínua e permanente que deve estar presente num projeto de escola que faz a sua escolha de substituição dos (pre) conceitos por conceitos no espaço educativo.

Nessa direção, consideramos a possibilidade de a escola viver uma aprendizagem e uma sociabilidade que forneçam condições aos sujeitos de assumirem a condição humana, isto é, tomar consciência do outro em sua alteridade – a consciência e lucidez da diferença e a conquista do desenvolvimento intersubjetivo. E, por acreditar nessas possibilidades de ação e reações da escola, como também na condição que o espaço escolar tem de fazer aconte-

cer em suas práticas o ensinar e o aprender a condição humana, empenhamo-nos na investigação e construção desse trabalho científico.

Pautados nessa concepção do ensinar e do aprender arendtiano, discutimos a possibilidade de a escola planejar suas ações didático-pedagógicas de forma que favoreçam a comunicação aberta. Consideramos necessário, também, o fornecimento de ambientes nos quais as diferenças físicas, culturais, econômicas, de gênero, sexo ou outras quaisquer não tenham relevância, privilégios, discriminações, estigmas e (pre) conceitos, quando se destacam pelos padrões preestabelecidos e legitimados por (pre) conceitos socialmente construídos.

E, nessa teia cultural e histórico-social, envolvemos a linguagem, a identidade, a memória individual e social, considerando que nesse emaranhado está o sujeito do conhecimento, a formação do sujeito ético e autônomo.

O conhecimento é aqui concebido como um processo que há de ser conduzido por diversos percursos e etapas. E, nesse processo, cabe aos sujeitos participantes um envolvimento, dentro do qual *a verdade é uma pretensão de validade*. Portanto, cabe aos sujeitos a argumentação a favor ou contra e que pode ser questionada até chegar a um consenso, porém é necessário que, nesse processo de conhecer, os participantes tenham a idéia de que

se a noção conhecimento se diversifica e multiplica ao ser é considerada, podemos legitimamente supor que ela comporta em si diversidade e multiplicidade. A partir daí, o conhecimento não se poderia reduzir a uma única noção, como informação, ou percepção, ou discriminação, ou idéia, ou teoria; antes deve conceber nele vários modos ou níveis, aos quais corresponde cada um destes termos (MORIN, 1996, p.15).

Diante dessa possibilidade de entender e interpretar o conhecimento, o ser humano e suas práticas interativas, pode-se pensar no conhecimento como um processo que envolve a criação, a criatividade, o esclarecimento, o agir, o julgar, o sentir e os diversos questionamentos: O que é?, Como?, Quais?, Por quê?, Para quê?, Onde?, Quais?, Quando?, Quantos?.

Sem dúvida alguma, o conhecimento é um termo complexo e comporta um sistema de significações socialmente construído. E, segundo o Aurélio, comporta várias interpretações, como: “processo pelo qual se determina a relação entre sujeito e objeto”; “a apropriação do

objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc.”; “a posição, pelo pensamento, de um objeto como objeto, variando o grau de passividade ou de atividade que se admitam nessa posição”.

Morin (op. cit., p.15) explica que, por outro lado, o conhecimento comporta necessariamente:

- a) uma competência (aptidão para produzir conhecimento);
- b) uma actividade cognitiva (cognição) efectuando-se em função dessa competência;
- c) um saber (resultante dessas actividades).

A partir dessas três dimensões constitutivas do conhecimento representadas pelo pensar moriniano sobre o conhecimento, percebemos a importância de se pensar em formas de educar e de aprender como um processo alicerçado em bases manifestadas nos diálogos do cotidiano escolar e social. Talvez essa seja uma percepção que a escola, *lugar de veiculação de saberes múltiplos*, ainda não tem, mas que, necessariamente, deve tomar como lição.

Essa conexão entre *competência, actividade cognitiva e saber*, de alguma forma, constitui a sua identidade como espaço sócio-educativo e histórico-cultural, um espaço determinado a criar ambientes próprios para desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, a formação integral do ser humano – sujeito biopsicossocial, filosófico-cultural, espiritual e mitológico.

Segundo o Aurélio (2001), podemos verificar as várias significações e sentidos da escola, como:

- a) - Estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo;
- b) - Estabelecimento onde se recebe ensino primário;
- c) - Alunos, professores e pessoal de uma escola;
- d) - Edifício onde funciona a escola.

- e) - Sistema ou doutrina de pessoa notável em qualquer dos ramos do saber;
- f) - Conjunto de adeptos e/ou seguidores de um mestre ou de uma doutrina ou sistema;
- g) - Determinada concepção técnica e estética de arte, seguida por muitos artistas;
- h) - Ensino; exemplo, lição;
- i) - Estudo, conhecimento, saber;
- j) - O que é próprio para instruir, para dar experiência; escola para fazer homens responsáveis.
- l) - Experiência, vivência;
- m) - Seguidores, imitadores;
- n) - Casa de jogo (gíria braseira).

Nessas várias formas de denotar a escola e seus vários significados, estão delineadas as bases da sua concepção: lugar do humano, da vida, não importa se caracterizado como lugar público, privado e/ou comunitário; do saber formal e/ou informal; do real e/ou ficção; do estudo; do lúdico, mas é sempre espaço do ser humano e de suas relações sócio-educativas, de socialidade e de trocas culturais.

Tomando a lição moriniana, podemos caracterizá-lo como espaço do encontro entre as diferenças energéticas, elétricas, químicas, fisiológicas, cerebrais, existenciais, psicológicas, culturais, lingüísticas, lógicas, ideais, individuais, coletivas, pessoais, transpessoais e impessoais. Essas diferenças que, no pensar moriniano, se entrosam, engrenam umas nas outras, sendo assim, o conhecimento é um fenômeno multidimensional, pois é, ao mesmo tempo, um ser físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social.

Nesse ponto de vista, colocamos em xeque a tese da não-neutralidade da escola, deparamo-nos com a emergência de trabalhar os conceitos autônomos, e de buscar informações sobre a importância do envolvimento da escola com a questão das diversas formas de linguagem que se manifestam nos seus espaços sócio-educativos. A partir daí, é necessário tomar conhecimento das contradições entre semelhanças e diferenças sociais nos variados ambientes construídos nos seus espaços. É imprescindível, sobretudo, é necessário conhecer as

definições e os porquês dessas construções e reconhecer que o conhecimento é um corpo composto de competências e atividades cognitivas. Portanto, essas

(...) competências e actividades cognitivas humanas necessitam de um aparelho cognitivo, o cérebro (...) as aptidões cognitivas humanas não podem desabrochar senão no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, de critérios de verdade. É neste quadro que o espírito humano elabora e organiza o seu conhecimento utilizando os meios culturais de que dispõe (ibid., p.15).

Dessa forma, ressaltamos que, tanto Morin (2000), como Freire (2001), Arendt (1997) e Habermas (2000) e outros referenciais colaboram nesse processo de construção, permitindo que se perceba a importância da formação integral do ser humano, como sujeito ético, autônomo, sensível à condição humana individual e coletiva.

De um lado, vimos que Morin (2002a, 2000b, 2000c, 2000d) lembra que o ser humano é um ser bio-cultural por ser fruto de um processo evolutivo de hominização, portanto a complexidade sociocultural e a complexidade biocerebral estão juntas. Por outro lado, Freire (2001, p. 171) diz que “a consciência de si dos seres humanos implica a consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva”. E, aprender “comporta a união do conhecido e do desconhecido”. O processo de aprender

não é só adquirir *savoir-faire* mas também saber fazer aquisição de saber; pode ser a aquisição de informações; pode ser a descoberta de qualidades ou propriedades inerentes a coisas ou seres; pode ser a descoberta de uma relação entre um acontecimento e outro acontecimento, ou ainda a descoberta de uma ausência de ligação entre dois acontecimentos (MORIN, 1996, p.60).

A escola, portanto, espaço sociocultural, deve cultivar uma educação aberta, promover a reforma do pensamento, tornar-se mais contagiante, prazerosa, boa e apressar-se em solidarizar-se como seus sujeitos. A escola deve tornar-se uma referência possível do reconhecimento da dignidade humana.

**CAPÍTULO III**

Solidariedade não é só uma questão temática a ser tratada por algumas disciplinas da área de humanas ou sociais ou então por temas transversais. Solidariedade tem a ver com o modo de ver o mundo e a vida. Solidariedade é uma relação inter-humana fundamental na alteridade, que pressupõe o reconhecimento do/a outro/a na diferença e singularidade, atributos da alteridade. Reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices. Sendo assim, ensinar pressupondo a possibilidade de certezas é tender para uma negação da solidariedade comos/as que estão “dentro-e-fora” do sistema.

Assmann, 2000.

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICO-CULTURAIS DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO E INTERLOCUÇÃO DE SABERES COMPLEXOS E TRANSDISCIPLINARES**

Nessa pesquisa buscamos, através de um estudo de caso, compreender como as manifestações de preconceitos apresentam-se nas ECU e quais são os seus reflexos no espaço sócio-educativo à luz das discussões que permitem entender melhor os conceitos como construções sujeitas a interpretações e reinterpretações, compreensão e incompreensão históricas, socioculturais e a mudanças cognitivas.

Assim, através da construção cuidadosa e pertinente, procuramos fazer uma interlocução com nossos referenciais para desvendar as raízes dos preconceitos de raça, cor da pele, crenças religiosas, gênero, sexo, classe social, em especial, pelo jogo do conhecimento transdisciplinar e que abordam problemas e concepções fundamentais sobre a vida humana e suas relações históricas e socioculturais, a relação entre diferentes culturas, processos pedagógicos interculturais – uma interlocução de saberes complexos e transdisciplinares.

Nesse processo de descobertas e de análise dos conceitos de raça, gênero, sexo, cor, crenças religiosas, classe social, etc., tivemos a preocupação de mostrar que nossos conceitos “não são rótulos para fenômenos naturais ou sociais, mas sim objetos históricos e culturais que merecem investigação. Embora ainda não sejam teorias, os conceitos pertencem ao universo da teoria e, nessa medida, merecem avaliação, crítica, questionamento lógico” (REIS, 1999, p. 11). Nesta perspectiva, não se deveria permitir nenhuma manifestação de preconceito com o diferente, pois os preconceitos não são apenas questões de não tolerar as diferenças de raça, cor da pele, crenças religiosas, classe social, as opiniões divergentes; eles são atitudes agressivas, violentas, resultantes da falta de diálogo, são trasbordamentos de conflitos.

Portanto, a escola deve promover e estimular a incorporação de práticas que se destinam a fomentar o conhecimento, a valorização crítica dos estudos sobre a aplicação de conceitos, o desenvolvimento de conceitos autônomos nas várias formas de comunicação nos seus espaços de relações interativas. A escola precisa, então, preocupar-se em captar o papel que os conceitos desempenham, e é importante, também, refletir sobre a própria disciplina que o utiliza, sobre os dilemas recorrentes dessa disciplina, os compromissos éticos,

sociais e os desafios intelectuais com que ela se confronta (ibid., p. 12). É necessário observar como esses conceitos são disseminados nas práticas escolares e de quais recursos dispõem seus professores para enfrentá-los nas salas de aula quando despontam manifestados de estereótipos, discriminações - (pre) conceitos. Sem dúvida, percebemos que não é uma tarefa muito fácil, quando o preconceito, no caso brasileiro, apresenta-se nesses espaços sócio-educativos como uma dissimulação da tolerância marcada pela linguagem, imitação gestual e verbal que atravessam nossas práticas e representações sociais dos grupos e pessoas discriminadas pela cor, raça, classe social, crença religiosa, gênero, sexo.

Portanto, procuramos compreender como a discussão do multi/interculturalismo está sendo interiorizada no campo da educação e do ensino no Brasil, as formas de comunicação, o que dizem sobre as formações de conceitos especialmente nas construções e referenciais brasileiros, tendo como suporte o pensamento francês moriniano e o alemão arendtiano e habermasiano, além de outros que estão sendo entrelaçados no percurso do texto.

Para tanto, precisamos quais são as preocupações, concepções e propostas que expressam nossos referenciais, suas estratégias, desafios e processos sócio-educativos. Como retratam a condição humana, a formação ética e comunicativa do sujeito, as relações entre as diferenças físico-biológicas, sociais, culturais, políticas, mitológicas, filosóficas, enfim, humanas, próprias do ser humano - ser que nasce, cresce, reproduz-se e morre como tantos outros, mas que se difere desses tantos outros pela sua condição humana: pensa, ama, sente afeto e ternura, odeia, fala, desenvolve princípios ético-morais, conquista a cidadania, sujeito de busca, de expectativas, preocupa-se, educa-se.

Mas, para compreender todo esse entrelaçamento e saberes sobre o conhecimento do ser humano e de suas relações e inter-relações com o outro, suas proposições de experiências interculturais nos espaços sociais e escolares, particularizamos alguns aspectos como essenciais: discutimos as manifestações de preconceitos e seus reflexos no espaço escolar como forma de reconhecimento referencial, apresentamos a noção e representação dos preconceitos, explicitando quais são os seus reflexos no espaço escolar; e a relação diferença e preconceito nos espaços sócio-educativos.



### **3.1. AS MANIFESTAÇÕES DE (PRE) CONCEITOS E SEUS REFLEXOS NO ESPAÇO ESCOLAR: NOÇÃO E REPRESENTAÇÃO**

Neste texto, apoiados nos referenciais, a nossa interpretação é a de que as manifestações de (pre) conceitos ainda são constantes e ampliam as formas de exclusão escolar e social. Daí a necessidade de estimular a discussão, a reflexão, a ação sócio-educativa e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a participação democrática, a cidadania e os direitos humanos nos espaços e ambientes escolares.

Pensamos que a escola é um espaço sócio-educativo, determinado a desenvolver conhecimentos e habilidades essenciais à integração e interação do ser humano ao mundo intelectual e relacional, mas, também, lugar de ação formadora do ser humano, tendo por base a liberdade, a autonomia, assim como a vontade e a escolha de seu modo de viver e conviver com o outro. Para entender essa representação do ser humano e de suas práticas, é necessário percebê-lo nas suas relações e inter-relações socioculturais, contextualizando-as através dos tempos e nos espaços diversos.

O homem é um ser vivo, ativo, sensível (ou não), solidário, sente emoções, prazer, ternura, amizade, mas também sente vergonha, medo, desprezo, coragem; às vezes, humildade, arrogância, prepotência. É um ser de sentimentos, de boas ou más qualidades. Não devemos esquecer, porém, que é um ser, desde seu nascimento dependente de outros para viver/sobreviver, para conhecer o mundo circundante e sociocultural.

É educado e preparado desde o nascimento, acompanhado pelos adultos, pelas aglomerações humanas para viver as inter-relações socioculturais e assumir o seu papel social, a função sócio-educativa, como servir, como exemplo, às gerações futuras. A vida humana circunda numa teia de relações disponibilizadas às condições de existência da própria humanidade.

Então, as manifestações de preconceitos são frutos destas formas de viver e ver, julgar e pensar o outro que ainda não é reconhecido como também sujeito humano, aquele que é igual ao preconceituoso: ser vivente, de carne e osso, possui a mesma estrutura corporal, um cérebro, é bípede, tem sentimentos, pensa, alegra-se ou sente tristeza, desgosto etc. É

apenas diferente no tamanho, cor da pele, outra etnia, outra raça. A igualdade só existe, quando há condições de se comparar o que existe de mais interessante: a condição humana.

Portanto, a escola deve usar o diálogo como instrumento necessário ao reconhecimento da diversidade cultural, das diferenças humanas e propor experiências para demonstrar que o que nos une são nossas diferenças, são nossas singularidades, nossas culturas, modos de viver, nossas danças, gestos, músicas etc. Para compreender a humanidade é necessário atentar-se para as diferenças culturais, para as trocas culturais, para a produção de significados e sentidos de cada cultura.

A falta de reconhecimento da lógica própria de cada cultura e de suas especificidades é uma das razões para a existência de manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos, e seus reflexos são muitos e variados, como ao número estatístico anual de evasão escolar, de reprovações e de abandono desses espaços de convivência humana.

Para tanto, é necessário, além disso tudo, permitir a compreensão da noção de sujeito, sociedade, processos histórico-culturais e suas representações sociais como necessários à construção dos saberes e da cidadania, sobretudo que não pode haver construção do saber sem entendimento, trocas, criatividade e superação das diferenças culturais, pedagógicas, físicas e outras para criar uma tradição cultural cidadã e solidária. Assim, a noção e representação dos conceitos, de modo geral, tornam-se variáveis estratégicas e necessárias às mudanças do nível de auto-estima, auto-imagem entre as pessoas e grupos, pois implica o conhecimento autônomo dos termos empregados, de seus significados, sentidos e efeitos nas relações e condição humanas.

### **3.1.1. NOÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS E (PRE)CONCEITOS: UMA DESCRIÇÃO E COMPREENSÃO**

O desafio essencial desta pesquisa revela-se, inicialmente, em descrever o que é o preconceito. A par disso, buscamos descrições, relatos, conceitos e concepções que nos ajudaram a definir, analisar e conhecer o emprego desse vocábulo que ganha vida e movimento, significado e sentido nas variadas formas de linguagem e comunicação social.

Dependendo da noção ou emprego, ou a quem se dirige, o preconceito pode ser:

a) conceito ou opinião formados antes de se ter os conhecimentos adequados. Tem-se uma idéia ou se adquire, sem a certeza de ser ela válida ou não, idéia que pode denegrir alguém ou alguma coisa, um julgamento antecipado, uma forma de perceber o outro como inferior ao grupo, à associação, a si próprio.

b). “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos. É uma idéia preconcebida e desfavorável a um grupo racial, étnico, religioso ou social. Implica aversão e ódio irracional contra outras raças, credos, religiões, etc.” (CARNEIRO, 1996. p. 6).

c). “uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acriticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão: ‘acriticamente’ e ‘passivamente’, na medida em que a aceitamos por inércia, respeito ou temor, e a aceitamos com tanta força que resiste a qualquer refutação racional, vale dizer, a qualquer refutação feita com base em argumentos racionais. Por isso se diz corretamente que o preconceito pertence à esfera do não racional, ao conjunto das crenças que não nascem do raciocínio e escapam de qualquer refutação fundada num raciocínio” (BOBBIO, 2002, p. 103).

Os preconceitos não são natos, são apreendidos. Atitudes, sentimentos e comportamentos preconceituosos são expressos, transmitidos e/ou interiorizados desde cedo. Uma das várias formas de se fazer isso, por exemplo, é por intermédio da comunicação (piadas, gestos, sinais...). São vários os processos, doutrinas, crenças e tantas outras formas de ação “(des) humanas” de relações entre os seres humanos – um motor de rejeição e exclusão que encontra sentidos e significados que são construídos social ou individualmente, constituídos por expectativas negativas e perturba de maneira perversa o sossego das pessoas, dos gru-

pos, das associações de indivíduos considerados pelos preconceitos como diferentes e re-cobertos por várias qualificações, tais como: lerdo, manso, apavorado, falastrão, “negão”, “pobrezinho”. Esses modos de emitir opinião a respeito do outro funciona como pré-requisito para desnudar, despir concepções e desvalorizar as diferenças de gênero, classe social, sexualidade.

Esses são alguns meios de expressar e de transmitir o preconceito e trabalham com estereótipos - representação que qualifica superficialmente os outros. Generaliza para todo um grupo (étnico, social, religioso, sexual, nacional etc) elementos que são observados num dos indivíduos desses grupos. Essas práticas marcam negativamente as relações sociais, tornando-as desiguais.

Segundo Bobbio (2002, pp. 103-105) o “pertencimento à esfera das idéias que não aceitam se submeter ao controle da razão serve para distinguir o preconceito de qualquer outra forma de opinião errônea”, fruto de uma ação impensada ou maldosa, ou ainda um engano, ignorância. O preconceito é para todos efeitos, “uma opinião errônea tomada fortemente por verdadeira”, correta, resultante de uma forma de perceber individual ou coletivamente que contamina um grupo social, “mas nem toda opinião errônea pode ser considerada um preconceito”. Pois o erro é uma variante carregada de conotações, sentidos e significados. “Para dar um exemplo banal, qualquer um de nós, ao estudar uma língua estrangeira, comete erros: são erros que não derivam de um preconceito, mas pura e simplesmente da ignorância de algumas regras daquela língua”.

O autor tenta exemplificar esta questão, interrogando: qual a diferença entre um *erro deste gênero* e o *erro do preconceito*? [grifos meus]. A diferença, segundo sua compreensão, “consiste precisamente no fato de que o erro que cometemos ao escrever numa língua que conhecemos mal pode ser corrigido mediante argumentos que apelam à nossa faculdade de raciocinar e de aprender com a experiência” (ibid., 104). A força e a resistência dos conceitos e da sua compreensão ou mal-entendimento, não-entendimento não trazem bons resultados, mas dualidades, desgastam as relações, permitem julgamentos apressados, descontinuidades e contradições – um mal-estar humano, atos ignóbeis que desnudem a vida. Os erros existem e não devem ser confundidos com preconceitos.

Nesse sentido, Bobbio afirma que outra espécie de erro que

não deve ser confundido com o preconceito é aquele em que incorremos quando somos enganados por alguém que nos faz acreditar ser verdadeira uma coisa que verdadeira não é: podemos cair no erro de boa-fé, mas também neste caso, uma vez desvelado o engano, estamos em condições de reconhecer o erro e restabelecer a verdade. Em geral, pode-se dizer que se distinguem daquela opinião errônea em que consiste o preconceito todas as formas que podem ser corrigidas mediante os recursos da razão e da experiência. Precisamente por não ser corrigível ou por ser menos facilmente corrigível, o preconceito é um erro mais tenaz e socialmente mais perigoso (op. cit., p. 104).

As relações de distanciamento que criamos diante de um portador de algumas doenças (leprosos, aidéticos, etc.), de comportamentos e valores sociais (prostitutas, alcoólatras, drogados, homossexuais, crenças de candomblés, feitiçarias) são alguns exemplos de erros que cometemos quando assumimos que não devemos nos relacionar com esses indivíduos pela sua condição de saúde, social, física, religiosas, sexual porque “*o mal pega*”, “*o cachimbo deixa a boca torta*”, “*quem com eles se mistura fica com as sobras*”. Mas de acordo com as reflexões morinianas, o nosso espírito produz, ao mesmo tempo, o erro e a correção dos erros, a imaginação criadora, a cegueira, a elucidação, a razão e desrazão; além disso, permite limites, comporta-se como o juiz de todas as coisas e é capaz de construir, criar as mais audaciosas concepções, de resolver problemas (1996, 1999a, 1999b), mas também de criar problemas onde não existem.

Com essas explicitações de Bobbio e de Morin, podemos pensar na importância do trabalho com os conceitos, na reflexão moriniana de que o conhecimento comporta, no seu princípio mesmo, relações de incerteza e, na sua ação, no seu exercício, riscos de erros. Por isso, pode adquirir inúmeras certezas, mas não poderá jamais eliminar o problema da incerteza – que é, ao mesmo tempo, risco e possibilidade para o conhecimento.

Assim, podemos dizer que o termo preconceito é usado e definido por muitas pessoas e de muitas formas diferentes. Cashmore (2000, p. 438), por exemplo, define preconceito (do latim *prae*, antes, e *conceptu*, conceito), no dicionário de relações étnicas e raciais, como: “um conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes”. Uma prática ancorada na ignorância, regida dos (pre) conceitos sem reflexão, sem contato com o desconhecido.

Em Bernd (1994, p. 9) entende-se por preconceito, “o conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; julgamentos; julgamento ou opinião formada sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se de um prejulgamento (em francês, préjugé), isto é, algo já previamente julgado”.

Em sua obra - “tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais”, Oracy Nogueira (1985, pp.19-28) conduz a formulação de sua teoria da natureza do preconceito racial no Brasil em oposição e comparação com a forma de preconceito norte-americano. Dessa forma, faz a distinção entre duas concepções de preconceito racial: o de marca e o de origem.

- O primeiro é o que “condiciona a progressiva incorporação ao grupo racial hegemônico dos mestiços, na medida em que perdem os característicos físicos do grupo oprimido, com a conseqüente transferência das conquistas de um grupo para o outro.”

- O segundo leva à ‘retenção no grupo racial oprimido de seus membros mais bem-sucedidos com a conseqüente acumulação, através das gerações, de suas conquistas culturais e patrimoniais”.

Nogueira (op. cit., 1985, p. 28) explica, ainda, que sendo o preconceito “uma atitude e envolvendo, portanto, aspectos cognitivos (estereótipos, teorias explicativas, etc.), afetivos (insatisfação estética, antipatia, desconfiança, ódio) e comportamentais (agressões verbais e físicas, segregação, discriminação), constitui um fenômeno altamente complexo”. Por isso, permite diversas abordagens, como as socioculturais e as estruturais.

O preconceito nessa concepção de Nogueira pode ser comparado a uma teia de movimentos inerentes à complexidade do próprio ser humano. É tão complexo quanto a própria natureza do seu criador: o ser histórico-cultural. Daí, a sua permissão dada à abordagem sociocultural: nasce no núcleo da sociedade e da cultura por ela criada.

As abordagens socioculturais envolvem tanto aspectos institucionais, como cognitivos, históricos e culturais. Portanto, envolve a palavra como um instrumento necessário à construção e desenvolvimento de conceitos. Esses conceitos surgem no seio das relações e as-

sociados a uma capacidade de simbolização considerados própria da vida coletiva e dos seus movimentos, modos de ver, ser e estar no espaço e que é à base das interações e integrações sociais, noções próprias das ações e reações humanas.

De modo semelhante ao de Nogueira, porém mais específica, Jones (1973) faz uma revisão do termo preconceito, explicitando as suas variadas formas:

a). nos volumes sobre preconceitos de H. L. Menken foi usado para indicar aversões mesquinhas, às vezes arbitrárias, mas geralmente muito pessoais;

b). “No contexto norte-americano é reservado, usualmente, para as atitudes e os comportamentos característicos de determinados tipos de relações entre a maioria branca protestante e as minorias raciais, étnicas e religiosas” (assim como: contra judeus e outros tipos de relações maioria-minoria). Para Gordon Allport (1954) essa concepção “é, basicamente, uma atitude negativa” ou a “sua existência coloca o objeto de preconceito numa situação de desvantagem injusta”;

Em Bobbio (2002), a distinção entre as formas de preconceitos aparece detalhada; são classificados como preconceitos individuais e preconceitos coletivos. Os primeiros são denotados como crenças “mais ou menos inócuas, que não têm a periculosidade social dos preconceitos coletivos”. São assim consideradas, porque dizem respeito às superstições [e, no caso da nossa sociedade afro-brasileira, podemos citar como exemplos, a roupa de cor preta na sexta feira, sapatos virados, vassoura virada para cima atrás da porta, passar embaixo de escada, etc.], as crenças “mais ou menos idiotas no azar” (jogar baralho, por exemplo) “na maldição, no mau-olhado, que nos induzem a cruzar os dedos e a carregar folhas de arruda, ou a fazer certos gestos de esconjuro” (o sinal da cruz ao ver alguém de quem não gostamos), “ou a não realizar certas ações, como viajar as sextas-feiras ou sentar-se à mesa em treze pessoas, a buscar apoio em amuletos para afastar o azar ou em talismãs para trazer sorte” (op. cit., p. 105).

E os preconceitos coletivos são concebidos por Bobbio (op. cit., p.105) como “aqueles que são compartilhados por um grupo social inteiro e estão dirigidos a outro grupo social”. Temos como exemplo, as práticas de racismo, xenofobismo e toda prática de discriminação, estereótipos, preconceitos, totalitarismos e intolerâncias. Esses movimentos exercem uma pressão sobre as minorias étnico-culturais, em especial quando negras, indígenas.

Em sua visão, Bobbio (2002, p.105) afirma que a “periculosidade dos preconceitos coletivos depende do fato de que muitos conflitos entre grupos, que podem até mesmo degenerar na violência, derivam do modo distorcido com que um grupo social julga o outro, gerando incompreensão, rivalidade, inimizade, desprezo ou escárnio”. E, muitas vezes, como bem coloca o autor, esse juízo distorcido é recíproco, age mutuamente, e, em ambas as partes, a sua ação é tão mais forte quanto mais intensa é a identificação entre os membros individuais e o próprio grupo. “A identificação com o próprio grupo faz que se perceba o outro como diverso, ou mesmo como hostil”, como por exemplo, os movimentos de grupos segregacionistas – demonstram a crença da estigmatização quando se rotulam pessoas e grupos e como tal passa-se a tratá-los. E nessa circularização de hostilidades, agem os preconceitos, contribuindo com a “identificação-contraposição entre as pessoas – ou seja, “o juízo negativo que os membros de um grupo fazem das características do grupo rival”.

A nossa própria formação histórica e sociocultural permitem essas ações nas relações interpessoais e inter-relacionais. Cada vez fica mais evidente a necessidade de reconhecimento e valorização mais efetiva da desnaturalização dos preconceitos, especialmente nas escolas, pois é lá que se formam os cidadãos, como também é o espaço destinado a promover relações interculturais, discutir os temas que envolvem a educação e a cultura, tais como pluralidade cultural e diversidade étnico-cultural, fomentar a ternura, a emoção, a solidariedade, a tolerância, a reciprocidade entre as diferentes culturas. Os preconceitos de grupos são muitos, mas, como destaca Bobbio (2002), falando do contexto europeu, “os dois mais relevantes e influentes são o preconceito nacional e o de classe”. Não se pode negar que não é

por outro motivo que os grandes conflitos que marcaram a história da humanidade são os derivados das guerras entre nações ou povos (ou também raças) e da luta de classes. Não há nação que não traga nas costas uma idéia persistente, tenaz e dificilmente modificável da própria identidade, que se apoiaria em sua pretenza e presumida diversidade em relação a todas as outras nações. Há uma gran-



de diferença, às vezes uma oposição, entre o modo como um povo vê a si mesmo e o modo como é visto pelos outros povos; mas, geralmente, ambos os modos são constituídos por idéias fixas, por generalizações superficiais (todos os alemães são preponentes, todos os italianos são espertalhões etc.), que precisamente por isso são chamadas de estereótipos (ibid., pp. 106-107).

No caso da nossa sociedade, temos como exemplo as generalizações sobre os descendentes afro-brasileiros, os quais são privados, em diversas situações, do acesso aos direitos e aos seus mecanismos institucionais de defesa, cidadania, assim como, sobre a mulher, o/a velho/a, o homossexual. A questão do gênero é muito forte, em especial, se estiver relacionada à raça negra e classe social. São vários os exemplos de frases, expressões que estão veiculando a todo o momento e por toda parte na nossa sociedade, tais como: “todo negro, quando não... na entrada... na saída e/ou ainda: “todo negro quando cresce um pouco na vida [profissional, econômica, social, intelectual] fica besta”; “todo negro é ladrão, metido a valente”; “a mulher é fraca, dócil, menos inteligente que o homem; deve ser obediente”; “mulher e cana: só sobra o bagaço” [para-choque de caminhão]; “o velho já está velho, agora é só morrer”; velho e carro velho têm que ser jogados fora”(...)

Ainda existem aqueles preconceitos, estereótipos, que, de um modo geral, se referem ao povo brasileiro, como por exemplo, destaca Carvalho (1999, pp. 19-33) em seu artigo “O motivo edênico no imaginário social brasileiro” os documentários de uma pesquisa de opinião pública que, de modo surpreendente, vitaliza o Brasil hoje, e os fenômenos e visão negativa do povo, que nos perseguem desde a colonização portuguesa. Fala da visão paradisíaca da terra que começou com esses primeiros europeus e persegue o longo do processo de formação do povo brasileiro.

Segundo Carvalho, o nosso edenismo é significativo e destaca-se em elementos como a cor, a religião, o gênero. Os resultados da sua pesquisa mostram que a cor das pessoas não produz diferenças significativas; no que se refere à religião, aparece uma ligeira tendência entre os mediúnicos, seguidores do umbanda, candomblé e espiritismo, de serem mais edênistas que os outros, sendo que há maior presença nos cultos afro-brasileiros. Há uma representação entre País que se confunde com paisagem, mulata cujas formas se confundem com as formas da natureza. “Mulher e natureza se confundem”.

Os conceitos empregados nas situações de falas refletem uma relação peculiar entre os contextos histórico-sociais e as perspectivas teórico-analíticas que tratam das diversas noções de ser humano, sociedade, classe social, cidadania, desigualdade, etc. e se originam de experiências humanas histórico-sociais concretas ou de abstrações de uma totalidade ou particularidade social complexa, sendo que, em todo o processo, o nível de generalidades e de abstração dos conceitos é diverso e variável, como bem trabalha Piaget nos seus estudos psicogenéticos e pedagógicos (1967, 1975, 1976).

Torna-se complicado encontrar sucessos escolares diante de tratamentos tão desiguais e carregados de negatividade, competição desmedida e sem sentido, mas carregadas de rivalidades, competições que se destacam pelas noções inversas e antônimas: “o pobre é fraco porque não tem livros em casa.”; “o negro é burro porque só aprendeu a cuidar do canavial.”; “todo negro é bandido e traçoeiro.”; “a branca não é boa na cama; prefiro as negras.”; “Todo brasileiro gosta de sombra e água fresca”. Essas maneiras de julgar, qualificar o outro são muito antigas, atravessam os séculos, os dois milênios e persistem no terceiro, ao que nos parece, com mais forças em princípios corporificadas, interiorizadas pelos membros das sociedades humanas.

O preconceito de classe é um dos mais comuns em nossa sociedade. Ser pobre no Brasil não é uma condição muito agradável, especialmente se for negro e pobre – essas conjugação de raça e classe social, apesar de se tratar de uma experiência habitual nas relações entre as pessoas e grupos em toda sociedade de classe, é muito desagradável; é insuportável observar que, mesmo conhecendo os seus efeitos, as escolas e outros espaços sócio-educativos consintam a sua permanência nas suas práticas. Os conflitos de classe, entretanto, não surgem apenas de preconceitos; nascem “da contraposição real entre aqueles que têm e aqueles que não têm, entre proprietários exclusivos dos meios de produção e aqueles que não possuem outro bem senão a força de trabalho”. Nesses encontros entre a diferença de classe, há conflitos reforçados pelos preconceitos, “mediante o qual as duas classes contrapostas se atribuem reciprocamente apenas características negativas” (BOBBIO, 2002, p. 106), desprezíveis, desagradáveis e, certamente, excludentes, de desprezo ao outro.

Todas essas expressões e situações desse tipo conduzem uma forma de preconceito socio-cultural, coletivo e, muitas vezes, à violência. São noções de origem colonizadora, absolu-

tista e introduzidas ou construídas nas formas de ver e conviver com o diferente, com aquele que não é igual a “si-mesmo”: diferenças de classe, raça, etnia, religião, gênero e outras categorias opostas que beneficiam uns e provocam desconfortos em outros.

É importante saber que os conceitos, inversos ao (pre) conceito são construídos a partir de noções de informação e de signo/significado num processo de percepção da complexidade: exige sabedoria, interiorização, mediatização e reflexão sobre o conhecimento do ser ou objeto em sua existência.

Dessa forma, o conceito parte de uma compreensão, uma interpretação, seguidas de uma explicação capaz de identificar a forma, a existência da conceituação-elaboração. Portanto, criar, construir é inseparável de conhecer e de compreender e depende da faculdade cognitiva, cultural, social, política do ser humano. O conceito exige compreensão como ponto essencial para chegar ao conhecimento.

Em verdade e método, Gadamer diz que “compreender é o modo de ser do próprio *dasein*”. A compreensão deve ser entendida como um ato da existência e é, portanto, um ‘pro-jeto lançado (1998, p. 57). O ato de “compreender é o modo de ser do próprio *dasein*” (1990, p. 12) e a linguagem é a base de tudo o que constitui o homem e a sociedade. E o homem se constrói e reconstrói ao longo da vida pela linguagem na relação partilhada com outros indivíduos, num jogo de saberes e fazeres que comandam seu cotidiano, definindo, selecionando e recrutando regras, símbolos, normas, atitudes, valores, *habitus* etc, garantindo assim o espaço simbólico de convivências múltiplas.

Nesse mesmo sentido, a preleção de Heidegger nos orienta, quando chama a atenção para o fato de que, mesmo sem a presença do outro, o ser-no-mundo é ser com os outros. Estar sozinho é estar privado do outro, num modo imperfeito de coexistência e constitui uma das formas do ser no mundo. Propicia o retorno da compreensão da existência alheia. Assim, fica claro que a compreensão para Heidegger não significa apenas o conhecimento intelectual, mas a representação de um modo de ser existencial que se estabelece como base de qualquer conhecimento – o conhecimento do outro.

Dessa forma Inwood (2002) traduz o pensamento heideggeriano, relatando que a palavra para o autor tem vários significados e sentidos. Destacamos aqui a tradução mais importante para entender o termo “compreensão” trabalhada na pesquisa. Portanto, destacamos

a compreensão como um tipo de cognição capaz de averiguar ‘vivências [Erlebnisse]’ interiores de um ‘sujeito’ e toma correspondentemente aquele que compreende como um sujeito-eu”. A compreensão é, no entanto, uma “projeção, [...] um abrir-se, arremessar-se para, um instalar-se no espaço aberto no qual aquele que compreende primeiramente vem a si como um si mesmo” (LXV, 259).” “Ser não é um produto ou feito [Gemächte]do sujeito; (...) (ibid., pp.17-18).

Segundo o Aurélio (2000), compreensão significa um ato de perceber, percepção; ou um conjunto das características gerais que formam um conceito e que são os atributos dos objetos designados por um termo. E o conceito é uma representação dum objeto pelo pensamento, por meio de suas características gerais e indica com esse sentido, uma qualidade, uma abstração, uma idéia e significação; ou uma ação de formular uma idéia por meio de palavras; definição, caracterização; Significa, também, um pensamento, idéia, opinião. Ou ainda: Modo de pensar, de julgar, de ver; noção, concepção; uma apreciação, um julgamento, uma avaliação, opinião. Avaliação de conduta e/ou aproveitamento escolar, etc. Reputação, fama.

Depois dessas discussões, a questão que nasce da análise é sobre qual é o melhor caminho para se evitar a discriminação, o preconceito, os estereótipos nas relações humanas. Bobbio (2002) também demonstra essa preocupação a partir do momento em que explica o erro como desacerto, engano, ato ou efeito de errar, e o erro como preconceito, juízo falso, que pode ainda ser denotado como: incorreção, inexatidão; desvio de bom caminho; desregramento, falta. Em linguagem, como desvio em relação à variedade padrão de uma língua. No aprendizado de língua estrangeira ou de segunda língua, o uso sistemático de uma forma de modo diverso daquele que seria o de um falante nativo. Na Física, por exemplo, como qualquer medida da flutuação ou da incerteza associada a uma medição (Aurélio. Séc. XXI).

E, nesse sentido, Bobbio, reconhecendo o preconceito como “um erro tenaz e socialmente perigoso”, percebe a importância de perguntar-se de onde o preconceito “extrai tanta força para resistir, mais que qualquer outro erro, à refutação racional”. Essa é uma dúvida que também persegue Pierucci (1999, p.68) em “ciladas das diferenças”, tomando o racismo

como exemplo, pois, segundo seus entrevistados neste trabalho, “o preconceito contra os negros é acentuado” apresenta-se à flor da pele, e o preconceito contra os mulatos manifestam-se como degenerescências resultantes “de uma mistura de raças particularmente infeliz”. Esta é mais uma ação clara de preconceitos, discriminação, rejeição ao outro da outra raça e estereótipos inexplicáveis e incabíveis como certezas. É apenas uma forma de manifestar a sua condição de “recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o outro, o diferente, o não-semelhante, o não-idêntico” (ibid., p. 25).

A seguir Bobbio diz que percebe ser possível dar a seguinte resposta:

a força do preconceito depende geralmente do fato de que a crença na veracidade de uma opinião falsa corresponde aos meus desejos, mobiliza minhas paixões, serve aos meus interesses. Por trás da força de convicção com que acreditamos naquilo que o preconceito nos faz acreditar está uma razão prática e, portanto, justamente em consequência desta razão, uma predisposição a acreditar; também pode ser chamada de prevenção. Preconceito e prevenção estão habitualmente ligados entre si. O preconceito enraíza-se facilmente naqueles que já estão favoravelmente predispostos a aceitá-lo. Também por isso, o preconceito como opinião errônea aceita fortemente como verdadeira; distingue-se das outras formas de erro porque nestas geralmente não há prevenção: e justamente porque não há prevenção, elas são mais facilmente corrigíveis (ibid., pp. 104-105).

Por isso mesmo e por tudo o que lemos, ouvimos e aprendemos na construção deste trabalho, notamos que o desconhecimento e a ignorância são promotores de uma comunicação muitas vezes desgastante, de desconfiança, de conflitos nos meios escolares que dificilmente permitirão aos pares chegar a um consenso, a uma opinião comum, aceitável, a provavelmente correta ou mais aceitável. E, no caso do preconceito, quando fruto de uma tradição cultural, de uma sociedade como a nossa, na qual se configuram diferentes cenários de autoritarismo, coronelismo, racismo, anti-semitismo, imperialismo – uma estrutura cristalizada que reproduz a condição convivências de um regime político-sociocultural com graus acentuados de desigualdades sociais, cristaliza um sentimento de indignação e incita a solidariedade de uns e a arrogância, intolerância de outros.

A educação não pode ignorar essa força do preconceito e da necessidade de sua prevenção, pois é o espaço em que os homens estão sendo “uns com os outros”, e se dá na relação homem-homem, uma força interativa dos homens com outros homens, começando por rever os termos, noções e conceitos – particularmente os mais utilizados nos livros didáticos dis-

tribuídos pelas escolas, observar o surgimento dos termos e a configuração dos conceitos de cidadania, exclusão, desigualdade/igualdade, negro, raça, crenças religiosas, etnia, cultura, sexo, gênero e tantos outros que são falados, comunicados pelos alunos, na literatura brasileira.

### **3.1.2. OS (PRE)-CONCEITOS E A NOÇÃO DE DIFERENÇA NO ESPAÇO SÓCIO-EDUCATIVO**

Não é tarefa fácil, mas, sendo a escola lugar de informação e formação do ser, deve ser, se assim podemos dizer, também o espaço de reconhecimento, elaboração e desenvolvimento de conceitos biológicos, sociais, culturais, físicos que correspondam a uma construção autônoma e desprovida de (pre) conceitos.

É certo que não apenas a escola é responsável por esta construção; é uma parte da sociedade na qual está inserida. Podemos ver, porém, que, sendo um espaço sócio-educativo e plural, à sua identidade não escapa o exercício de formação e transformação social. Isso significa que as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos em seu convívio social, em especial, das crianças e/ou adolescentes em meios escolares e/ou comunitários, sujeitos-atores ainda em construção, têm significados diferentes.

Desse modo, quando essas dificuldades estão relacionadas a aspectos culturais, sociais, cognitivos ou biológicos, sejam eles de origem étnica, racial, de gênero, religiosa, física e/ou outros quaisquer causam danos diversos. Esses males ou ofensas pessoais ou prejuízos morais impedem aos sujeitos viver plenamente e livremente a sua própria infância, adolescência ou juventude.

E, nessas atitudes, ações, comportamentos, formas de ver e de conviver o preconceito com o outro, muitas vezes, vem camuflado de diversas roupagens. E, tantas vezes essas camuflagens são tão imperceptíveis que o preconceituoso nem desconfia da sua prática. Dessa forma, exclui o outro sem perceber os danos realizados e as dificuldades que o outro enfrenta.

Muitas vezes, essas dificuldades vivenciadas pelos sujeitos constituem-se, por exemplo, como crise escolar, aumentando a repetência e a evasão escolar, visto que se instalam nos meios escolares, assegurando o processo de marginalização, de estigmatização, de pré-conceituação, junto a um dos seus principais motivos: a ignorância e o desprezo às particularidades socioculturais do educando, dos seus valores, do seu jeito de ser, dos modos de viver/sobreviver (de estar com o outro no seu meio de origem) e as significações desses espaços, como também dos ambientes construídos no interior desses espaços, enfim, as suas representações simbólicas e imaginadas – idéias que fazem dessas relações socioculturais.

Na verdade, a convivência entre as pessoas nunca foi “um mar de rosas sem espinhos”, ou seja, uma relação simples. Os conflitos, os desafios, as dificuldades de comunicação, de interação/integração sempre existiram e existem, no espaço-tempo da vida. E, ao longo de toda a história da humanidade, foram e continuam sendo marcos de aproximação e/ou de distanciamento, de enfrentamentos, de exclusão e/ou inclusão entre pessoas e grupos, penetrando toda a esfera pública e/ou esfera privada. As fronteiras existiram e existem para separar o que pensamos e construímos como bonito/feio, bom/mau; bem/mal; negro/branco etc.

A maioria das relações conflituosas socioculturais tem origem nos preconceitos, nos estereótipos e nas discriminações que, pouco a pouco, se alargam nos espaços da rua, da praça, dos bairros, penetrando no espaço escolar – e aí são motivados pelas práticas intra-escolares, pelos livros didáticos e outros mecanismos veiculares e reforçadores de valores, atitudes, posições, comportamentos supostamente superiores. Desconhece, portanto, a diversidade e a pluralidade cultural. Ignora como se constrói a identidade de um povo, de uma criança, de um professor, uma identidade cultural, ou profissional, nacional, local, ou seja, “identidades de fato não se definem por características de indivíduos, mas por relações entre indivíduos, sempre em movimento, daí se poder dizer que identidade é metamorfose” (CIAMPA apud REIS, 2002, pp.15-16). Como por exemplo:

Aquela criança que a avó identificou como ‘mais escura’, virou ‘negra’, virou ‘mestre em psicologia social’, virou ‘pesquisadora’, virou ‘autora’, virou tantas outras coisas... sabe-se lá tudo que ficou para trás e tudo que ainda virá! Há coisas novas que virão e coisas passadas que sobrevivem apenas como cicatrizes, nem sempre perceptíveis. Há também aquelas que continuam, não estáticas, mas

como reposições, mantendo vivas situações anteriores. Enfim, há metamorfose (ibid., pp. 15-16).

Segundo Ciampa (op. cit., p. 16), a “metamorfose humana”, entendida como busca de emancipação, é uma condição necessária ao reconhecimento da diferença e identidade humana. Uma possibilidade de melhor perceber que o outro e eu “somos absolutamente diferentes, como indivíduos, ao mesmo tempo em que, como pessoas, somos absolutamente iguais”, seres humanos e complexos, frutos de uma cultura, de uma sociedade, um grupo. Contudo, como afirma Arendt (1999, p.16), a “pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”. Mas “ser diferente não equivale a ser outro”, pois a alteridade é uma manifestação da pluralidade; “é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer que uma coisa é sem distingui-la de outra”. Procurar, olhar, ver e conhecer o outro é procurar, olhar, ver e conhecer alguém diferente de si, mas que, ao mesmo tempo, tem a sua semelhança, traços comuns: uma identidade antropológica, biológica e humana.

Portanto, essa pluralidade só pode ser entendida, quando se estabelece relação com a singularidade. Só o homem é capaz de exprimir diferenças e distinguir-se; de comunicar a si próprio e não apenas alguma coisa, como a sede, a fome, o afeto, a hostilidade ou o medo.

No saber arendtiano, isso significa que “no homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que vive, torna-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares”. Tudo isso faz parte da natureza humana: sujeito que ama, vive, compreende, interpreta, explica, alegra-se, aborrece-se, têm sentimentos, emoções, valores, diferencia-se. É um ser humano, portanto, adquire hábitos sociais polidos; civiliza-se.

O discurso é correlato ao fato da distinção, e é a efetivação da condição humana da pluralidade, própria à construção de sentidos, do viver como ser diferente e singular entre iguais, um ser diferente, um indivíduo, mas que também possui uma linguagem e uma identidade construída socialmente no contexto histórico-cultural. É um ser de imaginação, desafio, de comunicação entre o afetivo e o intelectual, de conhecimento, um sujeito que possui uma identidade individual e coletiva, construída a partir de sentidos e significantes. E a lingua-



gem é a essência desse real; uma base a partir da qual a identidade do “eu” e a do “nós” afloram e dão frutos, transformam-se ou dispersam, dissolvendo-se. E são as ações e os discursos individuais e/ou coletivos que exprimem significados e sentidos para as identidades do eu e dos nós.

Portanto, é na ação e no discurso que os homens revelam quem são, declaram suas identidades pessoais e singulares, travam relações sociais e se apresentam “ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz” (op. cit., 1999, pp. 189-192).

Nessa mesma tentativa de explicar as condições de existência e de iniciativa de cada sujeito social, pessoal ou coletivo, que é “simultaneamente diferente de todos os outros e, como Sujeito, igual a todos”, Touraine (1998, p.105) assinala que: em vez de “considerar a sociedade como a matriz de comportamentos pessoais ou coletivos (...) devemos pensá-la como lugar de encontro dos conflitos e das combinações entre ação estratégica e identidade”. A sociedade deve ser olhada, conseqüentemente, como “espaço de formação de projetos e de experiências de vida integradas com mais ou menos êxito”.

De qualquer modo, falar da diferença não é muito fácil. Mais difícil é planejar a sociedade como espaço democrático. Essa parece ser uma tarefa mais difícil ainda, quando conhecemos o alicerce da sua construção entre os iguais e os diferentes.

Sobre este fato, Amaral (1998, pp.12-15) esclarece que, para falarmos de diferenças, necessariamente, teremos que falar de semelhanças, de homogeneidade e de correspondência a um dado modelo.

Em seguida, a autora questiona: “Mas quais conceitos utilizam para ‘decretar’ que um objeto, um fenômeno, alguém ou algum grupo é diferente? E, quando considerarmos ‘significativamente diferente’? Quais os parâmetros?” Portanto, quem é o diferente (sujeito e/ou grupos)? Como classificar o diferente? Segundo o Aurélio, diferente é aquele que não é igual, que não coincide, que difere, diverge, divergente, diverso, desigual, não-semelhante, variado, variegado, alterado, modificado.

Assim, no primeiro momento usamos essa preocupação de classificação da diferença como estratégia para esclarecer que, em nossas diferenças de classe, de saber, de raça, de etnia, de cultura, devem estar presentes a origem e a razão da ação sócio-educativa, mas essa origem e razão constituem-se ação ativa, a partir do momento em que agem, fazendo o indivíduo entender o aprender-ensinar-aprender como compreensão do significado do ser diferente, do ser (des) semelhante sem (pre) conceitos, por outro lado, o de ser tolerante para viver, conviver e sobreviver com o diferente. Alguns estudos como o de Gohn (1999), Spósito (1993), Freire (1980, 1984, 1992, 1995a, 1995b, 1997, 2000), Aquino (1997), Chauí (2000) consideram que no Brasil, assim como em outras partes da América Latina e do Mundo, conviver com o diferente não é coisa muito fácil, e, mais ainda, quando se constata, a cada instante, o crescimento desordenado e desmedido das desigualdades sócio-econômicas decorrentes das crises vividas no/pelo País. A cada dia, os marginalizados têm-se transformado em marginais: assassinos, assaltantes e outras qualificações negativas e prejudiciais à vida pública e privada da comunidade/sociedade. Muitas vezes, esses sujeitos nascem de frutos estragados pela própria semente que também germina (pre) conceitos, estereótipos, discriminações, enfim, as desigualdades históricas e culturais: a sociedade. Nela e na cultura brasileira evidenciamos valores que ainda vivem bem presentes e ativos, tanto “nos relacionamentos sociais como no processo de resolução de tensões: o patriarcalismo, o personalismo, o individualismo pragmático e a violência” (VELOSO e MADEIRA, 1999, p.200).

Roberto DaMatta (apud DEL PRIORE, 2000, p.358) ainda confirma que “no caso brasileiro, (...) tipifica o sistema uma combinação curiosa e, às vezes, perversa entre um igualitarismo individualista cívico importado, combinando a uma organização social personalista e hierárquica”, sinalizada por “um cotidiano marcado de contradições entre o público e o privado, entre as ambições individuais e os deveres coletivos”.

O que esses estudos trazem de essencial é a idéia da necessidade de analisar os contextos e processos históricos brasileiros que, assim como a história do continente americano, após o ‘mau-encontro’ com os colonizadores europeus, é uma história marcada por conflitos étnicos, agravando-se com a entrada de novos imigrantes europeus e asiáticos, no final do século XIX, processo que secularmente vem sendo sustentado pelas ideologias racistas brasileiras e dando enorme força aos (pre) conceitos.

Na verdade, essas sociedades miscigenadas e marcadas pelo escravismo, como a brasileira, permitem as desigualdades sociais, as discriminações, os estereótipos e os preconceitos nas práticas escolares, profissionais/trabalhistas, religiosas, e em qualquer setor e/ou dimensão da sociedade e, não cedem espaço para a (re) ação dos sujeitos que sofrem essas práticas. As manifestações e ações dessa natureza surgem sem questionamentos, explicações ou reação positiva à sua minoração.

Sabemos que essas sociedades ainda não conseguem enfrentar nem eliminar as barreiras sociais nem culturais que se desdobram e proliferam-se nas relações cotidianas das ruas, praças, instituições e outros espaços do social e profissional. Portanto, também não conseguem enfrentar nem os preconceitos raciais, religiosos, étnicos, de gênero etc. que permeiam essas relações.

Gonçalves e Silva (1998, pp. 23-26) comentam que existe um entrave nas relações de grupos etnicamente dominados e elites brancas, resultantes do “processo de formação das sociedades de classe, em nosso continente”. É nessas reações e relações que a discriminação étnica e o preconceito funcionam como um dos mecanismos de exclusão do sistema capitalista e marcam profundamente os sujeitos sócio-históricos. Ainda confirmam que, no caso brasileiro, “não se pode perder de vista que as próprias sociedades criam, por meio de poderosos mecanismos de produção de imagens, as representações de si mesmas. (...) que, apesar de todos os esforços para criarem uma unidade nacional”, em seu território, sempre tiveram, de si, uma imagem pluriétnica.

Da mesma forma, Chauí (2000, p. 89) explica que a sociedade brasileira, “conservando as marcas da sociedade colonial escravista, (...)” ou “‘cultura senhorial’, é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece”.

O argumento da autora mostra que as diferenças e assimetrias, vivas no espaço social brasileiro, “são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência”. E esta prática evidencia que “o outro jamais é reconhecido como sujeito de direitos, (...) como subjetividade nem como alteridade”.

Para sustentar esta análise, concordamos plenamente com Freire (1997, p.114), quando, na discussão e na reflexão sobre tarefas da Universidade Católica, afirma com propriedade que a tolerância é “a virtude cuja prática nos ensina a conviver com o diferente, sem que isto deva significar a desistência por parte dos diferentes de continuar defendendo suas posições”. Mas que os “diferentes têm o direito de continuar diferentes e o direito de aprender de suas diferenças” sejam elas de “natureza religiosa, cultural, sexual, político, ideológica, diferenças raciais, de classe”.

Outro ponto significativo nesta obra de Freire (op. cit., p. 24) diz respeito às suas anotações sobre unidade na diversidade, na qual ele inicia colocando que as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações e que “essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistências”.

Esse texto de Freire reforça a tese de que não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. E a ideologia colonizadora persegue, ao longo dos anos, o descendente de africanos, de indígenas, os mestiços brasileiros, sejam na praça, nas ruas, nos mercados, nas festas de rua, de largo, assim como na escola e noutros espaços socioculturais.

Faz muito sentido, quando Freire (op. cit., p.24) afirma que “a cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacífico, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo”. E, uma das formas mais rudes e primitivas de machucar o outro, talvez seja a violência simbólica, até mesmo pela sua origem e “ingenuidade” no ataque à vítima.

Não se pode negar que a violência é uma forma eficiente de muitas vezes fazer do outro o seu submisso, obediente e silencioso aos atos de reclusão. E um dos mais eficientes atos da escola é o de fazer “calar a boca”, o de fazer silenciar. Qualquer movimento de luta ao combate às ideologias de resistência nos meios escolares será bem aplaudido, mas ainda estamos longe de alcançá-lo. Assim, pensamos porque o convívio da escola com a comu-

nidade e com os movimentos sociais é ainda um sonho para quem acredita neste casamento e torce para que dê certo.

O que tem sido dito pelos teóricos dos movimentos sociais, também é visto aqui, nesta investigação, com bons olhos, como: torna-se importante o convívio da escola comunitária com os movimentos sociais, com suas lutas, suas trajetórias, e, principalmente, quando estamos cada vez mais entranhados num cenário onde “tudo se mistura; o espaço e o tempo estão comprimidos”, o público e o privado são confundidos e (re) significados.

E já constatamos que, em grande parte do mundo, “os controles sociais e culturais estabelecidos pelos estados, pelas igrejas, pelas famílias ou pelas escolas se enfraquecem, e a fronteira entre o normal e o patológico, o permitido e o proibido, perde a sua nitidez” (Touraine, 1998, p. 9), Giddens (1991, 1997), Thompson (1995) e Castells (2000) também têm essa mesma compreensão do processo contemporâneo que nos envolve tanto no meio econômico, como no cultural e no político-social, os quais aumentam as desigualdades entre os sujeitos histórico-sociais e, conseqüentemente, a exclusão social.

As mudanças nas regras de convivência, de ação/atuação político-social, de trabalho estão (re) significando, também, o espaço sócio-escolar e suas práticas cotidianas. A escola passa a ser um espaço que deve buscar a heterogeneidade, a pluralidade e diversidade cultural, a integração e a interação de práticas comunicativas, mas, as suas práticas sócio-pedagógicas devem envolver os saberes, o estar em contato com o outro, consolidando a capacidade de cada sujeito para viver democraticamente essas e outras mudanças sócio-educativas, de valores e atitudes. A dificuldade de viver a diferença está aí: na complexidade das diferenças, nas convergências, nos contrários e divergências, assim como, segundo a maneira de ver essa diferença e o modo que cada um vivencia sua comunicação dialógica com o outro e consigo mesmo. Essas dificuldades surgem, até mesmo, quando há compreensão sobre as mudanças decorrentes das (re) significações dos espaços ocupados pela multidimensionalidade humana.

Sobre essa (re) significação do espaço escolar, Touraine (1998, pp. 326-329) nos tem dado grandes contribuições. Quando discute sobre a escola do sujeito, por exemplo, afirma que é necessário reconhecer a pluralidade das funções da escola, pois esta comunidade não tem

apenas função de instrução, mas também de educação. E esta última “consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual”.

Sobre a escola da comunicação o autor assevera que ela se define a si mesma, na maioria das vezes pelos seus programas, pelos conhecimentos que transmite aos alunos ou estudantes e cujo aproveitamento ela mesma avalia pelos exames.

Portanto, para Touraine (op. cit., p. 329), assim como também refletimos, esta é uma escola preocupada em formar o ser social, centrada num conjunto de valores, de normas, de hierarquias e práticas que constituem a ordem social e não se preocupa com o ser da comunicação.

As escolas, assim como as famílias dos alunos, demonstram resistências em trabalhar a comunicação nos espaços educativos e dão abertura a práticas que dificultam a comunicação e alimentam os (pre) conceitos. Agindo dessa forma, a escola e a família facilitam a entrada dos (pre) conceitos nos túneis que levam a meios contraditórios e limitados às relações do mal-estar humano, isso porque se transformam em meios que se nutrem para introduzir e justificar as desigualdades sociais no seu cotidiano escolar.

O terceiro modelo de escola, apresentado pelo autor, conceptualizada como escola democratizante, tem como missão consolidar “a capacidade e a vontade de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo”, tendo o mesmo direito à “individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais”. Um processo em todos os sujeitos demonstra interesse pela participação e envolvimento nas atividades da escola.

Portanto, é uma escola da democracia, “uma vez que reconhece que os direitos do sujeito pessoal e as relações interculturais necessitam de garantias institucionais que não podem ser obtidas a não ser através de processo democrático.” No processo assim formatado, os sujeitos são educados para entender os conceitos de preconceitos, de discriminação, de estereótipos e de estigmatização.

Dessa forma, são ensinados e educados para compreender e entender a problemática das desigualdades de raça, de etnia, de religião, classe social e outras formas de não cuidar do outro, de (pre) conceituar e discriminar o seu colega de classe, de vivências num mesmo espaço físico, cultural e social.

Por isso, retomamos as colocações de Touraine (1998, p. 339) para indicar que, no espaço escolar, os professores, alunos e outros sujeitos ali presentes devem tratar de “construir a escola do sujeito e da comunicação intercultural, isto é, reconhecer que o fim da escola não é somente preparar e formar jovens para a sociedade e, menos ainda, unicamente em vista da inserção econômica”. A escola é lugar de trocas, de vivências múltiplas, de relação dialógica comunicativa, lugar onde todos vivem e convivem as complexidades humanas, o ensino e a educação.

Então, deve ser “em primeiro lugar para si mesmo, para que se tornem seres livres capazes de encontrar e preservar a unidade de sua experiência através de sobressaltos da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles”. Com sustentação dessa afirmação de Touraine, podemos expressar o que pretendemos para a escola que queremos para o nosso filho, vizinho, enfim, para o outro, nosso semelhante, porém único, individual, mas com suas representações, seus valores, suas atitudes, sua personalidade e sua diferença.

Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de contra-ofensiva de vida, lugar de poesia, de estética e admiração, espaço de construção que se nutre da vida, da emoção, da razão, da vida do que sente, lê, vê, observa, analisa, ouve, pensa, enfim, de tudo que potencializa uma relação humana.

Wanderley (1999, pp. 16-18) sintetizando os estudos de Matine Xiberras (1993) confirma que existem valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas e os excluídos não são apenas os rejeitados física, geográfica ou materialmente, mas também, culturalmente, quando todas suas riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos.

Dessa forma, a autora destaca Xiberras (op. cit., p. 21) para afirmar que “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”. Assim, considera imprescindível e necessário contextualizar o espaço-tempo ao

qual o fenômeno se refere e delimitar o espaço referencial que provoca a rejeição, sendo esta uma categoria fundamental para esta definição.

É, nesse sentido que, em pleno século XXI, não dá mais para negar a mistura de diferentes raças, etnias, religião, gênero, culturas, classes sociais e outras diferenças humanas, diferenças que se entrecruzam de diversas formas. E, nesse contexto de encontro de diferenças, as categorias exclusão e inclusão tomam lugar de destaque, em especial nas discussões político-educacionais e na legitimação dos processos democrático-participativos que permeiam as legislações brasileiras. Enfim, em todo espaço público e/ou privado da nossa sociedade humana.

Dentre esses espaços em discussão está o urbano. E sobre ele, tomamos o exemplo de Barros (1999, pp. 47-55), quando fala sobre o uso do espaço urbano do Rio de Janeiro, ontem e hoje, pelos segmentos velhos e/ou novos da população. Ela esclarece que o recorte de tempo é encoberto por outro e a violência é sentida nas ruas, nas barreiras criadas pelas novas tecnologias, no desamparo das políticas públicas e nas transformações sociais.

É nesses espaços que se dão as interrelações socioculturais entre o público e o privado. O autor utiliza como recurso o seu objeto em discussão para explicar a relação entre os espaços, hoje significados, afirmando: o público e o privado são constituições que organizam o tempo e o espaço de forma a reduzi-los em dois: um tempo e uma cidade do passado, a maravilhosa, e o Rio de Janeiro atual e as suas várias formas de violência.

Esses espaços, assim como todos os outros, sofrem mudanças. Essas transformações dos espaços são impregnadas de sentidos e de significados, e, correspondem aos costumes e valores de um povo, de uma comunidade ou de um grupo, sendo que, junto a essas transformações dos espaços urbanos estão, também, as experiências das violências vividas e compartilhadas por todos, embora de forma e no tempo-espaço diferente.

Dentre essas violências manifestas estão as geradas pelos preconceitos e estereótipos que discriminam, machucam, marginalizam e, muitas vezes, levam até à morte. Essa pode ser uma morte “natural”, social, cultural ou política. A primeira tira a vida biológica, e as outras, a vida no espaço da sociedade, levando à exclusão.



Portanto, a partir dessas discussões, apoiados nos referenciais explicitados, podemos traçar algumas considerações acerca dos (pre) conceitos e da diferença no espaço sócio-educativo, ressaltando que a escola, como lugar de veiculação de saberes múltiplos, do ensinar e aprender a condição humana, deve também ser responsável e cuidadosa com as formas de comunicar os conceitos, prover-se de instrumentos necessários aos conhecimentos e habilidades de práticas de educação e formação do sujeito ético.

### **3.2. CONTEXTUALIZANDO UM OLHAR: A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO, CLASSE SOCIAL, SEXO, CRENÇAS RELIGIOSAS NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS**

O conceito é a representação dum objeto pelo pensamento, por meio de suas características gerais: significando uma qualidade, abstração, idéia e significação. É uma ação de formular uma idéia por meio de palavras; definição, caracterização; um pensamento, idéia, opinião; um modo de pensar, de julgar, de ver; noção, concepção; apreciação, julgamento, avaliação; avaliação de conduta e/ou aproveitamento escolar, etc.; reputação, fama; máxima, sentença, provérbio; parte de uma charada, um logogrifo, etc., no qual se dá a palavra ou frase, que é a chave para a solução proposta, o conjunto de formações que compõem um ovo fertilizado em qualquer fase do seu desenvolvimento, desde a fertilização até o parto (Aurélio Séc. XXI, 2001).

E, ainda segundo o Instituto Antonio Houaiss (2003, p.153), conceito, quando diz respeito à conceituação, é sinônimo de dito, essência, idéia, resumo, substância; quando adjetiva uma definição significa: caracterização, formulação, noção. Portanto, conceituar significa avaliar (ajuizar, apreciar, examinar, julgar, ponderar), definir (conceitualizar, conceptualizar, descrever, explicar), qualificar (classificar, considerar, reputar, taxar).

Múltiplos são os conceitos que veiculam nas vozes, nas enunciações que acompanham as interações estabelecidas nos espaços sócio-educativos e nos diversos ambientes pedagógicos das escolas. As conceituações empregadas nas falas e outros processos de comunicação, as percepções e modos dos sujeitos si vêem, e ver o outro nesses espaços e ambientes de aprendizagens tem suscitado nossa atenção e estudo, pois, apesar dos avanços do trabalho literário ou científico acerca dos sinônimos e dos antônimos das palavras, contextualiz-

zação histórico-cultural dos vocábulos e sua acepção, dos registros apresentados pelos dicionários, das análises das palavras inventariadas, não percebemos nenhum acrescentamento em relação ao que apresenta no processo ensino-aprendizagem da escola para os seus sujeitos-alunos.

Os (pre) conceitos e os autoconceitos no exercício da prática das salas de aula têm colocado nossa escola num campo de complexidade, que é o das produções de discriminação e do imobilismo diante das manifestações de agressividade. Muitas vezes, os problemas terminológicos, de ambivalências e hesitações semânticas permeiam as práticas pedagógicas e sócio-educativas, abrindo portas para a suscitação dos preconceitos, das discriminações, cristalizando as desigualdades sociais e outras formas de distanciamento do outro – a diferença.

Ainda não temos um trabalho que discuta, com especificidade, o trabalho da escola com conceitos de raça, etnia, cor da pele, classe social, crença religiosa e outras noções emergentes a partir da diferença que deseja e se identifica de outro modo nos seus espaços sócio-educativos. Da mesma forma, não há uma reflexão que indique questões e apresentem pistas significativas sobre propostas para observar de que forma a escola conduz seus conhecimentos sobre conceitos de raça, etnia, classe social, religião, gênero e outros que dizem respeito a natureza humana, ao seu modo ser e estar-no-mundo.

Há algumas preocupações em áreas específicas como da Antropologia, Sociologia, História, Geografia, Biologia em trabalhar com conceitos acerca das relações, partes do corpo humano, formação e constituição humana, mas quais as formas de conceptualizar conceitos e de enfrentar, superar e substituir (pre) conceitos por conceitos autônomos na escola, a nosso ver, ainda não existe.

Imaginamos que essa talvez seja uma das alternativas para mudar as relações humanas nas escolas e noutros espaços do sociocultural, subtraindo, assim, as distâncias entre pobres e ricos; brancos e negros, índios; mulatos e caboclos; católicos, espíritas, protestantes e outros religiosos, freqüentadores de seitas e crenças religiosas; e entre outras diferenças humanas, físicas, sociais, culturais, político-filosóficas e/ou mitológicas.

A escola, como espaço cultural, é essencialmente um lugar adequado à formação do cidadão, de reflexão sobre nossos valores, atitudes, comportamentos, crenças, história de vida, auto-imagem, experiências. Espaço cultural é entendido aqui como território destinado a trocas de múltiplos saberes, a equidade, respeito mútuo e de ação transdisciplinar, dialógica e comunicativa e interpretado como um território pela sua caracterização simbólica na formação de identidades socioculturais.

Entretanto vemos que falar sobre aprendizagem dos conceitos (de raça, etnia, gênero, classe social, sexo, crenças religiosas) nos espaços sócio-educativos remete a riscos necessários, quando implica a definição de uma política sócio-educativa a qual rompa com resistências culturais, com o status quo, conteste as acepções explicadoras e orientadoras dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas de uns em relação aos outros nas interações sociais, em especial nos ambientes de aprendizagens significativas e escolares.

Consultando Souza (2001, p.190), encontramos reflexões importantes sobre a aplicação dos conceitos nos espaços escolares. A autora trabalhando com conceitos Negritude, letramento e uso social da oralidade, esclarece que “toda escola e todo professor sabem que é preciso incentivar o respeito às diferenças, de forma que os conhecimentos que circulam dentro e fora da escola possam ser criticados, ampliando-se a capacidade de reflexão a esse respeito”. E, analisando os conteúdos didáticos dos PCNs de Língua Portuguesa do ensino fundamental propõe que o professor discuta as sugestões dadas por estes documentos no seu cotidiano, mas também “valorize as informações que fazem parte da cultura de cada grupo, dispondo-se a colher depoimentos pessoais. Ancorando-se no acervo da memória da sala de aula”, promova “o uso da linguagem numa situação significativa”, além de preocupar-se com a discussão em maior profundidade sobre “temas complexos como a discriminação racial, incentivando a revisão de pensamentos cristalizados que, já incorporados, são reproduzidos como se fossem coerentes e justificáveis” (ibid., p. 192).

Nesse mesmo texto, quando a autora e educadora social trabalha “Uma cena: uma questão, suas alternativas e alguns desdobramentos”, tecendo comentários sobre a sala de aula e questões de preconceito, destaca um exemplo que não poderíamos deixar de citá-lo devido a sua importância reflexiva:

Em determinado momento de uma das aulas, que poderia ser de qualquer disciplina, um educando negro aproxima-se do professor e em tom de reclamações diz:

-Professor, o fulano me xingou de negro!

O professor, olhando para o garoto, responde:

- [ ] (op. cit., p.182).

Como alternativas de respostas do professor ao aluno à questão, coloca: “Pare de chorar, não ligue, ele é bobo!”; “Não dê importância para isso, somos todos iguais!”; “Diga que o sangue de todos é da mesma cor!”; “Esqueça isso, Deus criou todos nós, somos irmãos!”; “Deixe de besteira e volte para o seu lugar!”; “Xingue ele também!”; “Conte-me um pouco mais sobre isso.” Em todas as alternativas foram ressaltados pela autora como inadequadas (explicitam a dificuldade de acolhimento, favorece o silenciamento, as manifestações de preconceitos, discriminação), exceto a última que ao contrário das outras favorece ao acolhimento, a troca de idéias, resalta importância da fala, oportuniza o surgimento de elementos que ajudam a conhecer a história de vida do aluno, a análise da ‘intencionalidade das palavras ditas, muitas vezes pautadas no senso comum. E, geralmente, essas palavras referem-se a conceitos de raça, etnia, gênero, classe social, sexo, crenças religiosas, gênero, comportamentos sociais não aceitos como regulares/normais. E a palavra ou o gesto concretizarem seus sentidos e significados do que quer transmitir, através da importância que lhes são dadas e da forma como são filtradas pelos ouvintes na prática, crenças, emoções, vivências e experiências.

Para Teodoro (1996, pp. 95-106), por exemplo, “devido à complexidade e gravidade do problema racial brasileiro e, particularmente, levando-se em conta que a questão das relações raciais é ainda um tabu para milhares de pessoas”, é preciso criar estratégias para se “implementar políticas de combate ao racismo”. E, uma das iniciativas sugeridas pela autora como ponto de partida é primeiramente deixar transparente o significado de alguns termos ou conceitos de uso corrente, quando o assunto é preconceito, discriminação, segregação, racismo. A autora lembra que, na sociedade brasileira, existe uma dificuldade que, “partindo dos analfabetos, atinge inclusive certos especialistas das relações raciais, no entendimento do que seja preconceito, discriminação, segregação e racismo”. Esses são conceitos que precisam ser revistos, significados que precisam ficar entendidos, como por exemplo, o de ser “negro” – “Realidade na qual o termo negro é um conceito político, que engloba todos aqueles negros (mestiços, morenos, mulatos, etc.) de ascendência parcial ou

totalmente africana”, sendo que o preconceito racial, a discriminação racial, a segregação “são formas de expressão do racismo. Essas formas de expressão correspondem a uma graduação no conteúdo de violência do racismo” (ibid., pp.103-104).

Para tanto, é preciso entender que o preconceito é a

Forma mais comum e a mais freqüente de expressão do racismo. É a forma mais comum e a mais freqüente porque se trata de um sentimento, ou de uma idéia, apenas. Ele consiste na visão estereotipada de características individuais ou grupais como correspondentes a valores negativos. As idéias preconceituosas integram o sistema de valores culturais e são transmitidas durante o processo de socialização da criança, através da educação familiar, social ou formal, além de conhecimento em que se forme o estudante, no campo das ciências humanas ou no campo das ciências exatas, em nível médio e superior de ensino, é fundamental que ele aprenda o significado dos conceitos envolvidos na sistematização do racismo e reflita sobre alguns exemplos de prática racista. Um indivíduo pode ser preconceituoso e não agir de modo discriminatório ou racista, embora isto seja muito raro (ibid., p. 104).

Da mesma forma que os conceitos carregados de mecanismos de idéias negativas, racistas, revitalizam a discriminação e o preconceito, a negação da outra cultura, outra raça, etnia, cor, também alteram as relações entre os gêneros, as diferentes crenças religiosas, sexos opostos, como uma força estranha que estrategicamente elimina o outro, a diferença das relações sociais.

E, muitas são as estratégias de lutas manifestas na educação brasileiras elencadas por estudiosos que se dedicam ao estudo das relações humanas e da sociedade de modo geral. Cunha Júnior (1996), por exemplo, faz exposição de algumas sugestões metodológicas postas em práticas na área educacional, como: a desconstrução de vocábulos e imagens racistas; seminários de informações e debates; as ações dos professores (no caso do combate ao racismo, o negro) na sala de aula. Produção do material didático e esforço acadêmico, entretanto, como explicita o autor, “as palavras portam idéias, criam conceitos e organizam os raciocínios. Nos ambientes racistas, como ele exemplifica, as simplificações de frases, meias frases induzem a significados diversos, destoantes do que está escrito. O cotidiano racista nosso está instituído por palavras e frases do gênero: esclarecer; denegrir; a morte negra; o dia negro; o negro foi escravo; África, terra dos escravos; os escravos trazidos da África; a África tribal e distante.”

E ainda temos mais exemplos, não citados pelo autor, como: “África negra”; “África, mãe Negra”; “caçados como bichos, vendidos como coisas”; “os filhos do mato”; “Tróia negra”; “escravo crioulo”; “O Brasil é o inferno dos negros, o purgatório dos brancos e o paraíso dos mulatos (este é o título de um texto sobre o Brasil colonial, a “cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas, publicado em 1711, do Jesuíta Antonil, in.: João Antônio Andreoni, s/d); ou ainda: “...Deus, com sua grande sabedoria, fez o negro inferior ao índio e o índio inferior ao branco” (Lenda do folclore brasileiro, extraída de Florestan Fernandes, *Mudanças Sociais do Brasil*, s/d).

Do mesmo modo que nos materiais e livros didáticos apresentam o imaginário coletivo carregado de preconceitos, estereótipos negativos, estigmas e discriminação sobre o negro e a África, o índio e seus descendentes, temos outros indicadores da exclusão social nas representações simbólicas que compõem o imaginário coletivo dos grupos sociais brasileiros. Muitas vezes, apresentam-se investidos dos mesmos procedimentos complexos de negatividade com relação à mulher, aos homossexuais, às crenças religiosas e a outras diferenças.

E, explorando essa afirmativa, observamos que no texto do Documento: uma jornada pela justiça – Relatório – dezembro/1995 do Grupo de Políticas Públicas<sup>3</sup> (1996) vimos que, ao referir-se ao racismo, os professores participantes da elaboração textual percebem que

nenhuma ação será inteiramente bem-sucedida se não se apoiar em transformações em nível do imaginário compartilhado, o que aponta para a necessidade, entre outras, de uma revisão do conteúdo programático das disciplinas ministradas em todos os níveis de ensino no Brasil. A total alteração do conteúdo programático dos cursos não seria suficiente. Permaneceriam ainda por trabalhar silêncios pesados, gestos, olhares, originados de profundos e muitas vezes inconscientes traços de um racismo oculto nessa sociedade dita não-racista (op. cit., p. 267).

Isso se faz de maneira intensiva e ativa, em especial, quando se percebe que não há mais condições alternativas e paliativas para apenas fechar os olhos ou elaborar documentos

---

<sup>3</sup> “Documento elaborado por grupo de trabalho coordenado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo, em 1995, ano do Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Contém levantamento de dados para a formulação de políticas, no âmbito da USP e da sociedade em geral, visando à melhoria das condições de vida do negro brasileiro. Participaram de sua elaboração os professores (Antonio Junqueira de Azevedo e João Baptista Borges Pereira (coord.), Edson dos Santos Moreira, Jacques Marcovitch, Kabengele Munanga, Maria Dora Genis Mourão, Ronilda Ribeiro, Roseli Fischmann e Zilda Márcia

oficiais e/ou oficiosos para as escolas, mas colocar em prática o que se propõe como estratégias necessárias e recomendadas como possíveis caminhos e instrumentos substantivos na garantia ao enfrentamento da desigualdade social, e, como afirmam os professores integrantes do Grupo de Políticas Públicas da USP (op. cit., pp. 270-292): na garantia de oportunidades no “recrutamento e seleção pelas empresas e assegurar condições de trabalho iguais quanto à remuneração e benefícios” à população discriminada da sociedade brasileira.

Segundo as propostas desse grupo de pesquisadores, estudiosos sobre o combate à discriminação social no Brasil, esses benefícios à população discriminada devem gerar: a inclusão através de oportunidades de acesso à escola e de iguais condições de permanência entre a população de origem africana e de origem européia; a valorização da diversidade, acompanhamento da execução de políticas e medidas que garantam a oferta e qualidade de estudos, da auto-estima positiva das crianças, adolescentes e adultos; a promoção da crítica aos livros didáticos e paradidáticos, que divulgam representações pejorativas sobre descendentes de africanos [índios, japoneses e qualquer outra origem], assim como, no que diz respeito aos “diferenciais de salários por gênero e cor”, a imagem do negro com relação à mídia; a transformação das representações falsas e estereotipadas, substituindo-as por outras positivas; a definição de novos significados para negro, mulher, mestiço, pardo, mulher negra, pobre [ou ainda para o índio, menino de e/ou na rua], tarefa indispensável! (o grifo é nosso).

Portanto, a aprendizagem dos conceitos de raça, etnia, gênero, classe social, sexo, crenças religiosas e outras definições devem ser registradas, interpretadas e discutidas nos espaços sócio-educativos, tanto no processo ensino-aprendizagem das diversas disciplinas e seus respectivos conteúdos que compõem o currículo escolar, como nas atividades de descontração, de conversas informais e em qualquer outro momento de trocas de saberes múltiplos entre os segmentos socioculturais que fazem parte do corpo Técnico-Administrativo, Financeiro, Pedagógico-Educacional e Didático das escolas. A tolerância não deve ser ignorada nesse processo que, certamente, envolverá uma intervenção qualificada na construção de estratégias de políticas públicas necessárias às mudanças significativas e recomen-

dadas a uma convivência solidária, terna e promotora da interação dialógica comunicativa entre o Eu e o Outro, Nós e os Outros.

### **3.2.1. A TOLERÂNCIA: CONFLUÊNCIA DO PLURALISMO CULTURAL E DA CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR COMUNITÁRIO**

A tolerância e a intolerância, dois pólos opostos, têm suscitado dos estudiosos das diversas áreas do conhecimento e em toda parte do mundo, uma reflexão sobre o saber e a ação ético-política, em especial, quando a intolerância avança o seu limites em todo o âmbito do social e em todo o espaço mundial. Ela avança sob várias roupagens: racial, religiosa, diferenças físicas, de classe, cor, etc., colocando em jogo os sujeitos e suas relações sociais.

De fato, o que está em jogo somos nós mesmos, seres socioculturais, finitos, desejosos de ser e estar no mundo. Vivemos num jogo competitivo de trocas simbólicas, travessado de violências. Essas práticas são, na maioria dos casos, provenientes das formas de os sujeitos travestirem modos de pensar, de sentir e de manifestar as representações bio-físicas, socio-culturais como: o certo/errado, o superior/inferior, belo/feio, direita/esquerda e reproduzindo práticas discriminatórias, historicamente construídas através dos séculos pelos brancos colonizadores. E, nesse contexto, reina a intolerância com sua face maquiada de valores, atitudes e normas morais excludentes e discriminatórias.

Dessa forma, a intolerância se estabelece por detrás da cultura do particularismo, do autoritarismo, da indiferença, dos abusos de poder, da recusa à solidariedade, desenvolvendo suas próprias regras e oposições condicionantes e condicionadoras da realidade por ela construída.

De acordo com a compreensão de Assmann (2000) nas práticas de intolerância, é muito comum ouvirmos os/as intolerantes afirmarem que suas vítimas eram ou são ameaças para o grupo, as pessoas qualificadas como “boas”, para a ordem estabelecida, enfim, uma ameaça ao grupo social, suas construções humanas, identidades. Segundo ele, a intolerância se expressa em primeiro lugar



contra aqueles/as que foram colocados/as na parte “exterior” da necessária divisão/classificação entre interior-exterior na construção de uma ordem artificial. O fato de que toda ordem produz necessariamente uma determinada classificação interna e uma delimitação entre o interior-exterior não significa que todas ordens irão produzir intolerância como prática social. A intolerância nasce da busca do fim da ambivalência e, por isso, se volta contra os/as que são considerados/as inadaptáveis, incontroláveis e ambivalentes. Aqueles/as que chamamos de excluídos/as (ibid., pp. 194-195).

Assmann mostra em seu livro *Competência e Sensibilidade Solidária* que essa forma de pensar a diferença, de rejeição às ambivalências, das dificuldades de experimentar, ao mesmo tempo numa determinada situação, sentimentos opostos, as dificuldades de conviver com a ambivalência e a ambigüidade, que por natureza estão ligadas “à condição humana, tem sido agravada pela crença de que é possível acabar com a ambivalência -, as ansiedades e os medos são projetados nos/as que estão à margem ou fora da ordem social, e essa projeção torna essas pessoas uma ameaça à ordem” (ibid., p. 195). Nesse caso, podemos relacionar o caso dos homossexuais, prostitutas, o pobre (o favelado em especial), a lésbica, o cigano, o alcoólatra – considerados “os excluídos”.

Nesse contexto, o espaço e os ambientes escolares, visivelmente, podem reproduzir essas relações desiguais, nas quais a intolerância, o (pre) conceito e as discriminações raciais, étnicas, de classe social, religiosas, opção sexual, físicas e outras, podem ser revelados nas interações pessoais, nas expressões, nas veiculações de saberes, nos relatos, nos rituais escolares, nos movimentos intraescolares e, até, nos livros didáticos e, em outros materiais didático-pedagógicos.

O espaço escolar é constituído de diversos ambientes, nos quais as crianças pobres, as negras, enfim, as diferentes, ficam isoladas na sala de aulas, rejeitadas ou ao desprezo do outro. E, muitas vezes, não têm a atenção do professor e nem dos seus colegas de classe ou da escola. Se assim acontece, então a intolerância às diferenças é a tendência reinante nessas interações.

O desconhecimento, a ignorância, a indisciplina, a incompreensão, falta de auto-reflexão, assim como ausência de trabalhos de autovigilância, de autoconsciência é os processos que certamente perseguem as relações no espaço e nos ambientes de educação e de ensino na escola, mas na verdade, não se pode negar a sociedade e a escola classista, seletiva, preconceituosa, discriminatória e excludente na qual tentamos viver com ela, conviver e nela

sobreviver como sujeitos de direitos. Várias foram e continuam sendo as tentativas para romper com visões dominantes, veiculadas tanto pelo poder como as que acabam por legitimar etnocentrismo, o androcentrismo, os juízos pré-formados, multiplicando as desigualdades socioculturais e as injustiças.

a). O **etnocentrismo** é entendido nesta pesquisa como “visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, enquanto todos os outros grupos são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (ROCHA, 1997. p. 6). Então, torna-se importante a sua compreensão aqui, quando propomos trabalhar com manifestações de (pre) conceitos.

b). O **preconceito** pode ser explicado como “o resultado das experiências da infância, da pressão para se adequar à sociedade em que se vive e da busca por um bode expiatório”, mas ainda existem muitas outras explicações para a existência do preconceito, podendo ser enfocado como um fenômeno individual ou social (CASHMORE, 2000, p. 441).

c). E, segundo o Dicionário Aurélio séc. XXI (1998), o **androcentrismo** é a tendência para privilegiar o ponto de vista masculino ou considerá-lo como representante do geral; são formas covardes, porém privilegiadas para fazer germinar e conservar a exclusão social. O racismo, outras manifestações e formas de preconceitos, agarram-se a esses elementos para poder garantir a alimentação necessária às suas sobrevivências.

Essas práticas etnocêntricas, preconceituosas e androcentristas são muito mais complexas e diversas. Da mesma forma, podemos qualificar as experiências dessas práticas, quando a sociedade aponta uma série de estratégias impertinentes em que os sujeitos se encontram submetidos e na obrigação de seu cumprimento, como: o consumismo, a competitividade,

a produção eficaz, a necessidade de destaque em atividades sociais, nas escolares, dentre outras.

Nessas sociedades, a escola parece transmitir, em suas práticas, esses valores, categorias e normas reconhecidas e incorporadas como exigências sociais necessárias e de bom êxito comunitário, ao saber-viver e ao saber-fazer cotidiano nos seus espaços.

Da mesma forma que a sociedade é marcada em sua história pelas tradições, experiências e conceitos culturais escravistas, a escola coloca, também, diante de seus segmentos, uma diversidade de situações-problemas, nas quais circunscrevem-se as manifestações de preconceitos e de intolerância, isto é, servem de mecanismos que encaminham a escola a transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades escolares. Assim sendo, permite a exclusão escolar e a social.

Expressivamente, essas estratégias de diferenciação, apresentação do perfeito e do imperfeito, bonito e feio, melhor e pior, quando veiculadas no espaço escolar ou em qualquer espaço social, geram estereótipos e, conseqüentemente, discriminações e preconceitos relacionados com a idade, o sexo, a classe social e outras formas de mostrar a diferença como sinônimo de desigualdade. Quando práticas escolares são desenvolvidas dessa forma, afetam as relações, pois geram conflitos, clima de intolerância e exortam os sujeitos a ações excludentes ou de fracassos nos processos de ensino-aprendizagem e sociais.

No contexto dessas ações, arma-se a promoção de ambientes de desconfiança, de contradições e complexidades, dificultando a convivência com o diferente. E, certamente, fomentam o preconceito e a intolerância nas salas de aula, nos corredores e em outros/todos os espaços da escola, do social e do cultural.

Como já se ressaltou anteriormente, através de propostas, projetos de Lei, a sociedade e a escola têm procurado buscar melhores condições para tornar-se um espaço democrático-participativo. Todos os documentos oficiais falam nessas tentativas de mudanças, de práticas com relações mais calorosas, de respeito às diferenças, mas parecem ainda não ter encontrado.

Percebemos que, assim como é a percepção de muitos estudiosos dessas práticas e presentes neste trabalho, nem a sociedade, nem as escolas ainda conseguiram vencer essa barreira. Existe um paredão que as impede de criar condições favoráveis à participação e ao bom nível de relações com/entre os seus sujeitos. Assim, está expresso nos trabalhos de pesquisa e textos literários e científicos que descrevem sobre a escola e a sociedade brasileira. Os profissionais e os teóricos da educação e do processo ensino-aprendizagem discutem estas questões sem terem ainda encontrado caminhos de superação dessas práticas.

Para esclarecer o cerne dessa questão, destacamos algumas reflexões de Bobbio (1992, p. 203) sobre as “Razões da tolerância” – “considerações sobre o próprio conceito de tolerância e sobre o diferente uso que dele se pode fazer em diferentes contextos”. Quanto ao conceito historicamente predominante, o autor explica que a tolerância diz respeito ao “problema da convivência de crenças (primeiro religiosa, depois também políticas) diversas”. Atualmente, porém, o conceito de tolerância “é generalizado para o problema da convivência das minorias étnicas, lingüísticas, raciais, para os que são chamados geralmente de ‘diferentes’, como, por exemplo, os homossexuais, os loucos ou os deficientes”. É indiscutível a atualidade destas discussões. Elas aparecem estampadas na mídia, nos jornais, revistas e em outras formas e meios de comunicação e informação.

Assim, a tolerância é discutida nos documentos, conferências nacionais e internacionais, nos tratados, nas academias, seminários nacionais e internacionais como uma prática que deve ser adotada pelos grupos humanos, em especial, quando não mais vivemos isolados, nem impossibilitados de legalmente atravessarmos as fronteiras, seja dos continentes, dos países, das cidades, ou de qualquer outro território público e/ou privado. Entretanto, há alguns indícios de que não é bem assim: atualmente, alguns países, sociedades e grupos religiosos, sindicais fecham-se aos “estrangeiros ou estranhos”.

Jardim Pinto (2001) também pensa assim, explicando que “com o fim do século XX não parece haver dúvidas de que é moralmente correto ser tolerante”, visto que,

a tolerância, o respeito às diferenças e a garantia de espaços para a manifestação de novas identidades, princípios compartilhados pela maioria dos pensadores do fim do século, estão presentes em muitos programas de partidos políticos ao redor do mundo e fazem parte de inúmeras declarações resultantes de reuniões de cúpulas promovidas por organismos internacionais. No entanto o entendimento dessas questões não leva mecanicamente a práticas tolerantes na vida cotidiana,

nas relações pessoais, na vida política, enfim nos espaços públicos e privados onde se desenrolam as vidas de homens e mulheres (op. cit., p. 43)

Sem dúvida, são visíveis os desconfortos e as experiências de discriminação, estereótipos e preconceitos em que vive a maioria da população, como também é visível a discussão, o que dizem os tratados, as legislações, os pareceres e outras notas oficiais, sobre a necessidade de buscar melhores formas de convivência e de respeito à vida das sociedades e grupos humanos. Não percebemos, entretanto, ações e reações concretas para atingir o que dizem, planejam e escrevem sobre essas importantes questões que dizem respeito às relações humanas no mundo. E uma dessas questões é a razão da tolerância e a importância da sua existência, pois, apesar de vivermos uma contemporaneidade, na qual os meios de comunicação e tecnológicos diminuem as distâncias e colocam todos em rede, seja através dos computadores, dos televisores, e de outras formas de ver o diferente nos diferentes modos de viver (conviver) nos espaços socioculturais, tudo acontece às avessas. Os frutos colhidos dessas relações são violências, desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Assim, as pessoas buscam razão, por exemplo, para serem intolerantes só porque o outro é negro descendente de africano (ou de outra raça, cor, etnia) e, não-branco, descendente do europeu ou vice-versa. Entretanto, não há razão que explique essas atitudes, pois, ser samaritano, ou católico pode ser uma opção de vida, uma escolha, mas também é relativa à cultura, ao espaço onde foi gerado, onde teve “a sorte de nascer”, “de descender”. Tudo depende do lugar onde socialmente foi construído e das marcas que não dependem do ambiente cultural e social. Esses últimos são as características biológicas ou físicas e realmente independem da escolha do sujeito.

Ser, no entanto, samaritano, católico em terra protestante ou vice-versa não é razão para transformar essas diferenças em desigualdades sociais; não há explicação para transformar o sujeito em mais ou menos humano do que o outro. Então, qual é a razão para os (pre) conceitos? Qual a razão para o emprego dos estereótipos, como este com relação ao negro: “negro quando não rouba (erra) na entrada rouba (erra) na saída.” O que isso tem a ver com o ser negro? Ou ainda para o branco, japonês, italiano, índio etc. Ser ideal, bonito, branco, alto, magro também não depende da “cara ou coroa”.

Portanto, as sociedades e a escola como instituições sociais devem procurar trabalhar as razões históricas dos (pre) conceitos, esclarecendo para os seus segmentos por que essas práticas, essas representações sociais são assim, quais os motivos e as justificativas sem confirmação, sem razão e sem lógica permeiam os movimentos de representação social no espaço social e no escolar. Devem ser mostrados, porém, quais são os caminhos possíveis para enfrentar, interpretar e substituir os (pre) conceitos por conceitos coerentes e autônomos, e, para tanto, conhecer as razões da tolerância, quais são as suas limitações e possibilidades de existência.

Nesse esforço, é bom lembrar o que diz Bobbio sobre as razões da tolerância, já citadas neste texto. O autor (1992, p. 203) ainda ressalta uma questão que se torna essencial a essa compreensão, quando explica que esses são modos ambivalentes “de entender, de praticar e de justificar” a tolerância:

- o primeiro conceito “implica um discurso sobre a verdade e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas”;
- o segundo é a questão da tolerância “em face de quem é diverso por motivos físicos ou sociais, um problema que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da conseqüente discriminação”.

Sobre essa questão da existência das verdades como uma prática sociocultural, queremos lembrar que as justificadas pelo processo da colonização, ainda perseguem as formas de ver a diferença, aumentando e fazendo perdurarem os (pre) conceitos entre as diferentes raças, etnias, credos religiosos, diferenças de classe.

Vemos, contudo, a escola como o lugar mais apropriado e que tem condições de trabalhar o conceito dessas verdades e quais as justificativas existenciais para a sua criação, permanência e ações na vida cotidiana das sociedades humanas. Talvez assim, a escola possa trabalhar as atitudes, os valores e percepções reais desses conceitos, derrubando as resistentes “verdades” sobre as culturas, através do diálogo, da comunicação dialógica transdisciplinar.

Parece ser possível afirmar que a ação comunicativa é o holofote essencial à projeção desse trabalho na/da escola brasileira. A ação comunicativa é entendida aqui como um “processo interativo de transmissão e renovação do saber cultural, do ponto de vista da incompreensão; de promoção da integração social pela solidariedade, do ponto de vista da coordenação da ação, e de formação da identidade pessoal, do ponto de vista da socialização” (Coelho, 1999, p. 31), pois, através da linguagem, veículo auto-referencial e fornecedor da atribuição ao ser humano de tornar-se um ser social e cultural, chega-se a um entendimento sobre o mundo-da-vida: a sociedade, a cultura e a pessoa.

Sem a linguagem, não seria possível o mundo sociocultural, político. A cultura é a característica da sociedade, reflete seus costumes, valores, comportamentos, atitudes, experiências vividas, memória coletiva. Segundo Morin, em todas as culturas,

o conhecimento cotidiano é uma mistura singular de percepções sensoriais e de construções ideo-culturais, de racionalidades e de racionalizações, de intenções verdadeiras e falsas, de induções justificadas e errôneas, de silogismos e de paralogismos, de idéias recebidas e de idéias inventadas, de saberes profundos, de sabedorias ancestrais com fontes misteriosas, e de superstições sem fundamentos, de crenças inculcadas e de opiniões pessoais (1991, p. 10)

A linguagem é um instrumento por si só denunciador de pensamentos, intenções e emoções dos sujeitos falantes. Quando os indivíduos se encontram para falar ou dizer, compreender, interpretar, conhecer e agir sobre o mundo-da-vida, então se torna mais fácil o enfrentamento, a substituição e a superação dos (pre) conceitos pelos conceitos no trabalho sócio-educativo. Para tanto, é necessário que esses sujeitos tenham condições de chegar ao nível da abstração. E, assim, serão capazes de separar, juntar e conhecer elementos dessa totalidade complexa: a natureza humana e suas representações socioculturais.

Esse caminho de construção contribui com a formação de conceitos autônomos, pois possibilita a compreensão e especificação de características que distinguem um conceito de outro do mesmo gênero e de como subsistir fora dessa totalidade/generalização que faz das sociedades e de suas culturas: Por que todo negro tem de ser ladrão, criminoso, mentiroso, traiçoeiro, fedorento, etc.? Por que todo índio é indolente, preguiçoso? Esses são exemplos de generalizações incabíveis e sem reais explicações. Essas formas de expressão denunciam os conceitos preestabelecidos sobre a raça, etnia, cor e, na maioria das vezes, baseadas também na condição social.

Essa reflexão foi o que nos conduziu, desde o início, a valorizar a comunicação dialógica e interdisciplinar/transdisciplinar nas relações humanas como uma condição necessária ao enfrentamento, substituição e/ou superação dos preconceitos. Nessa perspectiva, estabelecemos uma ponte com Coelho (op. cit., p. 31), quando se referenda a Teoria habermasiana da ação comunicativa para explicar o processo de intercompreensão entre os sujeitos do mundo sociocultural, para elucidar a importância dessa ação nos processos de sócio-educativos de enfrentamento, substituição e superação dos preconceitos por conceitos.

Coelho ainda explica que o entendimento da ação comunicativa, proposto por Habermas, fundamenta-se na distinção entre três componentes do mundo vivido: cultura, sociedade e pessoa. Assim também, tínhamos definido desde nossos primeiros contatos com suas obras: Teoria da Ação Comunicativa, vol. I e II (1989), Consciência moral e agir comunicativo (1989), O discurso filosófico da modernidade: doze lições (2000), Direito e democracia: entre facticidade e validade, vol. I e II (1997), e outras. A “*Cultura*”, nesse contexto, é “descrita como estoque de conhecimentos do qual os participantes no processo retiram uma interpretação do mundo”. A multiplicidade de vivências, de experiências e aprendizados, tanto na comunidade/sociedade em que o sujeito vive, como fora dela. Por “*sociedade*” entende-se “as ordens legítimas pelas quais os participantes do processo regulamentam sua adesão aos grupos sociais, garantindo a solidariedade entre eles”; e por “*personalidade*” compreende-se “as competências pelas quais um sujeito adquire a faculdade de comunicar-se e agir, afirmando sua própria identidade ao participar do processo de intercompreensão (1989, p. 27)”. (o grifo é nosso)

Esses são três conceitos que devem, segundo a nossa interpretação da teoria habermasiana, caminhar juntos, associar-se. Parece-nos que essa associação é necessária à compreensão e construção dos conceitos, pois as conexões destes conhecimentos ajudam e levam o sujeito a outros saberes que dizem respeito à natureza humana, valores, igualdade de direitos, importância da solidariedade, da liberdade e do respeito, a germinação de atitudes, vivências e valores positivos e desejáveis à condição humana, à formação do sujeito social ético e autônomo, além dos conhecimentos sobre a diversidade etnocultural e suas formas de expressão, comunicação e linguagem.



Assim, parece que Habermas, involuntariamente, contribui para a compreensão nesse caminho de investigação, com a identificação de que o conhecimento e a compreensão desses conceitos dão abertura para a discussão sobre as diferentes e novas formas de intolerância, doutrinas e sustentação e resistências.

Para tanto, Coelho ainda alerta: “Nem toda ação comunicativa é uma ação cultural (e, no limite, nem toda ação cultural é uma ação comunicativa), embora não deixe de haver laços estreitos entre uma e outra, quando se aceita o princípio de que a ação cultural busca contornar a barbárie”. E a fragmentação entre sociedade, cultura e personalidade leva à violência – traço distintivo da vida aparente no mundo atual, mas indiretamente combatida pela ação cultural (op. cit., p. 31-32). Muitos atos e ações de violência permanecem pela barbárie existente nos processos relacionais entre as comunidades lingüísticas e culturais.

A barbárie é um caminho que pode levar à intolerância, e esta, à violência, pois os três são parceiros e andam de mãos dadas com a ignorância, o desconhecimento das coisas, do outro, dos conceitos autônomos.

Bobbio (1992, p. 204) bem explica que “são diferentes as razões das duas formas de intolerância”. Uma provém “da convicção de possuir a verdade”; a outra, de um preconceito, entendido como “(...) uma opinião ou conjunto de opiniões que são acolhidas de modo acrítico passivo, pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade cujos ditames são aceitos sem discussão”. Deve-se ter cuidado com algumas formas de ação, como por exemplo, a convicção de possuir a verdade e somente a verdade, sem discutir, tentar compreender, analisar. Essa certeza pode ser falsa e assumir a forma de um preconceito.

O autor insiste nessa questão, esclarecendo a diferença entre as formas e os argumentos para combater o preconceito: uma coisa é “convencer o fiel de uma igreja ou o seguidor de um partido político” a aceitar outras confissões ou partido político, e a outra é convencer um branco a conviver harmoniosamente com um negro.

O que Bobbio coloca é presenciado nos movimentos pela paz, pela boa convivência e nos apelos de ajuda ao próximo. São articulados pelas igrejas, seitas e outras aglomerações como MS e movimentos políticos e, estão sempre juntos por um objetivo social ou ideolo-

gia política, social ou religiosa. Essas formas de ação e reação comunitárias têm aumentado, em especial, nos últimos anos, com a acentuação das formas de violência evidenciadas no País e no mundo.

O difícil mesmo é presenciar uma boa relação entre negros e brancos, ricos e pobres etc. Eles estão sempre em confrontos sem fundamentos. Estão nos pára-choques de caminhões, nas pichações, nas conversas desaforadas, nos olhares de acusação, nos julgamentos policiais, escolares e socioculturais. Só a sociedade e a escola parecem não ver, embora estejam tão visíveis, principalmente quando se referem à religião, ao gênero, à cor da pele e classe social.

De acordo com Chelikani (1999, p. 61), tanto a intolerância religiosa, como os preconceitos raciais, ou o ódio ou a exclusão social são as formas de intolerância mais corriqueiras e as mais visíveis. Essa enunciação sustenta a nossa proposição com relação às formas de poder, de resistência e de exclusão veiculadas nos meios escolares e sociais. Ele ainda alerta que não deveríamos ignorar outras formas de intolerância fundadas no sexo, na idade, na língua, na imigração ou na nacionalidade. Uma das questões centrais enfatizadas por Chelikani, no decorrer dessa exposição, foi a de demonstrar que nas relações com os demais não se deve agir assim: “atrapalhá-lo, humilhá-lo, machucá-lo ou obrigá-lo a dar-me seu consentimento contra sua vontade. Tampouco devo explorar sua ignorância em meu proveito.” Infelizmente, essas práticas ainda satisfazem a muitos sujeitos, principalmente, àqueles que, apesar dos apelos aos direitos e valores humanos, dos avanços tecnológicos e científicos e dos aparentes arranques dos meios de comunicação de massa, ainda não conseguem desraigar-se das formas maléficas da visão feudal. Ainda não se livraram do jeito coronelício de ser e de cuidar do outro e nem dos abusos exclusivos da dependência do outro. Um sujeito resultante dessas práticas não se libertará das amarras do (pre) conceito e nem da jusante da intolerância em poder do temporal.

Nesse sentido, a escola precisa alertar-se, em casos de intolerância, tal como de discriminação racial e social, contra a qual a vítima pode fazer uma denúncia e obter reparo ou indenização. São direitos adquiridos pelo cidadão conforme a Lei n.º 9.459 de maio de 1997: “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação e de preconceitos de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: prisão e multa.”

Sabemos, entretanto, que essa forma de punição aos preconceituosos é uma metáfora; encontra-se apenas nos textos e nas práticas da imaginação de quem vive a situação desagradável e desumana das práticas preconceituosas, discriminatórias e intolerantes.

Devemos estar, portanto, bem conscientes de que o fantasma do preconceito, mesmo sendo perseguido pela Lei dos direitos humanos, encontra-se bem presente e assustador nos meios sociais e escolares. Por isso, concordamos com Itani (1998, p.120), quando destaca que o preconceito faz parte de nossas atitudes, ações e reações em face do meio social, cotidianamente, e “a sala de aula não escapa disso”.

A intolerância entre pessoas e/ou grupos gera conflitos e, na maioria das vezes, a exclusão sociocultural, sendo que, a maioria dos pesquisadores, inclusive Itani (op. cit., p.120), constataram que, nas escolas brasileiras, esses conflitos aparecem, com mais frequência, quando oriundos de questões como “a diferenciação entre pessoas de origem étnica, de região de nascimento, de sexo”. Talvez esses citados sejam os mais presentes nas práticas da sociedade e da escola brasileira. Podemos citar, por exemplo, o caso do nordestino – “preto” (negro), pobre, preguiçoso e mais outras variadas formas de estereótipos, de preconceitos e de discriminações.

Itani (op. cit., pp. 24-25) continua explicando que, apesar de o preconceito com base na ideologia religiosa ser ainda constante e permanente entre povos ocidentais e orientais, essa parece não ser uma prática nas escolas brasileiras. E, quanto a essa afirmação, ainda podemos confirmar que talvez um dos motivos, para que essas práticas nas relações entre os sujeitos não se tornem transparente nos espaços escolar, seja a separação e escolha dos sujeitos pelas escolas, antes mesmo de se encontrarem nelas. A aceitação e o acolhimento dos sujeitos tem uma finalidade, uma escolha especial e um objetivo, desde a sua construção, sua estruturação e da concepção de sujeito que pretende educar, ensinar e ver crescer nos seu locus de relações sociais, culturais e religiosas.

Concomitantemente, Itani (op. cit. p.25) acredita que “não se pode afirmar que temos uma vivência com a tolerância [ou intolerância] e o preconceito em nossa prática escolar. É certo que falar em preconceito, em realidade, tornou-se um tema tabu.” Além disso, reconhecemos a escola como “instituição de seleção e diferenciação social”. Entretanto, “nos com-

portamos como se isso não existisse. Com isso, estamos sempre em situações de fragilidade, de ‘estar pisando em ovos’ na prática escolar, sem podermos romper com isso”. Assim, a vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro.

Na verdade, são muitas as maneiras de se explicar como os preconceitos surgem, como aumentam e se propagam nas práticas sociais e escolares contemporâneas. É sempre muito complexo falar em preconceito, pois são vários os sinais, as marcas, as atitudes, formas de manifestação, de legitimação e concepções para projetar, reproduzir e conduzir essa prática.

A presença dos preconceitos manifesta-se de várias formas e com diversos sentidos e significados: na ignorância dos ritos, dos costumes e hábitos do outro, nas crenças, nos gestos, nas discussões e em várias outras formas de comunicação humana.

Na escola ou fora, aprendemos a idealizar as características humanas como as representantes legítimas e naturais do que seja ser humano. Essa idealização encontra-se presente nos livros, nas revistas, nos meios de comunicação, na mídia, nos filmes, nos outdoors, nos folhetos, nas reportagens, nos anúncios, na música e em outras formas de divulgação verbal ou não-verbal. Há sempre nessas representações a clareza absoluta do homem ideal: macho, branco, padrão euro-norte-americano de vestir, de alimentar e de agir.

Segundo os referenciais consultados, historicamente a escola vem acompanhando essa prática e seus sujeitos, seguindo esse padrão. No seu espaço, eles apreendem este preconceito relativo ao que seja um ser humano ideal. Seguindo essa postura, a escola torna-se um espaço/ambiente constituído e regulado pela cultura da discriminação, da proliferação de modos de ser, de estar e de existir conflituoso e intolerante. Um locus social de formar pessoas através do desconforto e da conflagração, em que há permanência das relações ambíguas, aumentando as incertezas e inseguranças nos seus sujeitos. Por isso, “quando nos deparamos com nossos alunos reais ou abrimos mão dessa idealização ou passamos a exercer o nosso racismo, machismo; passamos a estigmatizar e invisibilizar nossa realidade” (ibid., pp. 11-12).

Nos textos, explicações e outros meios nos quais a linguagem se manifesta nos espaços sócio-educativos, estão também presentes os preconceitos, seja numa reclamação sobre a farda escolar, na exigência do sapato e meias que acompanham o conjunto de calça e camisa da farda determinada pela escola, pela exigência do material didático pedido pelo professor e/ou cantigas de roda, nas brincadeiras e outros objetos ou atividades exigidos ou realizados pela escola.

Pode-se, desse modo, insistir em dizer que o desconhecimento da realidade ou a permanência resistente das práticas centenárias ou milenárias, presentes no espaço sócio-educativo, são motivos que apreendem essas formas de ver o outro, de desconsiderar, de desrespeitar, desconsiderar e subjugar o outro ser humano – seu semelhante, constituído de corpo e de espírito, possuidor de sentimentos, dor, prazer, angústias, amor, desgosto, paladar, fala, raciocínio/razão e outras formas de marcar a sua espécie e especificidades; modos de ser e marcar a sua individualidade, a sua presença no mundo.

Nesse sentido, pensamos que se deparar com alunos reais e abrir mão das imaginações são uma forma apropriada para iniciar o trabalho nas escolas que pretendem as mudanças substantivas em suas práticas de reconhecimento e substituição dos (pre) conceitos pelos conceitos de gênero, raça, etnia, credos religiosos e outros.

Concordamos com Itani, Pinsky, Aquino, Cavalleiro, DaMatta e outros estudiosos do preconceito, da discriminação e estereótipos existentes na sociedade brasileira quando afirmam que falar de (pre) conceito numa sociedade onde as pessoas vivem em condições desiguais não é uma tarefa muito fácil de ser cumprida. A diferença entre classes sociais é um marco histórico estarrecedor e presente nos nossos espaços: na rua, na escola, no parque, na casa etc.

Assim, “muitas são as formas pelas quais o preconceito se manifesta nas relações sociais”, na escola ou em qualquer outro espaço de interações humanas, sendo que, na escola, essas formas estão bem presentes e acentuadas nas práticas dos professores, dirigentes, alunos, pais de alunos e outros sujeitos participantes do/no cotidiano educacional. Ainda se torna mais complicado porque no espaço escolar, assim como em todo e qualquer espaço social, constata-se que, “acima da distinção entre as pessoas que vivem em diferentes condições

socioeconômicas, há uma diversidade de fossos que se abrem entre pessoas e grupos sociais, mesmo pertencentes a uma mesma classe social, e que transcendem as razões puramente econômicas” (Itani, op. cit., p.119).

Segundo nossa compreensão dos referenciais consultados, esses atos têm como somatório o fracasso escolar e social, resultante da repetência, da evasão e expulsão escolar, um espelho da ação desses fossos excludentes. Nas cartilhas e outros veículos didáticos ou teórico-práticos planejados e distribuídos nas escolas, seja pelos Órgãos federais, estaduais e/ou municipais, a intenção é criar condições, nas escolas, que permitam aos sujeitos o acesso aos conhecimentos socialmente planejados e elaborados ao ensino e à educação da cidadania.

Essa lição não é uma prática de todos. Os fossos são vários e diversos e, para presenciá-los ou reconhecê-los, basta apenas chegar ao portão das escolas brasileiras. Podemos confirmar isso num simples exemplo: Ao pisar o espaço exterior da escola, qualquer indivíduo logo estará correndo sério risco de bater-se contra os preconceitos (não entrar de calçados diferentes daquele que é exigido pela escola, a cor da calça fora do padrão estabelecido etc. Será que apenas a blusa ou um cartão de identificação não basta?). No seu interior as convivências com essas formas de ver a diferença são constantes, conflitantes e humilhantes.

Na medida em que procuramos compreender e interpretar estas questões presentes e imbricadas nas práticas sociais e escolares, discutindo com as concepções de Itani, encontramos, também, o apoio de Perrenoud (2000, p.146), que afirma: lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais é uma competência que “dá a entender que se trata de fornecer uma educação para a tolerância e para o respeito às diferenças de todo gênero.”

Essa questão implica a seguinte discussão: as práticas de exclusão podem ter causas individuais bem como estruturais, pois os problemas de convivência humana não estão ligados apenas às questões de diferenciação econômica ou social, mas, também, a tantas outras formas de querer ser melhor do que o outro, de uma maneira ou de outra se destacar como o que tem mais poder, saber, condições de desfrutar melhor a vida, e apropriar-se dos espaços de aprendizagem, social, cultural e político.

De acordo com as informações atuais, o desejo dessas formas de agir parece ser a eliminação do outro, pela simples satisfação de buscar o que é melhor para si-mesmo. A solidariedade, a tolerância, o respeito, a consideração e a fraternidade estão sendo substituídos permanentemente pelo egoísmo, pela intolerância, desrespeito, desconsideração, pelas várias facetas da violência, em suas várias concepções e maneiras de manifestar-se, pelas várias formas de subtrair a posição e a condição de vida do outro.

Portanto, julgamos necessária uma manifestação de competência da escola para traçar trabalhos humanitários, socializantes e de conscientização com auto-reflexão, auto-compreensão e auto-reconhecimento do sujeito. Ao tratar desta maneira, a nosso ver, as suas ocupações e responsabilidades provocam a subjugação da heteronomia dos sujeitos, as patologias identificadas das relações e, quando permite essas práticas, a escola só faz contribuir para com superação dos preconceitos nos seus espaços e ambientes diversos.

Cabe-nos, conseqüentemente, discutir formas de reavaliar a competência da escola para enfrentar, superar ou substituir essas práticas preconceituosas nos seus espaços e ambientes sócio-educativos. E, segundo a nossa compreensão, esta competência requer uma abordagem didática que tornaria indispensável uma condição necessária para uma formação cidadã. Requer uma educação e um ensino que formem sujeitos capazes de viver e de conviver com o diferente, legitimando a capacidade de escuta e de diálogo aberto, sem distinção de raça, sexo, religião, classe social e outras formas de diferenciação do humano no espaço escolar e na sociedade. Portanto, a formação do sujeito sociocultural ético. Vemos, nesse momento, também, a importância de discutir o conceito de competência, para não assumir mais uma prática preconceituosa. É uma noção bastante ambígua, imprecisa e confusa.

Segundo o Aurélio (2001), significa:

- Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões.
- Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.
- Oposição, conflito, luta.
- E. Ling. Conhecimento lingüístico, parcialmente inato e parcialmente adquirido, que permite a um indivíduo falar e compreender a sua língua

Competência aqui é entendida como um “poder estruturante” da escola para assumir o processo educativo-formador do ser humano, de comunicar e compreender as relações e inter-relações socioculturais, dialógicas e comunicativas entre seus sujeitos biopsicossociais, filosófico-culturais, espirituais e mitológicos.

Portanto, deve-se propor aos sujeitos que ensinam e aprendem uma ação sócio-pedagógica ajustada e coerente, de modo mais ou menos tolerante e confortável à diversidade das origens sociais, culturais ou escolares. Esta é uma prática necessária e urgente que deve ser adotada pela escola brasileira.

É exatamente aí, nesses espaços socioculturais, que é necessário fazer-se as três perguntas propostas por Chelikani (1999, p. 56):

- Até que ponto sou tolerável?
- Até que ponto sou tolerante?
- Até que ponto devo eu aceitar a intolerância de outrem?

O autor destaca em cada uma dessas questões a importância de reconhecer que a promoção da tolerância é uma atitude individual e depende da vontade e/ou da disposição do sujeito.

Quando pergunta: Até que ponto sou tolerável? -, diz que:

com freqüência, as pessoas estão seguras de que seu comportamento e suas práticas são universalmente aceitas. Poucos fazem uma autocritica ou uma auto-análise em situações de tensão; menos ainda, nas situações que lhes são favoráveis. Quando determinadas coisas são inacessíveis, se reclama automaticamente do comportamento injusto dos outros. Por egoísmo, não se levam suficientemente em conta as necessidades e direitos dos demais (op. cit. pp. 56-57).

Aponta, portanto, para esta questão, algumas sugestões plausíveis que precisam pela escola, ser asseguradas a preceitos, como a de que a tolerância é “a expressão das qualidades interiores da alma, tais como, o amor, a compaixão, a misericórdia e a sinceridade”. Entretanto, esse projeto depende, simultaneamente, de determinadas condições existenciais prévias, como por exemplo sentimento de segurança, clima de justiça e esperança de vida feliz para si próprio e para os seus familiares. Deixa claro nessa afirmação que independentemente das origens, da situação sociocultural, os sujeitos possuem os mesmos direitos legais perante a lei e a sociedade.



A tolerância, nessa concepção, “é a preocupação de examinar-se a si próprio constantemente, para assegurar-se de que se é tolerável por seus hábitos de vida – vestuário e alimentação, por suas expressões físicas e emocionais, palavras e escritos e, enfim, por suas crenças, práticas religiosas, culturais e sociais.” Mas, a essa “ausência de sensibilidade, por parte dos poderosos e da maioria de uma comunidade, conduz a muita opressão, sofrimento e frustração e, por parte dos fracos e das minorias, gera conflitos e violência” (CHELIKANI, 1990. pp. 57-58).

Entretanto, atualmente, a violência é um fator que merece muito a atenção de educadores, nos espaços escolares, em especial, quando se busca um entendimento aprofundado sobre a tolerância/intolerância, pois, como ainda insiste o autor (op. cit., p.58): “(...) a intolerância origina-se, de fato, de duas fontes opostas: de indivíduos fracos, infelizes e sofredores e de indivíduos poderosos e dominadores.” No que diz respeito à educação, o quadro do preconceito também se mostra pela falta de sensibilização, da ausência da auto-aceitação do indivíduo-sujeito.

A aceitação de “si-mesmo” é um instrumento essencial à aceitação do outro e, portanto, à relação dialógica. A convivialidade dialógica não pode ser apenas harmoniosa; o conflito também é necessário. Ela também comporta o antagonismo, a ambivalência, a ambigüidade, o ocasional.

Estamos de acordo de que é necessário aprofundar o conhecimento sobre esses dois aspectos, incluindo a ausência da auto-aceitação. Além disso, que cada qual, tanto por parte da maioria, ou da minoria, forte ou fraca, se questione com pertinência: “sou, eu mesmo, tolerável? Ser tolerável é inspirar a tolerância ao outro” (ibid., p. 58).

No âmbito do rompimento com as regras do bom viver/conviver, encontra-se a expressão (gestos, falas, ações/reações...) preconceituosa e intolerante, comprometedoras, e nelas as vozes da discriminação falam mais forte; delas a escola demonstra ter conhecimento, porém, que nem sempre abraça e/ou acolhe em suas práticas, nem em projetos ou propostas. Se não se tem a atenção e o reconhecimento da escola sobre a importância das mudanças nas formas de convívios nos seus espaços socioculturais, então parece haver uma aceitação passiva das manifestações preconceituosas e/ou intolerantes.

Se retomarmos, no entanto, o questionamento de Chelikani (1990. p. 60): “Até que ponto deverei aceitar a intolerância de outrem?” Encontraremos respostas para essa posição omissa da escola, como: - “O grau de tolerância que prevalece em uma sociedade depende de seu nível de civilização”.

Portanto, é necessário que saibam que a tolerância requer o reconhecimento do outro, da diversidade, da pluralidade e da reciprocidade. Ela “é uma pequena virtude, mas necessária”, assim como a compreensão de que a “tolerância é, essencialmente, uma virtude pessoal que reflete a atitude e a conduta social de um indivíduo ou o comportamento de um grupo”. Esta concepção de ser tolerante deve ser trabalhada nos espaços da escola, através de seminários, de trocas grupais, mas em diversos momentos nas relações que envolvem os sujeitos no processo do ensinar e do aprender a condição humana.

A autora explica que a tolerância também “pode ser a idéia, a capacidade ou o gesto de voltar-se para uma realidade diferente de sua própria maneira de ser, de agir ou de pensar”. É dessa idéia, capacidade, práticas gestuais que a escola precisa tomar posse, adotando-as para as suas vivências cotidianas, fazendo os sujeitos entenderem e respeitarem que cada um possui a sua diferença, uma marca que o torna humano, um ser racional, diferente de todas as outras espécies e um sujeito único dentro da espécie humana.

Para Morin (1999, pp.185-186) “a noção de sujeito é indispensável para a definição de indivíduo vivo e que se inscreve em profundidade precisamente no âmago da idéia de auto-(geno-feno)-organização.” É ser-sujeito e existência subjetiva; o sujeito é o indivíduo computacional, organizacional, ontológico, existencialmente a si mesmo esse autotranscende em ser-para-si. Possui uma identidade individual e uma comunitária, uma identidade genética única e comum ao grupo. É uma complexidade viva. O que o separa dos outros seres é a vida do espírito. Então, qual a razão para a ação dos preconceitos? Essa concepção de sujeito, indivíduo-sujeito moriniano é uma forma de conceber a tolerância e permite saber viver a diferença, como uma maneira de crescimento individual e coletivo.

Também há, além desse nosso entendimento sobre o pensar moriniano, por outro lado, uma explicação de Chelikani (op. cit., p.24) sobre outras formas de conceber a tolerância. A autora diz que este ato de tolerar “pode ser uma postura indiferente ou voluntariamente

neutra de reconhecimento da existência da diferença ou, então, uma atitude de resistência paciente, mesclada de desaprovação”. Ou ainda: “pode consistir em aceitar a diferença, vendo nela uma fonte de enriquecimento, em vez de demonstrar permissividade em relação às coisas, boas ou más, sem julgá-las”.

Nessa discussão vemos a ilusão de ver “a igualdade na diferença”. Um slogan tão antigo quanto o racismo e outras formas de discriminar, estigmatizar e legitimar os estereótipos sobre as diferenças de cor, raça, sexo, classe social, mas que na prática torna-se iludentes. Um grande exemplo é sobre a concepção de gênero, quando não entendido como a “forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos (AURÉLIO, 2000, p. 39)”.

Sobre essa questão de gênero, Vianna (1999, p.10) relata a priorização de outras formas de envolvimento coletivo de docentes paulistas, explicando que os trabalhos sobre essa categoria destacam que, em nossa sociedade, “é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto que aos homens é reservada a participação na vida pública”.

E acerca das representações tradicionais, coloca que “tudo o que não se refere ao universo doméstico, a casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerada participação pública reservada aos homens”. Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública. Existe um modelo considerado hegemônico, mas sempre existiram tensões e (re) significações das atribuições masculinas e femininas a ele relacionadas”.

Tal concepção sobre a questão de gênero nos convence a pensar que as ações coletivas dos sujeitos permitem transpor alguns significados que “restringem a dedicação à esfera privada, o envolvimento afetivo e a redução do engajamento integral apenas às mulheres”. Talvez esta seja uma pista essencial para analisar as manifestações de preconceitos contra as mulheres, assim como a participação do gênero feminino nas relações públicas. “São ho-

mens e mulheres que se voltam para a esfera privada, dando novos significados à relação convencionalmente estabelecida entre mulheres/vida privada e homens/participação pública” (MELUCCI, 1994a apud VIANNA, 1999, p.10).

Na verdade, sempre existirão os valores seguidos dos julgamentos e das dessemelhanças para separar cada um, pessoas ou grupos em seus “lugares” (diferenciação de moradia, vestuário, postura, acesso social, aquisição de bens, dos conhecimentos e outros). A escola, espaço escolhido para educar e ensinar a condição humana não deve ter uma postura indiferente ou neutra de reconhecimento do outro, nem tão quanto atitudes de resistência paciente e de desaprovação. Em especial, quando ela própria é um espaço múltiplo, pluridimensional; um espaço onde reside a pluralidade e a diversidade. Não importa a sua origem, seja pública, privada ou comunitária, é um local de trocas, de reconhecimento, de solidariedade, de construção de conhecimentos formais e informais, de inclusão ou exclusão, aceitação ou rejeição, aprovação ou reprovação. Portanto, lugar do múltiplo e dos opostos, mas lugar do ser humano.

Entretanto, a escolha é aceitar a diferença; é um desafio que precisa enfrentar, porém, vindo nessa escolha uma troca simbólica e cultural. E quando se trata de escolha, não cabe a permissividade do que se considera como um mal/bem ou um mau/bom.

E, nessa forma de agir, de fazer, de sentir e de existir estão presentes os valores, a cultura, os sentimentos, a ética, os sentidos e os significados das ações, as relações com suas especificidades, os movimentos do fazer e do não-fazer, do sentir e do não-querer sentir, do querer e do não-querer. É bom atentar-se para que: A lógica de cada existência sociocultural, a estrutura própria de cada cultura, suas especificidades, singularidades e seus modos de compreender a realidade são uma condição humana.

A escola é lugar do jogo desses movimentos e ações que exige bons jogadores, aqueles que sabem muito bem utilizar o raciocínio, a razão, a sensibilidade, a percepção, os sentimentos, a sabedoria e todos os seus sentidos. É um jogo do não ocultamento, mas da expressão clara, da auto-reflexão, auto-reconhecimento, das relações lógicas e promotoras do desenvolvimento físico, social e cultural do sujeito.

Perceptivelmente, essa virtude é uma força propulsora do que deveríamos fazer, ser, viver, querer e agir para qualificar nosso trabalho, nossa vida pessoal e coletiva ou para fomentar o projeto escolar e social, como também, para manter um ambiente saudável – aquele no qual se potencializa a auto-estima, as normas de convivência, de solidariedade, a valorização da participação, do diálogo, da autocrítica, a aceitação da diferença, a auto-aceitação, práticas da tolerância e do respeito. As diferenças sempre existirão, mas é necessário haver respeito, reconhecimento e posições éticas e de aceitação, de pensar, de sentir e de agir com a diferença.

Esse conceito de tolerância, todavia, nem sempre é entendido, nem interpretado e, na prática, é refutado, porém, podemos afirmar que na orientação da Declaração de Princípios sobre a Tolerância, Art. 1º - 1.1 (apud CHELIKANI, 1999, pp. 24-25), concebe-se a tolerância como “o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos.”

Dessa forma, Chelikani expressa, nas suas idéias e opiniões, que a tolerância “é fomentada pelo conhecimento, pela abertura de espírito, pela comunicação e liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica.” Por tudo isso, é necessário que haja esforço permanente e contínuo da escola, para que leis e normas existentes contra as práticas da discriminação, do preconceito e das diversas outras formas de intolerância sejam cumpridas e até mesmo acordadas e implementadas nos seus currículos, planos pedagógicos e socioculturais.

A compreensão dessas concepções e formas de pensar a tolerância poderá ajudar a escola a descobrir caminhos metodológicos, pedagógicos e educativos para enfrentar, reconhecer e substituir as (pre) concepções de gênero, de raça, etnia, classe social e outras por conceitos autônomos. A tolerância é concebida, também, neste trabalho como uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra, de disputas incabíveis e de intolerâncias por uma cultura de paz, de competências dialógicas comunicativas e tolerantes. A educação para a tolerância é uma alternativa para pensar o enfrentamento, a superação e/ou substituição dos (pre) conceitos nos espaços sócio-educativos.

E a competência diz respeito à capacidade de produção humana no trabalho, na vida, nas formas de educar e formar o outro e a “si-mesmo”. A competência está entrelaçada ao trabalho, à linguagem e à comunicação como práticas metodológicas, pedagógicas e educativas.

Quando apontamos a necessidade da superação, de enfrentamento e substituição dos (pre) conceitos (não apenas como uma questão lingüística, mas também como uma mediação de cultura, como expressão de um viver diferente, de modos de viver/conviver, de hábitos), propomos como ponto de partida, um trabalho pedagógico-educacional regado pela intencionalidade de transformar as relações escolares e sociais.

Percebemos a necessidade de mudar relações que vêm cada vez mais excluindo e fomentando as desigualdades por relações abertas, solidárias, tolerantes, interdisciplinares e plurais, portanto, interculturais, pois, a ausência de intencionalidade educativa impulsiona os preconceitos e as discriminações sexuais, religiosas, étnicas e outras formas de manifestações indesejáveis no “mundo” sócio-educativo.

Todo este trabalho pedagógico-educacional surge com clareza exemplar, quando retomamos o trabalho de Perrenoud (2000. p. 147) para ressaltar que: uma forma viável de lutar contra os preconceitos e as discriminações é entender “que se trata de fornecer uma educação para a tolerância e para o respeito às diferenças de todo gênero”. Para tanto, como em todo processo pedagógico-educacional, deve-se priorizar uma ação crítico-reflexiva, essencial à participação solidária, a troca, a estima, o aprendizado da convivência de boa qualidade, a soma de forças, saberes e conhecimentos.

Não se pode ignorar, após um entendimento da exposição de Perrenoud (op. cit., p. 147), que uma abordagem didática se imporia: “não basta ser individualmente contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Isso é apenas uma condição necessária para que os propósitos do professor sejam confiáveis”. Por isso, insistimos em que é preciso uma ação consciente de toda a escola, da filosofia de trabalho deste espaço educativo, da sua vontade de transformação e de que atire a primeira pedra com coragem, decisão e determinação.

Como coloca Perrenoud, não basta apenas ficar contra as práticas preconceituosas e discriminatórias; o professor sozinho não resolverá a problemática. “Mas uma andorinha só não faz verão”. É necessário o envolvimento de todo o bando. O autor diz que “resta conseguir a adesão dos alunos e, nesse caso, as palavras certas nem sempre fazem milagres, simplesmente porque os preconceitos e as discriminações atravessam os meios sociais e as famílias”. E, mais ainda, porque nenhum deles é uma tábua rasa, neste domínio ainda menos do que no campo dos saberes disciplinares.

Nesse momento, vemos uma saída para a escola, se houver envolvimento da comunidade local, em especial, das famílias na escola, tarefa que sabemos não ser muito fácil, no entanto, acreditamos que qualquer tentativa é louvável.

A escola precisa provar um pouco e saborear o gosto de cada tentativa de aprovação e de reprovação nas suas práticas. Assim, terá condições de escolher a melhor forma de se promover como espaço e ambiente sócio-educativo. Nessa ação de aprovar ou reprovar, ela precisa, continuamente, viver novas práticas, experienciando novas tentativas até acertar numa fórmula plausível e eficiente.

Por não ser a vivência de novas experiências uma tarefa fácil, a escola precisa conhecer o valor da ação comunicativa dialógica transdisciplinar e dele tomar consciência e ter compreensão. Nesse caminho, deve entender que uma das mais complicadas tarefas é trabalhar no seu dia-a-dia convivendo com as manifestações de preconceitos e de intolerância no seu ambiente educativo. Para tanto, o primeiro passo é lembrar-se de que “há, em cada classe, alunos educados no sexismo ou no racismo, que veiculam estereótipos ouvidos desde a mais tenra infância, e também crianças mais tolerantes pelo fato de sua condição social e de sua família favorecerem essa atitude” (ibid., p.147).

Por outro lado, parece-nos que a escola precisa, urgentemente, buscar caminhos possíveis à comunicação aberta, um clima de aceitação, respeito e confiança mútua entre os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, cultivar sementes de sentimentos, de simpatia, justiça, ternura, cooperação, assim como habilidades para escutar, falar, de comunicação aberta – nas quais os sujeitos estarão seguros e convictos do direito que têm de partici-

pação, de apoio, de estar ou não de acordo, de opinar, de buscar soluções possíveis para os problemas e/ou conflitos presentes nas relações intraescolares

Nesse momento, a tolerância destaca-se como um valor primordial, uma condição necessária à compreensão recíproca, à consolidação da aceitação e do respeito mútuo, à interação e à integração comunitária, à solidariedade, à cooperação e à colaboração entre sujeitos e/ou grupos, portanto, um ato essencial à boa convivência humana.

Entre os pontos fortes para esse clima de convivência tolerante no espaço escolar, destacamos a criação de hábitos. De acordo com o conceito-chave de Bourdieu e com esses valores pessoais e coletivos, a criação de hábitos poderá ser uma discussão plausível. A formação de hábitos é entendida, então, como “conhecimento adquirido e também um haver, um capital”, um princípio gerador de estratégias objetivas. A escola poderá, através da autodeterminação, mudar os seus programas, criando possibilidades para um trabalho cotidiano de consciência moral e de sentimento humanitário.

Após esse entendimento, acreditamos que a interiorização desses valores e atitudes não é uma tarefa que se apreende sem custos, mas confiamos no poder da escola, quando, empenhada em relações coerentes com essas atitudes e valores, na formação de sujeitos autônomos.

Portanto, precisa formar indivíduos críticos, reflexivos e impregnados de considerações e de conceitos concretos e autônomos sobre normas de boa convivência e da responsabilidade que têm do seu cumprimento e do reconhecimento da sua importância. Vemos, dessa forma, uma via para a substituição dos preconceitos por conceitos de gênero, de idade, étnicos, físicos, religiosos, de classe social e outros nos espaços educativos.

Apoiamos, nessa proposição, tomando novamente como referência para compreensão dos (pre) conceitos as reflexões de Chelikani (1999, pp. 55-65) sobre a tolerância: Promoção da tolerância - “É essencialmente uma questão de disposição e de atitude individual. É, verdadeiramente, mais importante ser tolerável do que ser tolerante (...)” Para aprofundar a nossa reflexão sobre essa temática, recortamos alguns conceitos e trechos expressivos do pensamento desse autor:



a) Quando discute o conceito de **tolerância** e outras noções conexas:

- (...) o nível de receptividade aos direitos e deveres individuais depende, em uma sociedade, do nível da democracia nessa mesma sociedade.
- (...) o espírito de tolerância deveria preceder a afirmação dos direitos.
- A tolerância consiste em ter crenças e aceitar dialogar com outras pessoas que têm convicções diferentes. É chegar a um consenso com os outros para estabelecer uma coexistência dinâmica e engajar-se em um processo de enriquecimento mútuo permanente.
- Promover a tolerância é, essencialmente, investir no indivíduo (...)

b) Quando discute a **democracia**:

- A tolerância é, sem dúvida, uma questão de postura pessoal, mas de postura em relação a outrem no seio da sociedade. Comporta, por conseguinte, uma dimensão social. Nenhum governo pode ensinar a tolerância; pode, no máximo, dotar-se de direito civil e penal que iniba expressões de intolerância excessivas. Mas nas relações sociais entre os diversos grupos religiosos, étnicos, culturais e lingüísticos, os valores democráticos desenvolvem-se apenas entre indivíduos que adotam uma postura de tolerância. Assim, a tolerância é o fundamento necessário da democracia social.

- (...) na América Latina, onde desigualdades econômicas levaram á discriminação social, à pobreza, às tensões, à intolerância e à violência que, por sua vez, produziram ditaduras militares. Promover a tolerância não é o que há de mais eficaz para um governo; o que é preciso é coibir a intolerância. O governo pode identificar as fontes de intolerância e esforçar-se para remediá-la. Uma maioria política que não reconhece o lugar que cabe às minorias, um modelo cultural e religioso único, a hegemonia lingüística, a afirmação da superioridade racial, social ou religiosa e a desigualdade das possibilidades econômicas são outras tantas fontes de intolerância. Encontram-se estreitamente ligadas ao comportamento individual e coletivo dos grupos dominantes da sociedade.

d) Quando discute **educação**:

- quase universalmente admitido que, se a educação não consegue extirpar sozinha todos os tipos de animosidade entre as pessoas, sejam estes de caráter político, racial, religioso, nacionalista ou outro, ela é essencial para favorecer a tolerância, a cultura da paz e a democracia. Entretanto, o conteúdo dessa educação não é evidente. É preciso refletir mais a respeito, em vez de limitar-se a afirmar o quanto a educação é importante.

- Uma pessoa retirada de seu meio ambiente cultural natural e colocada em um contexto diferente é vítima fácil da intolerância, seja sofrendo-a, seja tornando-se, ela própria, intolerante em consequência de suas dificuldades de integração. Ambos os casos são freqüentes.

Todo esse processo explicitado por Chelikani (op. cit., pp. 64-65) sobre os conceitos e suas manifestações de (in) tolerância nos conduz a pensar que, apesar de tudo, a escola ainda não conseguiu reconhecer a importância da superação das práticas imbricadas de atitudes e

valores negativos, de conceitos e de significados insensíveis às articulações, a modos de educar, de conhecer, de aprender, de saber-viver, saber-conviver, ser, enfim, saber-ser e de estar com o outro. Da mesma maneira, é preciso observar que é a partir de atitudes e vivências comunicacionais filtradas da compreensão, da cooperação e do reconhecimento do outro que se pode lutar contra a intolerância e a exclusão. Esse processo de comunicação é um esforço e enfrentamento simbólico que a escola deve assumir como uma totalidade afetiva, social, cultural, ação crítico-reflexiva e alimentar seus sujeitos através das práticas sócio-educativas e transdisciplinares.

Para tanto, é preciso quebrar as barreiras do silêncio, em especial, dos vividos pela escola e a partir dessa compreensão de Chelikani sobre o conceito de tolerância e das outras noções conexas. Também registramos ser indispensável que os considerados “padrão ideal”, reconheçam que “o gesto de não querer causar um mal, de não ofender contém também um pressuposto da diferença, de um preconceito que temos em relação ao outro”. Da mesma forma, atentar-se para pontos essenciais que se processam às ocultas ou camuflados através dos gestos, das falas, das atitudes, dos comportamentos e nas outras formas de linguagem veiculadas nos meios escolares e educativos.

E, quanto a esses pontos referentes às formas de comunicação e de relacionamentos considerados como veiculadores de preconceitos e das suas variadas conseqüências no espaço pedagógico-educativo, buscamos o alerta dado por Itani (1998, p. 123) para assinalar que é essencial reconhecer o fato de que “como o comentário não pode ser público, porque não pode ser tomado como uma ofensa, o preconceito é latente na fala, seja pela palavra, seja pelo cochicho, ou por outras formas silenciosas ou declaradas de linguagem do corpo.” A linguagem corpórea serve como um instrumento de distinção entre os diferentes, deixando suas marcas pela expressão.

Antes de qualquer coisa, é preciso notar que o preconceito e a discriminação fazem parte de nosso comportamento cotidiano e, freqüentemente, nos defrontamos com atitudes preconceituosas e discriminatórias seja em atos ou gestos, no olhar, nos discursos e nas palavras. E uma das práticas mais comuns no espaço escolar é o controle da palavra. O apelo pelo silêncio é uma dessas manifestações para fazer “calar a boca”.

A escola nega-se a todo o momento e nas suas práticas o sentido e os significados da comunicação verbal. Afirmando, nessa ação, a sua omissão e possibilidades de interpretações da realidade. Nega a sua condição de oferecer a prática pedagógico-educacional como prática dialógica, não interrogando os (pre) conceitos, nem estimulando o diálogo entre as diferenças.

Por isso, concordamos com as idéias de Itani de que a sala de aula não escapa disso, apesar do nosso reconhecimento de que trabalhar com essa questão, ou mesmo com a intolerância não está dentre as tarefas mais fáceis para o professor, e, mais ainda, quando a formação do educador/professor muitas vezes é marcada por atitudes ou por revelação de preconceitos que, obviamente, facilitam a multiplicidade de exclusões, “de produção de maiorias invisíveis e silenciadas”.

Acrescentamos a essa discussão de Itani que ser tolerante não está dentre as tarefas mais fáceis, não tão-somente para o professor, mas para todos os segmentos da escola. Não há dúvida de que, lutar contra as discriminações e os preconceitos é uma atitude que demanda uma forma de perspicácia e de vigilância da escola.

Assim como não duvidamos quando Perrenoud (2000. p.148) afirma que os alunos intolerantes, os sexistas, os racistas sabem bem que sua atitude não é admitida pela maior parte dos professores. Por outro lado, também concordamos com que eles agem subrepticamente, quando o professor vira as costas, dentro ou fora da sala de aula, a menos que se sintam fortes e tentem impor seu ponto de vista como a norma.

Provocar, opor-se ou desafiar é um conjunto de práticas que são vistas como ações inerentes a essas práticas preconceituosas. Disso, não se tem dúvida ou queremos acreditar em que, na escola, já encontramos a maioria dos professores com essa postura e conhecimento dos conceitos de sexo, raça, etnia, credos religiosos e outros inerentes à formação humana e a sua vida sociocultural. Porém, pelo que se pode depreender, das atitudes presenciais dos professores na escola, especialmente na sala de aula, ainda frente a essas provocações ou oposições desafiadoras, ele “encontra-se diante de condutas individuais dissimuladas, difíceis de combater abertamente, ou diante de um sexismo ou um racismo que se afirmam coletivamente e o desafiam” (ibid., p.149). E no caso das escolas brasileiras, acrescentaríamos

amos a essa afirmação de Perrenoud que, se somando ao racismo e sexismo, adicionamos a diferença de classe social, ser negro e pobre no Brasil não é uma condição muito fácil. O professor diante desta situação-problema “é compreensível, então, que ele fique tentado a fechar os olhos. Perseguir os preconceitos demanda uma energia inesgotável, muitas vezes com fracos resultados em curto prazo” (op. cit., p. 148). Por isso, e por outras razões, percebemos que uma proposta-ação duradoura, para trabalhar a formação do professor e do aluno, talvez os ajude a superar essas práticas na escola.

Assim, estamos de acordo com os que consideram as práticas de sociabilidade cotidiana como importantes no espaço escolar, porquanto exigem o estar-junto com envolvimento e têm a ocupação de criar condições para o desenvolvimento da socialidade. Então podem promover um ambiente de tolerância, diálogo aberto, de integração, de interação, de relações interpessoais ótimas e favoráveis à pluralidade e diversidade cultural nos espaços sócio-educativos.

Podemos dizer que onde existe diferenciação, pluralidade e diversidade cultural, social, econômica, política etc., há, também, o desconforto, a desconfiança, as contradições e as ambivalências, quando os sujeitos participantes ou envolvidos não estão educados a viverem a tolerância. Para ser tolerante não basta apenas declarar-se tolerante, mas conhecer as suas exigências e os seus deveres. Quando assim não ocorre, a tolerância pode ser um instrumento de intolerância através da linguagem, dos gestos e até mesmo da violência simbólica, física e outras formas de não-aceitação do outro e das suas diferenças.

Na escola, por exemplo, ainda existem os preconceitos e as resistências em relação aos alunos negros, pobres, tímidos que são reconhecidos como: “preguiçosos, sujos, pés sujos, malcheirosos, agressivos, famintos, mal-educados, desinteressados, brigões, xingador, indisciplinado”. Essas são maneiras de manifestações desagradáveis de não-aceitação do outro ou grupo que não toleramos, não aceitamos, cuja diferença não reconhecemos. E, muitas vezes, é necessário aceitar, também, a nossa diferença, pois não posso aceitar as diferenças, a pluralidade no mundo sem as tolerar, “em mim mesmo” e/ou em meu grupo de pertencimento. As considerações de Elias sobre os Estabelecidos e os Outsiders (2000, p. 180-181) levam em conta que “o conceito de ‘preconceito’ é criado e empregado como símbolo unificador para o desprezo de pessoas e grupos em palavras e atos”.

A linguagem é o instrumento e meio mais eficaz para atingir a diferença do outro, mas “a natureza do preconceito, o motivo pelo qual um grupo (...) encara outro como estando em posição mais baixa e tendo menos valor, permanece normalmente sem esclarecimento”. É por isso que defendemos o bom e constante uso da linguagem como um antídoto à intolerância.

O mesmo se aplica para as relações entre os sujeitos da comunidade escolar, nas quais se presenciavam qualificativos, chamamentos, brincadeiras ou reclamações discriminatórios e vexatórios, que promovem desigualdades e intolerâncias, fracassos sociais e pessoais, conflitos sérios e de exclusão.

No texto introdutório a *Uma ética para quantos?* Changeux (1999, p. 27) esclarece que a antropóloga Françoise Héritier questiona a noção de intolerância como mediação entre Si e o Outro, e afirma: “A forma mais radical de proteger a prosperidade e a ‘pureza’ do grupo é a exclusão do Outro pensando, ‘de uma *certa* maneira’, irreduzível a Si.”

O autor continua colocando o problema, declarando que “todos os intercâmbios entre comunidades através de laços matrimoniais, políticos ou econômicos, ampliam, atualmente, a definição da comunidade dos humanos e a tolerância em relação ao Outro.” Os intercâmbios interculturais, os encontros entre pessoas e grupos em espaços turísticos, profissionais, empresariais etc. são constantes e, muitas vezes, criam relações estreitas entre esses sujeitos homens, mulheres, negros, brancos, vermelhos, amarelos, não importa! As raças, etnias, nações não são puras, não permanecem isoladas, mas interconectadas em redes.

A partir desse conhecimento, afirmamos junto a Héritier (op. cit., p. 87) que são muitas as condições e possibilidades, para que haja mudanças na tomada de consciência individual e coletiva sobre a relação com a diferença. E, numa dessas condições e possibilidades atribuídas, entra o trabalho e a responsabilidade da instituição escolar: ensinar e aprender a não odiar, desenvolvendo a consciência espontânea do justo e do injusto na criança.

Nesse espaço, as oposições de credo, cor, gostos e outras sempre existirão, mas é necessário haver respeito e conhecimento do real. A diferença precisa ser respeitada no espaço social e escolar. Muitos estudos mostram que alguma coisa precisa ser feita, mas ainda não

encontrou qual é o caminho possível para chegar a esta determinação. É muito complexo, mas deve haver alguma alternativa viável.

Pensamos que uma coisa é falar dos preconceitos e outra é levar para as práticas como são criados, tratados, e trabalhar as suas especificidades, características e origem, como por exemplo, o preconceito de classe tem sempre uma compreensão de intolerância, até mesmo porque sua prática contém a rejeição, uma forma de ver o outro sem aceitar a diferença, reconhecendo-os como inferiores, desiguais. São desiguais pelo seu modo de viver, de vestir-se, de frequentar os ambientes sociais e a escola.

Nesse texto de Hérítier (1999, pp.81-88), ainda encontramos algumas considerações interessantes sobre a temática intolerância, que nos estimularam a reflexão sobre os vários percursos possíveis, que se revelam precisos à construção de um projeto pedagógico-educacional para a escola assumir a sua condição sócio-educativa. Uma dessas revelações é uma posição expressa por Paul Ricoeur perante a Academia Universal das Culturas, citada pela autora, quando afirma que a tolerância

consistiria em levar cada um a fazer a—própria *autocrítica de suas convicções*, ao assumir o conceito de tolerância como um caminho de iniciação que conduza do mais fácil (deixar existir o que não podemos evitar), ou do mais indiferente (deixar os outros serem o que eles são), ao mais difícil (admitir que existe verdade onde nós não estamos) (ibid., pp. 81-87).

Mas o que fazer a escola: aceitar o que está errado, contrário, desviado? Entrar em conflito com o intolerante? Desprezar, abandonar ou acolher o intolerante? Compreender as razões da existência da intolerância é a receita indicada pela autora.

Essa discussão encaminha a autora a questionamentos sobre a ambivalência: tolerância/intolerância no contexto Ocidental, e podemos perfeitamente perceber as semelhanças com as nossas práticas socioculturais, resultantes do processo colonizador europeu e, posteriormente, uma cópia norte-americana. Somam processos e práticas socioculturais gestoras de nossas práticas preconceituosas, discriminatórias, estigmatizantes e esteriotipadas.

Daí, a necessidade de se buscarem as razões da existência da intolerância e da exclusão, compreendendo suas manifestações, em especial, quando declaradas por referência a elementos fisiológicos e biológicos – fontes de “força bárbara na eliminação do Outro”.

Para essa afirmativa Hérítier toma, como exemplo, a escravidão negra, fazendo algumas reflexões sobre uma manifestação profunda do racismo e da intolerância que integra a questão da pureza do sangue, como uma prática que consiste no entendimento de pessoas e grupos a terem a convicção íntima de que as outras pessoas e/ou grupos, - “os Outros” não pensam, não sentem e não reagem como eles, “o Nós”. Pois esse “Nós” é entendido aqui como a “essência da humanidade e da civilização (qualquer que seja este ‘Nós’), pensamos, sentimos e reagimos”.

E, na nossa prática cotidiana, seja dentro ou fora do espaço sócio-educativo e escolar, o “Nós” é sinônimo de união, força, conjunto, unanimidade, um pacto que marca uma possibilidade de grupo, ou do Eu e o Outro, Você da mesma raça, etnia, classe social, religião, gênero, cor. O diferente é o averso; o adverso que não pensa, não sente e não reage. E, como afirma Hérítier, quando se refere a “pureza de sangue”, há uma clara manifestação do racismo, principalmente, estabelecendo-se relação com a raça negra. Sem dúvida, isso

vai desde à crença na insensibilidade à dor física dos africanos, até à crença em uma forma de insensibilidade moral sobre o destino dos mais próximos, a morte dos pais e dos filhos, que seria recebida com indiferença ou sentida menos profundamente. (...) Por quê? Porque, no limite, não é possível pensar o Eu (Soi) sem colocar simultaneamente a existência de um Outro, de uma certa forma irredutível ao Eu, o que é condição formal necessária às fraturas, falhas e fissuras que recompõem, indefinidamente, ilhotas de solidariedade e de segurança no seio de uma ‘humanidade’ ideal (ibid., p. 88).

Françoise Hérítier faz uma apreciação do seu texto afirmando que “O Outro é diferente pela sua cultura, mas é semelhante”, considerando a sua natureza humana, sua existência, sua constituição como ser humano. Então, basta que “haja uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e a reorganização de sistemas educacionais que ensinem a não odiar, com base, em particular, na consciência ‘espontânea’ da criança sobre o justo e o injusto” [o grifo é nosso].

Cabe esclarecer que, nessa mesma concepção, Oliveira (1994) em seu livro *Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula*, valoriza o trabalho escolar como uma

prática necessária, quando se preocupa com aspectos relativos à imagem que o aluno faz de si na sala de aula; delimita-se a buscar a compreensão dos sentidos que atravessam as enunciações de crianças com traços físicos de negritude, reconhecidas pelos colegas como pretas, portanto, discriminadas pelos ‘não-pretos’.

A autora afirma ter percebido como a avaliação que o aluno faz de si próprio interfere sensivelmente em seu desempenho escolar. Toma como exemplo a afirmação de Lopes (1987, p. 38) quando afirma que “‘o negro no Brasil é educado para entender desde muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco’, deve negar-se como ‘negro’ e assumir os valores do ‘branco’ – inclusive aqueles valores do ‘branco’ sobre o ‘negro’”.

Daí surgem, também, as denominações: pardo, moreno, mulato, daquele branco que pretende eliminar o negro, por reconhecê-lo como “inferior”, “feio”, malandro”. São várias as expressões e falas citadas pela autora que surgem nesse processo discriminador, como: “menina ‘preta’, ‘feia’ e fedorenta’.

Ela afirma que “detém-se nas vozes, nas indagações e opções dos alunos – as vozes que falam sobre a noção de autoconceito, abordando a auto-estima em termos de uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo”, no contexto escolar. E autoconceito é “a atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe” (OLIVEIRA, 1984, p.31 apud OLIVEIRA, 1994, p. 16).

Nesse trabalho, a autora (1994, pp. 26-43) ainda examina a identidade como produção social e histórica, observando e descrevendo os modos de interação e interlocução existentes, assim como aspectos nela implicados, aprofundando a reflexão sobre o modo de como a criança/aluno se vê e se avalia na escola. Ancora-se na abordagem walloniana – o desenvolvimento do ‘eu’ em uma perspectiva fundamentalmente social, em que a construção do conceito de si é compreendida em sua íntima relação com o ‘outro’.

Há uma preocupação da autora em investigar acerca da relação entre a constituição do sujeito e linguagem, ancorando-se, em Vygotsky, Benveniste e Bakhtin. Essa discussão é uma luz que ilumina a reflexão sobre a formação da pessoa (consciência individual), sobre as relações de reciprocidade como o lugar da formação do indivíduo, sobre o princípio da



alteridade e do dialógico, enfim, sobre a constituição do sujeito, as reflexões éticas e pedagógicas nos espaços sócio-educativos. Do nosso ponto de vista, essas contribuições são pontos teóricos fundamentais para a construção de uma educação intercultural.

De fato, há pontos essenciais desse trabalho de Oliveira que nos alerta a repensar aspectos da nossa investigação, como a afirmação: Toda a dinâmica das relações estabelecidas na sala de aula – isto é, as interações aluno/escola, aluno/conhecimento, aluno/professor, aluno/aluno perpassadas por todo o jogo de imagens, valores, relações de poder, jogos de interações comunicativas – não têm sido abordadas senão superficialmente, sendo que as questões advindas da interação aluno/aluno praticamente não têm sido consideradas. Há uma preocupação maior dos estudiosos da educação escolar com a relação professor-aluno nas salas de aula.

Oliveira (op. cit., p. 42) também reconhece a interligação entre o exercício de discriminação, a causa de relações de poder, de dominação e valores sociais, indagando como as crianças discriminadas viviam essas situações discriminadoras. Há uma preocupação em saber se elas interferiam na elaboração da imagem que a criança faz de si mesma na escola?, De que forma?, Em que sentido?. Nesse jogo é perfilado o outro cultural como uma oposição, um inimigo que não se aceita no grupo e nas relações sociais e culturais.

Para Hall (2000, p. 97) o outro cultural é sempre um problema, porque coloca em xeque nossa própria identidade, pois, “a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular”. Então, a escola como espaço educativo, deve trabalhar essa questão que circula na prática sócio-educativa, mas de forma dialógica.

E, essa é uma das grandes questões, quando se trata de processos de sociabilidade, de identidade, de ética, de formas de interações humanas e sociais porque e, ao que parece, ainda não há uma construção curricular que atenda às necessidades básicas e urgentes dos sujeitos histórico-sociais para viverem esses processos contemporâneos de fronteiras indefinidas, crise de identidades, (re) significação do social e cultural.

Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (2000) indica a revisão de práticas pedagógicas como um dos caminhos possíveis para interferir nas relações existentes no espaço escolar e noutros espaços socioculturais. Assim, expõe sugestões para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão do professor-educador, detendo-se sobretudo sobre o impacto das exigências da vida cotidiana no ambiente escolar.

Por isso, o autor considera que a construção de processo pedagógico-educacional passa pela construção do currículo e por práticas reflexivas dos valores a inculcar, dando a entender que as intenções da escola sobre a formação do sujeito e do desenvolvimento das atividades no espaço sociocultural são confundidas com as exigências da vida cotidiana do aluno.

Em suas explicações, Perrenoud (op. cit., pp. 147-148) afirma que “lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade, pois, a ”tranqüilidade é um dos pré-requisitos base para o sujeito poder pensar, refletir e produzir. Ainda afirma que

Se, ao fazer uma pergunta ou respondê-la, atrair caçoadas, o aluno irá calar-se. Se o trabalho em grupo o expuser a segregações, ele preferirá ficar sozinho em seu canto. Se boas notas suscitarem a agressividade ou a exclusão baseadas em categorias sexuais, confessionais ou étnicas, ele evitará sair-se muito bem. E assim por diante. É, antes de mais nada, para pôr os alunos em condições de aprender que é preciso lutar contra as discriminações e os preconceitos (ibid., p.149).

Isso significa que as categorias cultura, raça, identidade, alteridade, etnia, classe social devem e podem ser compreendidas e interpretadas na prática escolar, como uma forma de representação individual e coletiva. Essa forma de atenção às conceituações permite o conhecimento de que é apenas uma maneira de nomear as diferenças que toma como princípios de representação traços particulares de uma cultura, e nunca como um traço de inferior. Ser particular não é ser inferior, mas apenas diferente.

A perspectiva de Arroyo (apud DAYRELL, 1996, p. 8), ao prefaciá-la obra *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, também oferece contribuições importantes para ao menos pensar sobre essas categorias acima citadas, mas, também, sobre as práticas pedagógico-

educacionais, como práticas que se situem na esfera dos direitos, e considera a escola como um dos espaços instituídos da integração e das diversidades.

Isso significa que o direito às diferenças e o direito à educação e à cultura devem ser interpretadas com novos olhares - inclinado para a solidariedade, respeito ao outro e a si próprio. E, no mundo-da-vida, esses participantes com seus novos olhares permitem um entendimento recíproco entre a sua capacidade de fala e de ação, para buscar a compreensão sobre as coisas do mundo, seja exterior natural, exterior social ou mundo interior subjetivo. No pano-de-fundo do mundo da vida, “o agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é, ao mesmo tempo, as duas coisas: ele é o “iniciador”, que domina as situações por meio de ações imputáveis;” e, simultaneamente, e “também o produto das tradições nas quais se encontra dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria” (HABERMAS, 1989, p.166). Nesse processo, o pano de fundo, as solidariedades dos grupos integrados por intermédio dos valores e as competências dos indivíduos socializados tornam-se recursos necessários ao agir orientado para o entendimento.

Segundo nossa reflexão, essas observações de Habermas relacionadas às de Arroyo (op. cit., p.,8) abrem uma senda muito frutífera e um chamamento a educadores e outros sujeitos envolvidos com/no processo ensino-aprendizagem, quando reconhece o trabalho da obra citada como aquele que, “recolocando os vínculos entre formação, cultura e educação”. Arroyo sugere “uma estratégia educativa que atue no campo dos valores, da cultura democrática”, e Habermas também abre esse espaço, para que a educação aconteça dessa forma.

Abre essa brecha porque descreve a moralidade pós-convencional, incluindo as subjetividades das concepções individuais acerca da vida digna e as intra-subjetividades das identidades socioculturais num debate público, no qual os sujeitos são capazes de linguagem e ação. Portanto, podem e estarão envolvendo a educação e a cultura.

Por um lado, essa discussão habermasiana contribui com o entendimento de que as leis existem e precisam ser exercidas. No caso da educação, podemos exemplificar a criação e o efeito dos documentos e normas elaborados desde 1988, que se destinam a mudar as situ-

ações e exercício de cidadãos no País. São exemplos claros o que vem acontecendo na área educacional com a LDB/96 e PCN/98, quando orientam os profissionais da educação a fazerem a ponte entre educação e cultura.

Na verdade, utilizar-se de estratégias entre a educação e a cultura, por um lado, significa não apenas incluir cultura e diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares [e legislações Federal, Estadual, Municipal e de Ensino/Educação]. Por outro, “significa reencontrar a teoria e a prática educacional com uma visão dos educadores e dos educandos como sujeitos de cultura”. Essa é uma interconexão clara entre educação e cultura.

De acordo com Boff (1998, pp. 26-27), a educação se confronta com o compromisso de formar sujeitos “para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social”, entendendo que a humanidade chegou a uma encruzilhada ético-política e encontra-se entrelaçada de ações diversas.

Boff deixa claro que, ao que tudo indica, essa forma de educação, orientada pela escola atual, não encontrará saídas para a sua própria sobrevivência. Ela está caminhando em direção contraditória e marcada a ser como uma espécie ameaçada por si mesma. Não mudará o seu destino, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade”. Está claro que o segredo para esse potencial coletivo são práticas de reciprocidade, de respeito mútuo, de consideração ao outro, as suas diferenças e condição humana.

Consideramos que a escola, como espaço sócio-educativo, precisa tomar essa lição, levando em consideração que esse potencial “para criar e essa abertura para compartilhar não se equacionam bem sob comandos e imposições”. É necessária a abertura à comunicação, à diversidade, para tornar-se uma condição sine qua non de possibilidades à efetivação das práticas de interação social, de reciprocidade constitutiva da relação com o outro – o diferente.

Por isso concordamos com Boff (op. cit., pp.28-29), quando diz que por velha que possa parecer a idéia de efetivação das práticas de interação, sem profundas conversões antropo-

lógicas, traduzidas em consensos políticos democraticamente construídos, não surgirá uma convivialidade humana na qual não falte nem a riqueza de bens disponíveis nem a fruição da sabedoria de saber conviver nas diferenças.

No entanto, na prática sócio-educativa, esse processo não é fácil, embora nem por isso impossível. Por um lado, torna-se difícil pela equivalência estabelecida pelas sociedades e grupos, entre coisas diferentes e/ou desiguais através de normas, juízos legitimados e, por outro lado, pela falta de preparação e/ou resistência e/ou motivação dos educadores, pais e outros sujeitos sociais envolvidos com o, ou no, processo ensino e educação em torno dessa temática: o preconceito e suas ações - a discriminação e a tolerância.

Dessa maneira, não é de se estranhar que, ainda não está claro para a escola e nem para a sociedade que a tolerância é “o suporte e destino do (re) conhecimento do outro, da diferença do um, da alteridade” (GUIRADO, 1998, p. 202). Portanto, isso equivale à manutenção de uma atitude participativa e solidária, a saber manter uma convivência positiva – sendo tolerante e respeitoso com o outro como para consigo próprio.

Mesmo assim, apostamos na tolerância como uma forma de superar conflitos e fracassos no espaço educativo, quando percebemos esse valor próprio para uma educação com alto grau de aceitação da diferença, da diversidade e da pluralidade cultural, social, lingüística etc., sendo que “o melhor combate ao preconceito é o exercício sistemático do respeito, e o verdadeiro conceito de respeito é atenção, individualização no trato, que é exatamente o oposto do que sucede com o preconceito” (PINSKY, 2001, p.10).

Nessa mesma óptica, Guirado (1996, p. 8) propõem situar a escola na construção de um projeto político-cultural amarrado por um ideal democrático comum, refletindo, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gêneros, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, de valores, de vivências e de cultura.

Entretanto, o que a escola parece fazer bem é tratar dos pontos negativos, citar os pontos marcados pelos aspectos que denotam uma qualidade inferior, criticando sempre sem apon-

tar possibilidades para vivências qualitativas e positivas em nossa forma de pensar, sentir e viver a pluralidade e diversidade sociocultural.

Nessa mesma direção, Agostini (1997, pp.12-13) explica que, sem dúvida, os preconceitos surgem da dificuldade de a espécie humana conviver com o diferente, com aquilo que não é igual a si mesmo; nascem dos confrontos com diferenças lingüísticas, culturais, de ritmo entre Eu e Tu, Nós e os Outros, - diferenças de viver e sobreviver, de dizer, falar, de pensar, de religião, de jeito de se vestir, de cor, de altura, de peso, etc. Daí surgem a não-aceitação das diferenças e, conseqüentemente, as relações intolerantes.

O mesmo autor ainda explicita que, “se o preconceito pode ter muitas origens e se manifestar de inúmeras formas entre as pessoas e as classes sociais, existe também o caráter funcional desse preconceito, ou seja, seu uso consciente para atingir determinados fins”. E, apresentam-se sob diversas formas e direções.

Pinsky (2001, pp. 7-8) explica que “as várias facetas do preconceito se manifestam na escola com mais freqüência do que gostaríamos de admitir. Entretanto, é o lugar privilegiado para discutir a questão do preconceito e até para iniciar um trabalho com vistas a atenuar a sua força”. Mas, certamente, alguma coisa ainda poderá ser feita, para que a escola compreenda isso, pois, o que se evidencia na escola contemporânea são demonstrações de discriminações, seguidas de violências físicas, sociais e culturais, sendo a intolerância uma das suas marcas diletas.

Por isso mesmo, é preciso recuperar o saber no espaço escolar e reconhecer a necessidade de efetivação de práticas democrático-participativas e interculturais. A escola deve mostrar, nas suas práticas, como a sociedade constrói e transmite valores que nem sempre têm como princípio a democracia, a igualdade e a justiça. Na maioria das vezes, os valores veiculados e inculcados pela sociedade estão em defesa de uma minoria privilegiada como classe social e econômica, estão a serviço de uma forma de viver e conviver nos espaços sociais e que não é possível para todos. Isso porque a superação dessa dificuldade demanda muita paciência, perseverança, assim como muitos esforços pessoais e coletivos, muito tempo, para que se consiga, finalmente, chegar a ponto de se viver em paz com as diferenças. Um fato é claro: “Estas, por enquanto, ou são em geral toleradas, ou tendem a se trans-

formar em preconceitos de inúmeros tipos” (op.cit., p. 24). Por outro lado, propendem para a formação de grupos fechados por razões de discriminações culturais, sociais e pessoais, em função da religião, do sexo, da classe social ou de outro traço diferenciador.

Os projetos educacionais e a concepção de escola democrático-participativa devem entender que a questão da identidade, da diferença e do outro “é um problema social, porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estratégico, com o diferente é inevitável” (HALL, 2000, p. 97). É verdadeiramente impossível evitar o branco, o negro, o índio, o japonês, o mulçumano, o pobre, o rico, enfim o seu “contrário”, “oposto” quando vivemos um mundo pluricultural e mestiço.

Hall (op. cit., p. 97) diz que, além de ser esse um problema social, é também “um problema pedagógico e curricular”. Portanto, na construção do seu plano de ação, a escola deve atentar-se para conhecimentos e práticas do ensinar e aprender que substituam a negação do outro, do diferente, de suas ações, de seus saberes, formas de ser e de viver, de seu convívio social e cultural por práticas dialógicas comunicativas e solidárias.

A compreensão de Hall de que esse é um problema social, pedagógico e curricular denuncia procedência dos planos de ação da escola, pois é uma questão dessa natureza “não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola”, onde obrigatoriamente se encontram nas salas de aulas ou corredores, mas também, porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Para que serve o currículo? Essa é uma redefinição e realimentação de nossa concepção e entendimento sobre esta questão, presente nesse trabalho de investigação científica.

Portanto, o reconhecimento de que “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” é essencial nos trabalhos pedagógicos e curriculares.

Assim sendo, consideramos o discurso de Scherer-Warren (1998, p. 27) muito especial, quando diz: a construção das identidades políticas e associativas é concebida como “fruto das experiências sociais e processos de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou

grupos sociais (...).” Mas no “plano educacional, pretende intervir nas mudanças induzidas pelo contato com as diversidades, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não ‘colonizem’ as minoritárias”. Entendemos que as práticas interculturais - aquelas que consideram “as diferenças pessoais e as construídas historicamente” (SCHERER-WARREN, 1998, p. 27) sejam uma alternativa à escola colocar esses planos em ação.

Nesse mesmo entendimento, Gonçalves (1998, p. 11) preocupa-se em falar do “jogo das diferenças cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito, no interior das sociedades em que vivem”. Quando, porém, as práticas escolares são interculturais, atuam sensivelmente em direção ao reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural de nossa sociedade, de grupo e de classe. Dessa mesma forma, possibilitam o diálogo com as diferenças, o viver/conviver saudável nos espaços sócio-educativos e o comprometimento com as mudanças na escola e na sociedade.

De fato, a educação intercultural – educação para a igualdade ou educação para os direitos humanos - aparece nos PCN como uma possibilidade para ampliar o âmbito da tolerância em nosso convívio social para uma dimensão internacional ou tolerância entre diferentes culturas e etnias dentro de um mesmo país, ou ainda, a igualdade entre os sexos, isto é, aceitar o outro na diferença.

Entretanto, “reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices. Sendo assim, ensinar, pressupondo a possibilidade de certezas, é tender para uma negação da solidariedade com os/as que estão ‘dentro-e-fora’ do sistema” (ASSMANN, 2000, p. 97).

A partir de tais considerações, destacamos a importância de o aluno (a) aprender a colaborar com os colegas e a dialogar com as diferenças; aprender a ver as ambigüidades e as contradições como um novo que existe entre nós mesmos – “de fato, a cultura. implanta em cada um a consideração de um valor e do seu contrário, do mesmo e do outro, do idêntico e do seu estranho” (KRISTEVA, 1994, p. 155).



É certo que, acerca disso se recoloca o problema da escola, do seu espaço sócio-educativo e do seu cotidiano. Os estudiosos desvendam, de maneira clara, que a escola não percebe que tem uma tarefa importante a ser por ela executada: a de animar vidas através do ensino e da educação e, apesar das contradições e impregnações culturais, na medida do possível, poderá inspirar-se em práticas interculturais, democráticas e participativas.

Essas práticas exigem a integração e a interação com envolvimento da família, dos alunos, dos professores, (funcionários e dos meios de comunicação) para estabelecer conexão com os princípios da convivência escolar e o âmbito social, dessa forma, provocar empatia e superar atitudes desconexas com os preceitos educativos.

Vemos nas práticas interculturais, uma via válida para alcançar mudanças significativas nas formas de convívio, de atitudes e de valores no espaço escolar, sendo a Tolerância, um desses valores que está intimamente relacionado com as regras essenciais da boa convivência e com a aceitação da diferença. Então, nesse processo, as categorias empatia, simpatia, ternura, respeito, justiça, solidariedade e confiança fazem-se presentes e cultivados na escola e no âmbito social.

Sabemos que essa proposição é uma provocação, mas necessária à explicitação do respeito à diferença cultural, lingüística, social, física, gênero, etc. Sabemos que a escola ainda acha difícil comentar e trabalhar essas categorias. Quando os alunos trabalham, utilizam o livro didático sem nenhuma preocupação em religar os saberes, sem trazer para os textos a interconexões entre o real e o que está descrito, narrado ou dissertado pelos autores dos textos. Os alunos também não sabem utilizar o exercício da abstração. E, assim, tudo continua no mesmo lugar ou aumentam suas forças estranhas e permeadas pela ignorância do não-saber.

Essa provocação também é um chamamento à professora, ao professor, ao diretor ou diretora, mãe, pai, aluno, aluna, enfim, a todos que estão dispostos a tolerar e refletir sobre o convívio construtivo na diferença. Uma relação de convivência intercultural deve ser vista como processo carimbado pelo diálogo, pelo conhecimento e reconhecimento mútuo, pela aceitação da maneira de ser e de estar, pela aceitação das diferenças, pelas práticas de

compreensão e de respeito à diversidade sociocultural, enfim, como um processo de tolerância.

Seria difícil expressar esse processo de tolerância de um modo mais concreto e pertinente do que o já afirmado por Chelikani (1999, p. 56) quando diz que “diferentemente dos direitos humanos, a tolerância não é uma exigência em relação ao outro, é uma disciplina interna. Para se ter uma atitude de tolerância sã, é preciso exprimir sua diferença em relação a outrem sem medo de arrogância.” Para tanto, “é necessário, também, que os outros reconheçam e aceitem a existência dessa diferença e do pluralismo, como nós mesmos nos dispomos a fazê-lo. Para ser fiel a si próprio, é necessário exprimir sua diferença.”

Talvez a escola deva transformar essas afirmações da autora em pontos interrogativos às suas práticas, colocando elementos centrais e pertinentes à compreensão do saber, saber ser e estar com o outro, assim como ao não-saber do sujeito que, ao mesmo tempo, aprende e ensina no espaço escolar ou sócio-educativo.

Daí, a importância das contribuições dadas por Touraine, Habermas, Arendt, Morin e Freire e de outros estudiosos dos movimentos sociais, da linguagem, identidade, comunicação, informação e relações humanas. Seus estudos sobre a constituição do sujeito, a relação dialógica comunicativa, uma negociação que envolve o conflito, o consenso, a consciência, a complexidade humana e do saber humano, o ensinar e o aprender a condição humana fundamentam as relações de tolerância e de respeito às diferenças.

Essas lições dadas e estimuladas por estes autores, estudiosos das relações humanas, nos conduzem a reafirmar o que apresentamos como sugestão para a escola caminhar em direção à efetivação de práticas democráticas. Assim, estamos, ao longo desse trabalho, insistindo como uma das possibilidades de efetivação dessas práticas. É o que Chelikani (op. cit., 57) também confirma nas suas reflexões sobre a tolerância. Ela esclarece que “Ser tolerante não é permanecer passivo diante dos acontecimentos, sem querer intervir. Estar livre do medo é uma virtude pessoal que se deveria adquirir a fim de praticar a tolerância natural.”

Nessa perspectiva, Chelikani ainda nos dá uma dica muito conveniente para buscar acertar num antídoto para desafiar a barreira do preconceito e da intolerância nos espaços sócio-educativos, como também, para a efetivação de práticas democráticas e solidárias, quando afirma: “podemos nos libertar do medo sendo inicialmente autônomos, tendo compromisso absoluto com a verdade e sabendo discernir e delimitar as coerções externas que são aceitáveis e as que não o são.”

O medo é um dos sentimentos que persegue a escola, acovardando-a. Por isso, essa orientação pode ser um instrumento para se chegar aos desafios indicados pelas inquietações e desejos de efetivação de práticas interculturais. Essas práticas devem ter conteúdos que potencializem o mundo da vida para desenvolver a capacidade argumentativa, o melhor manejo e direcionamento dos processos sociais, de melhores condições de fala aos sujeitos, organização das ações em torno de valores compartilhados e, dessa forma, oferecer aos sujeitos do conhecimento sobre os conceitos usados na sua linguagem, nos textos e outros instrumentos da comunicação humana.

Esse caminho pode ser uma contribuição essencial à consolidação da prática pedagógico-educativa como prática dialógica comunicativa e transdisciplinar, aceita como um processo aberto e de negociação entre os diversos olhares e ações e capaz de vencer o medo e a insegurança. Pois, “sente-se medo e insegurança, quando se nutre expectativa elevada sem dispender esforços proporcionais”, ou ainda, quando não se tem auto-estima suficiente, quando se possui importantes bens materiais, dos quais não se necessita verdadeiramente, enquanto nossos vizinhos não têm a possibilidade de obtê-los” (op. cit., p. 56).

Nos espaços escolares podemos pensar, nesse sentido, com relação ao aluno que se sente e reconhece como melhor do que o outro por ser branco, mais inteligente, o que possui melhores materiais escolares; é homem, alto, mais forte, ou marcado por outras diferenças que o distinguem dos demais, mas são armas utilizadas, para que o seu colega se perceba como o inferior, o desigual, o feio ou incapaz.

Essa afirmação traz elementos necessários à promoção da tolerância, como valorização das diferenças vividas pelos indivíduos enquanto seres socioculturais, a noção de singularidade, a valorização da auto-estima, da humildade e do respeito. Como posso ser tolerante se,

em vez de considerar o outro diferente de mim, considero-o inferior? Ou menos capaz? O ambiente escolar é considerado como um dos espaços onde podemos encontrar as mais variadas e complexas formas de manifestação do preconceito e suas ações manifestas nas práticas da discriminação e do estereótipo.

Nesse aspecto, é importante que considerem: “não será a escola que fará a transformação social, mas ela tem um espaço e uma autonomia que precisamos ocupar no sentido de construir uma sociedade democrática e com justiça social” (MOLL, 2000, pp.178-179).

Para a mesma autora, a vida comunitária e a escola entrelaçam-se, com contradições e tensões, constituindo interfaces pedagógicas e políticas nos encontros e confrontos entre esse espaço de sociedade civil e o Estado (op. cit., p.185). As práticas desses dois espaços criam novas resistências e re-significam os espaços públicos e privados, redimensionando-os.

A partir desses fundamentos, não se deve ignorar a tensão freqüente entre os segmentos da escola, a reprodução do saber, da cultura, dos hábitos, dos comportamentos, das práticas didático-metodológicas da escola, como também, os espaços em que vivem as comunidades escolares, em especial, quando contaminados por desigualdades sociais e/ou por intolerância frente à diferença entre os sujeitos sociais.

Portanto, a escola deve ter o convívio na diferença nos seus espaços sócio-educativos como uma referência efetiva, afetiva e constante. Sendo assim, podemos compreender a escola como lugar de criação de espaços físico-culturais e sociais; espaços que poderão confirmar-se na certeza da possibilidade e da análise das condições reconhecidas como essenciais à constituição da subjetividade do sujeito, na aceitação das diferenças, de reciprocidade, um espaço aberto à ação comunicativa, ao diálogo cultural entre pessoas e grupos sem distinção de gênero, de idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social e/ou outras diferenças.

Nessa intenção, é essencial estabelecer conteúdos curriculares em que sejam atendidos e analisados “os objetivos básicos da educação: a formação da cidadania, a promoção dos sentimentos de solidariedade e justiça, a superação dos preconceitos, a compreensão dos

direitos fundamentais e, principalmente, a efetiva participação política do cidadão” (CRUANHES, 2000, p. 106).

Compreendemos como “Escola Cidadã” – aquela que cria e mantém ambiente de aprendizagens favoráveis à ampliação de compreensão, à formulação de conceitos autônomos, criando possibilidades para o reconhecimento, enfrentamento e substituição do preconceito por conceito (de idade, de gênero, étnicos, físicos, religiosos e de classe) no espaço escolar.

Assim, a proposta é educar os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços, portanto, um espaço constituído por ambientes nos quais a convivência é caracterizada pela tolerância como aceitação da diferença.

Tarso Genro (1999, p.11) afirma que, na verdade, a Escola Cidadã é, fundamentalmente, um espaço racional de indeterminação, considerando que, nele, os cidadãos, tanto educandos como educadores, empalmando os valores inscritos pela modernidade (a tolerância, o respeito à diversidade humana e ao pluralismo cultural), convivem dialogicamente, partilhando experiências e saberes e identificando a História como futuro aberto.

Nesse sentido, pensamos como Silva e Grupioni (1998, p. 18) quando discutem o tema Educação e Diversidade: Por que escolhemos [como amostragem/sujeitos da nossa pesquisa] a escola, os alunos, os professores [e outros segmentos da comunidade escolar]? Porque a escola é, exatamente, o espaço de troca, de diálogo, de descobertas e de convivências humanas.

Assim, ela abriga – especialmente a escola pública [e a comunitária] – uma fantástica riqueza em diversidade, tão rica e tão fantástica que, por vezes, chega a assustar: como lidar, numa escola pública [e com a comunitária] de uma grande cidade [uma cidade, como Itabuna], por exemplo, com as diferenças de hábitos, de concepções, de formação, de expectativas, de origens regionais, de cor, de religião, de cultura entre os alunos, nas situações concretas do dia-a-dia? Como, [numa escola comunitária] dar conta da heterogeneidade entre os [sujeitos] alunos, [professores e outros]? A escola é um grupo heterogêneo e encontra-se imbuída da diversidade sociocultural.

Vale destacar que a LDB n.º 9.394/96, Título I da educação, Art. 1º, estabelece que “A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino (...) nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E, no Art. 26, Título V – dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo I – da composição dos níveis escolares, propõe incorporar aos currículos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) uma parte diversificada, visando atender às “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Nos PCN a escola é definida como “espaço em que se pode dar à convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferente, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha com a família” (MEC/SEF, 1997, pp. 15-102). Portanto, ela deve trabalhar uma prática administrativa e pedagógica democrático-participativa dos sistemas de ensino e reconhecer as dificuldades teórico-metodológicas para a efetivação da proposta.

Nos seus fundamentos teóricos, esses documentos abrem espaço para um trabalho compartilhado, apresentando-se como propostas abertas e como ponto de partida para a cooperação de educadores, estudiosos contemporâneos e sociedade em geral. Eles enfatizam o intercâmbio da escola com movimentos sociais, universidades e imprensa, como uma forma de buscar mecanismos eficazes e atualizados que favoreçam novas formas para trabalhar a temática pluralidade cultural – uma condição à efetivação da tolerância.

No fundamento teórico da Pluralidade Cultural, os PCN – Temas Transversais, referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, reconhecem a diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira como: “plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caiçara...”, mas também, a existência de preconceitos, relações de discriminação e de exclusão social que “impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania”. Fala sobre tudo isso, mas não indica sugestões para trabalhar a existência de preconceitos e seus correlacionados.

Os PCN não discutem, nem indicam em nenhum momento quais são os possíveis caminhos para viabilizar este trabalho. Também não dizem, por exemplo: ter uma vivência cidadã

plena, tanto no contexto social como no da escola, é tarefa difícil neste país. E, dessas tarefas a efetivação da educação escolarizada e humanizada é a mais difícil, porque: O número de analfabetismo cresce no país, apesar dos modelos importados ao seu combate; a cada ano, a escola delibera milhões de brasileiros que saem dos seus espaços com uma bagagem cheia de erros gramaticais, sem domínio do conhecimento divulgado nos afazeres, ensino e formalização das atividades escolares. Esses problemas são maiores com a presença de preconceitos.

Nesse sentido, ao abordar as histórias de vida, histórias de escola (elementos para uma pedagogia da cidade), Moll (2000, p. 62) afirma que “decorrentes de processos epistemicidas, o analfabetismo e a descolarização reatualizam a lógica da exclusão de saberes, de silenciamentos culturais de imensos contingentes populacionais, que não interessam aos que ocupam o centro”.

Moll (op. cit., p. 62) ainda afirma que, nesse processo de interditos etnocidas, epistemicidas e silenciadores, a exclusão da escola pode ser compreendida como forma resultante da cultura colonizadora. Ela explica que essas primeiras exclusões foram vivenciadas por grandes grupos humanos, que além de serem excluídos de seus próprios modos de ser e de estar no mundo, viveram a exclusão colonizadora. E, a escola inclui-se neste papel, como um veículo de cultura dominante. Portanto, toma forma, nessa situação específica, a tensão essencial. Na mesma medida que essa cultura representa epistemicídio, sua apropriação pode ser instrumento para inserção e emancipação à luta pela conquista da possibilidade de acesso à instituição escolar e, pode compreender parte desse processo [colonizador] dual de incorporação e resistência, como também pode ser considerada como um elemento constituído de identidades que se foram gestando nos diferentes grupos populares.

Assim, a não razão – travestida de razão que impõe determinada ordem de saberes e valores como verdadeiros – aprofunda estranhamentos e tensões, produzindo silêncios e ocultações das ações, reações, pensamentos e sentimentos, silêncios que, na lógica da escola pública [e comunitária] fundamental brasileira, reiteram-se através do fracasso e da manutenção da lógica da produção da ignorância. Silêncios que, ao longo deste século, se repetem em cada criança, jovem ou adulto que não se alfabetiza, que não acede a outros saberes e muito menos compartilha os seus. Silêncios que se reatualizam concretamente em cada

experiência interrompida de educação de adultos [e de crianças excluídas da infância e do ensino-educação que se afastam da escola para o trabalho, grupos de drogas, prostituição e/ou à rua - espaço onde se sentem livres, mas presos à miséria, ao desprezo, à desconfiança e à marginalização sociocultural]. Vale destacar que

(...) essa não-razão expressa-se cotidianamente em analfabetismo, em autoritarismo, em exclusão material, cultural e política, através de ordenamentos da vida social que ignoram e desprezam o mundo da vida dos grupos que vivem nas dobras da sociedade, nos cenários que não estão incluídos (ibid., 89).

É importante pôr a nu os mecanismos que produzem as relações de discriminação racial, cultural e social que produziram e continuam produzindo a exclusão por diferenças de classe, raça, etnia, gênero, físicas, religiosas, etária etc., assim como, aprofundamentos de preconceitos acerca da “incapacidade” de aprender dos alunos – os que sabem menos ou não aprendem nada, ou não querem nada, no “Eu tenho... Você não tem!”, “Eu sou... e Você não é”. “Eu sim... você não...”

Com essa mesma preocupação, Silva (2000, p. 96) justifica que, atentando-se “à teorização cultural contemporânea sobre a identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural”.

Não há dúvida, a escola (ensino e educação) tem um importante compromisso a cumprir, um papel essencial a desempenhar, junto à sociedade: a boa convivência como base para uma ação teórico-pedagógica mais eficiente e eficaz, objetivando encontrar viéses para lidar com os conflitos. Com certeza, a responsabilidade maior da escola é a manutenção das práticas sócio-educativas que se firmam no diálogo aberto, no respeito mútuo, na afetividade e com direito à ternura.

Restrepo (1998, pp. 23-24) explica que a afetividade e a ternura podem ser um antídoto eficiente para quebrar a disposição do combatente, enfraquecendo a efetividade da ideologia guerreira, pois, quando, por alguma circunstância, esses dois sentimentos se imiscuem nas rotinas da vida diária, os prisioneiros da ideologia guerreira sentem grande temor e confusão, podendo responder com atitudes de resistência e violência. Assim, pensamos ser o viver e o conviver das relações intraescolares, mas a escola ainda não refletiu e nem des-



cobriu o quanto é importante incluir a ternura e o afeto nas suas formas de expressão, de comunicação, de relacionamentos, de ensino e educação. Ela não vê ou apenas não quer sentir a ternura como um ato intrínseco ao processo de aprender e de ensinar a condição humana.

Entendemos ser o que acontece claramente nos meios escolares, o que explica Restrepo:

Relegada à esfera do privado, a ternura é obrigada a excluir-se do mundo do público, onde sua palavra parece não ter nenhuma validade. Constata-se, a partir da dimensão da ternura, uma inversão da ideologia do conquistador. Enquanto este aspira perpetuar-se no tempo, homogeneizando ao som de seus caprichos os espaços que caem sob seu domínio, quem se aninha na ternura é assaltado e derrotado, de saída, fraturado pela pluralidade e tensionado pela diferença. A unidade do eu se rompe como um espelho que se converte em prisma e a carcaça da identidade cede, fendida sob a pressão de forças que, do interior do indivíduo, tentam entender o estranho, o diferente, o outro (1998, pp. 23-24)

Assim sendo, a identidade e a diferença serão vistas como processos de produção social - envolvem relações de poder. Ainda seguindo as recomendações de Hall, Woodward e Silva (2000) destacamos a importância de reconhecimento pela escola e da comunidade local, de que a identidade e a diferença devem ser problematizadas, traçando os principais elementos que configuram esses conceitos, assim como as relações existentes entre eles, da identidade e da subjetividade a qual subjetividade exige um esforço a mais: um permitir-se a interpretar e a compreender as representações sociais de alunos, professores, diretores e outros segmentos das escolas. Quando a escola age assim, o que se busca, nessa perspectiva, é uma objetividade e uma subjetividade produzida na e através da linguagem e da fala dos sujeitos nos seus espaços. Nas manifestações da comunicação, é estabelecida e sustentada a partir do registro do real e do possível, em ocorrências altamente inseridas de crenças, de registros, de afetos e de valores imaginários.

É por isso que consideramos a subjetividade como um princípio transformador do homem e que, relacionado à racionalidade, “dá base para as categorias pedagógicas de consciência, autonomia e liberdade” (PRESTES, 1997, pp. 219-220). E a racionalidade pretendida pela teoria habermasiana da ação comunicativa imputa à nossa capacidade de estabelecer relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros, com os nossos desejos e sentimentos. Essas ações têm no mundo da vida as referências para as pretensões de verdade, de

veracidade e autenticidade (op. cit., p. 224), uma confluência de conceitos necessários para o combate à intolerância e ao preconceito na escola.

A seguinte colocação de Habermas (2000, p. 416) sobre o mundo da vida é bastante esclarecedora da sua compreensão e interpretação acerca desse processo: “O mundo da vida constitui um horizonte e, ao mesmo tempo, oferece um acervo de evidências culturais do qual os participantes da comunicação tiram, em seus esforços de interpretação, padrões exegéticos consentidos”. E, na escola, os indivíduos socializados, quando interagem e se integram aos processos participativos, de integração cooperativa, colaborativa, empregam implicitamente “o mundo-da-vida”.

É justamente nesse ponto que se destaca a contribuição de Habermas na construção de práticas interculturais no espaço escolar comunitário, e, em especial, quando resgata o conceito grego de isegoria – o direito de falar na ágora – a praça pública -, pois nos reporta ao entendimento da participação dos movimentos sociais nos processos de construção de uma cidadania ativa. Nesse exercício de cidadania, os sujeitos pensam maneiras de organizar a sociedade, as atitudes, os valores e as convicções em seus próprios modos de viver.

E, nesse processo, parece haver uma condição essencial para o viver/conviver democrático e tolerante, uma condição para que sejam respeitadas as diferenças. A escola é o espaço de relações sociais e ambientes de “experiências vivenciadas” – identificáveis de forma essencial, ou seja, o seu sentido pode ser captado intuitivamente [e] nelas reside a capacidade de ‘construir’, [ou] não ‘construir’, um mundo por parte do sujeito (HUSSERL in ALES BELLO, 1998, p.35).

Por isso, a escola precisa tornar-se um espaço eficaz para enfatizar a importância do processo de produção discursiva e social da diferença. A partir daí, objetivar e assegurar o efetivo estabelecimento de relações saudáveis e comunicativas entre alunos e outros segmentos da comunidade escolar e local, isso sem esquecer que a subjetividade é sempre intersubjetividade, tanto na perspectiva freireana, como habermasiana, ou como heideggeriana ou ainda na de Morin. E o papel e/ou a ação dos sujeitos nessa relação é a de ajudar a transformar, intersubjetivamente o mundo da vida, o mundo em que habita, o mundo da

complexidade: dos seres com vida e sem vida, mas existentes numa teia de dependências recíprocas.

É inútil pensar em uma relação intersubjetiva sem reconhecê-la como intercultural, pois, mesmo entre pessoas de uma mesma comunidade, sociedade, grupos ou de uma mesma classe social, numa mesma sala de aula, numa mesma escola, subsistem diferenças culturais, entre sexos, entre famílias, em toda e qualquer interação e relação social, portanto, a escola não ficará fora dessa.

Há de se considerar, portanto, que “diferenciar o ensino coloca em confronto não só diferenças bem visíveis de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo, com a vida, com o futuro, com os outros, com a propriedade, [com a sala de aula, com a escola, com o seu colega de classe] com o tempo, com a ordem, com o saber, com o trabalho e com mil outras dimensões da existência” (PERRENOUD, 2000, p.49).

São questões muito complexas, principalmente, quando sabemos que, muitas vezes, os preconceitos e/ou estereótipos que culminam na discriminação e, muitas vezes, no fracasso do aluno, são resultados do que “se passa nas ínfimas diferenças que dizem respeito não só à ‘gestão pedagógica da heterogeneidade dos alunos’, mas também à dimensão antropológica da aula e da escola, do grupo, da relação pedagógica, do contrato didático, do ofício de aluno ou de professor” (op. cit., p.73). O autor ainda afirma que lugar, identidade, necessidade de fazer parte, projeto de vida, confiança em si, relação com o saber, com o tempo, com o espaço, com a ordem, capacidade de dar sentido ao trabalho escolar, tudo isso distingue os alunos, tanto quanto as disparidades de desenvolvimento cultural ou de conhecimentos e influencia seu êxito social e escolar.

Ainda juntamos a essa explicação de Perrenoud, uma outra: todas essas questões são culturais, caracterizam a forma e o jeito de ser e de viver de um grupo, de uma sociedade, de uma comunidade. No caso da sociedade itabunense, baiana, brasileira, podemos perceber a influência da cultura colonizadora, e, certamente, essas ‘pequenas diferenças’ interferem na relação educativa.

Essas práticas modulam a distância interpessoal e intercultural que se estabelece entre o professor e cada um de seus alunos. São práticas corriqueiras, características das presenciadas nas escolas. Por isso, concordamos que, quando a distância entre as diferenças, nos espaços da escola, é pequena, então as condições da comunicação didática estão reunidas, e o trabalho pode desenvolver-se. Quando é grande, a corrente não passa, não há um entrelaçamento de saberes múltiplos e da diversidade.

Entretanto, a escola precisa encontrar uma saída e conscientizar-se de que a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes. As pessoas são diferentes, e isso é que nos distingue dos outros animais. Basta à escola entender que cada uma dessas pessoas é um ser, portanto cada uma delas é singular, única; uma pessoa e, mesmo sendo uma é dependente de um grupo, de uma comunidade, portadora, em parte, do conhecimento, da cultura e da experiência coletiva das comunidades às quais pertence; possui sua individuação, sua impressão digital.

Então, seria tão fácil, se todos os seres humanos pensassem assim, pudessem estar todos “de cabeça bem feita” e convictos de que a boa convivência, a tranquilidade de poder falar com o outro, de dialogar, divertir-se não dependem da unificação da cor, da religião, da etnia, da raça, da classe social, mas, da qualidade do encontro com o outro.

Para assim conviver nos espaços escolares, por exemplo, sem o bicho da reprovação exagerada, (uma das questões vexatórias para o aluno que, com certeza, nas nossas escolas é causa de discriminação, de preconceitos, de estereótipo) Perrenoud dá uma orientação que parece louvável: a qualidade do encontro depende da própria possibilidade de uma observação formativa e, mais globalmente, de uma regulação dos processos de aprendizagem (op. cit., p.73).

Sabemos, porém, que mudar essas práticas não é tão fácil, assim. Tudo isso implica em novos modos de viver/conviver com o outro - o diferente, como também, implica uma outra forma de sensibilização que facilita a contínua e permanente abertura pessoal para a aceitação da diferença de raça, de etnia, de credo, de classe social e de outras diferenças, nos espaços socioculturais.

Essa nova aprendizagem de viver/conviver com o outro é um jogo de tensão constante, e todo jogo requer certos cuidados, zelos, dedicação, competência, paciência e atenção. Seguindo ainda a mesma linha de pensamento de Perrenoud (op. cit., pp. 73-74), diríamos que depende, mais ainda, da capacidade de cada um entender que todo encontro confronta com o outro, o semelhante e o diferente. Ao mesmo tempo, deve-se entender que quanto “maiores forem às diferenças, mais medos, rejeições, sentimentos de superioridade, de inferioridade ou simplesmente de alteridade engendrarão, mais criarão uma distância interpessoal e intercultural”.

Isso significa que a sensibilização talvez seja uma das categorias essenciais, em particular, quando entendida como “um processo complexo de reorganização intelectual e, sobretudo, afetiva, que canaliza as atitudes pessoais e sociais não para metas exclusivamente individuais ou familiares, mas, sim, para metas progressivamente mais amplas e solidárias” (Sequeiros, 2000, pp.17-18). Apesar de não ser simples nem fácil, as tentativas de mudanças significativas deve existir e trabalhar em cima das resistências sociais, psicológicas, emocionais e atitudinais, cooptando as normas e regras “a partir da reflexão pessoal [e grupal] sobre as realidades vivenciadas que levam ao aumento da sensibilidade” (ibid., p.18), da liberdade e da igualdade.

Coelho (1999, p. 340) entende a sensibilidade “como um processo relacional”, “um gosto complexo”. Assim, explica que a sensibilidade é “termo que não pode ser considerado sinônimo perfeito de gosto, mas, com este, tem uma origem comum”. E, utilizando-se de Montesquieu, ressalta que as pessoas grosseiras “experimentam sensações únicas, (...) nada acrescentam àquilo que a natureza lhes oferece e nada daí retiram”, enquanto que as pessoas delicadas “reconhecem que cada idéia, cada gosto, cada prazer compõe-se de idéias, gostos, prazeres, no plural, com o que multiplicam ao infinito suas sensações e intelecções - do paladar ao amor, do entendimento conceitual ao tato.” Então, a sensibilidade “depende, assim, antes de qualquer coisa, de uma percepção e um entendimento relacional das coisas.”

Dessa maneira, parece-nos explícita uma relação de mutualidade – aqui entendida como uma evolução e ebulição da tolerância para a reciprocidade e respeito; uma relação na qual nos vemos e, também, os outros. Portanto, é premente exercitar e adquirir sensibilidade nas

relações sócio-educativas, para a adequação de uma educação intercultural – a que “situa a pedagogia nos contextos das práticas sociais e dentro das tramas da vida” (Streck, 2001, p.122).

Portanto, é preciso acrescentar impressionabilidade, sentimentos de humanidade, ternura, simpatia e de compaixão nas suas relações, tornando-se mais sensível aos seus segmentos. A escola deve ser artista, e, como esse profissional, ter a capacidade de ser sensível, e, especialmente sensível aos elementos que, transmitidos à sua prática sócio-educativa, são capazes de despertar emoções.

Nessa prática ação-educativa, a escola tem falhado, pois ainda não conseguiu vencer as barreiras que impedem as relações de respeito, de solidariedade, de igualdade e de reciprocidade. Parece ainda insensível, silenciosa e, com uma cegueira sem sentidos. Não percebe o sequeiro sem vida que se torna, e como é difícil manter a boa convivência nos seus espaços, quando só oferece pedras para seus integrantes atravessarem entre as suas práticas “pedagógicas”, “sócio-educativas”.

Como podemos considerar uma prática carregada de (pre) conceitos, maus-tratos, ignorância, desprezo e outras formas assim, sem sentidos, de cuidar do outro, da imagem do outro, de ver as diferenças?

Por isso, tentamos, ao longo desta caminhada, falar sobre a importância do conhecimento, reconhecimento, discussão e apresentação dos conceitos na sua forma real de ser e nomear as coisas, as identidades, qualidades, etnias, raças, cor, religião. É preciso buscar as origens, a lógica de ser e da aplicação dos conceitos. Portanto, imaginamos a linguagem como um instrumento importante e deve ser mais explorada e valorizada pelos espaços sócio-educativos.

### **3.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Em tempos difíceis, vivendo novo milênio e século XXI, percebemos os efeitos compulsivos e dinâmicos do processo de globalização, sustentada por uma proposta política neoliberal avassaladora que atinge a todos os âmbitos da sociedade: o sócio-econômico, o ético-

político, o cultural e o educacional. Essa proposta impulsiona a sociedade a pensar as formas de relações pessoais e coletivas, assim como, a do sujeito com o movimento em várias instâncias.

A respeito dessa questão, Touraine (1998, p. 9), ao analisar a complexidade das mudanças contemporâneas em suas diversas dimensões, nos alerta: – “o espaço e o tempo estão comprimidos” e em grande parte do mundo, “os controles sociais e culturais estabelecidos pelos estados, pelas igrejas, pelas famílias ou pelas escolas enfraquecem”. Dessa forma, agem e contribuem, para que “a fronteira entre o normal e o patológico, o permitido e o proibido”, perca a sua nitidez. E a educação não deve separar o universal do particular, a esfera pública da privada, a comunidade escolar da local e a família da escola.

Apoiamo-nos nessa afirmação para compreender as bases dos processos de aprender e de ensinar nas ECU e suas práticas, os contextos das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social, na maioria das vezes, resultantes das manifestações preconceituosas e dos seus aliados, como os processos de globalização da economia, do político e do social.

Esses elementos, a nosso ver, tornaram-se importantes para contextualizar nosso objeto de estudo: as práticas sócio-pedagógicas das/nas ECU e de seus mantenedores e as concepções (conceitos/significados) de gênero, de idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social nessas escolas.

A nossa curiosidade consistiu em investigar a concepção de educar, do ensinar e do aprender a viver e conviver com a diferença nessas escolas. Verificamos quais são as manifestações de preconceitos presentes nesses espaços educativos, o que fazem os professores nos seus afazeres, se dão importância à pessoa, para o grupo. Procuramos investigar se as práticas da escola são educativas e quais os elementos identificadores dessa ação/reação da/na escola.

Nesta direção, Bordas (1999, p. 86) nas suas reflexões conceituais reconhece a educação “como conjunto de formas de interação – comunicação de um indivíduo com os outros, estabelecendo as concretas formas de relação e transformação entre seus espaços”. Ele ainda destaca que “estes espaços vêm sendo considerados tradicionalmente como públicos e

privados e constituem marcos de objetividade e objetividade, por assim utilizar outras linguagens que tentam capturar marcos significativos”. É esse um dos fundamentos orientadores deste nosso trabalho.

Essa afirmação de Bordas aguçou-nos a curiosidade para saber-pensar quais seriam mesmo os marcos significativos para esses espaços, quando a relação entre a globalização e as realidades locais assumem posições novas: mudam as formas de as pessoas conceberem o espaço, o tempo e os lugares? Os meios de comunicação de massa também contribuem para mudar, formar e transformar padrões tradicionais de vida.

Assim, não podemos configurar nosso objeto de estudo sem falar do espaço público e do privado, seus sentidos e significados no contexto atual. É nesses espaços que se dão a educação e a formação do ser humano, a lógica das suas relações, retroações, inter-relações. Da mesma forma, não poderíamos ocultar a representação deste estudo como uma discussão necessária para o entendimento das formas de relações de integração e de interação nos diversos ambientes e espaços socioculturais e educativos das ECU.

### **3.3.1. AS MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITO: UM OBJETO A SER INVESTIGADO E CUIDADO NO ESPAÇO DA ESCOLA COMUNITÁRIA**

As manifestações de preconceitos representam ações que se configuram dentro e fora dos espaços sócio-educativos como problemas que permitem a efetivação à desigualdade nas relações de interação nos ambientes de aprendizagens da escola.

Portanto, por diferentes ângulos, procuramos discutir e lançar algumas reflexões sobre questões que dizem respeito a essas práticas legitimadas nos modelos de relações excludentes e resultantes de um processo fechado e projetado para desintegrar as pessoas e grupos considerados como desiguais, inferiores. Nesse sentido, a análise buscou compreender como se tem desenvolvido o processo de comunicação e socialização entre os segmentos da escola

Percebendo a relevância da promoção de uma educação igualitária, solidária, comprometida com o desenvolvimento da condição humana, da motivação para o exercício da cida-



dania e considerando que há muito por fazer com o objetivo de estimular e despertar a importância da valorização da diversidade e da pluralidade nos espaços sócio-educativos das ECU, este estudo decide investigar as manifestações de preconceitos e seus desdobramentos alimentadores do crescente índice de agressividade, intolerância, violências, desânimos, da promoção e reforço de competições irresponsáveis nos ambientes das relações humanas.

### **3.3.2. A ÉTICA, A MORAL E A CIDADANIA NO ESPAÇO SÓCIO-EDUCATIVO: UM TRIPLO REFORÇO AO ENFRENTAMENTO DOS (PRE)CONCEITOS**

A escola, embora demarcada em sua história como um “lugar” de transmissão de conhecimentos e de seleção social, na modernidade, ela tem sido intensamente questionada e associada por diversas formas a um caminho de mão dupla: por um lado, deveria permitir a igualdade social, permitindo aos seus alunos ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Por outro lado, orienta-se por uma imagem ideal de indivíduo e de sociedade.

Essas duas dimensões atribuídas à escola podem ser associadas ao que se reconhece, tradicionalmente como questões de ética e de moral. Cabe aqui um parêntese para uma distinção entre o significado de ética e moral.

Segundo Betinho (1994, p.13) ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas. Portanto, uma das condições para a existência desses princípios é a de que devem ter características universais, precisam ser válidos para todas as pessoas e sempre.

O dicionário define a ética como o “estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto”. E, a moral como sendo o “conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada” (Aurélio Século XXI, 2000).

A ética, na concepção hoje corrente da palavra, envolve de modo especial os direitos humanos e aparece interligada a outros temas como meio ambiente, trabalho e consumo, di-

versidade cultural, pluralidade cultural, saúde, cidadania. É um desafio que se apresenta como possibilidade de promoção dos avanços dos direitos humanos, do pluralismo e da democratização das relações sociais.

Portanto, presença da ética (ethos + regras de comportamento) e da moral (mores = hábitos) nas relações humanas é uma condição para a superação dos preconceitos, da discriminação social. Isso porque a educação não consiste apenas em permitir a preocupação com a realidade, a ensinar a pensar, mas a aprender a pensar, a compreender o conhecimento, visto que o ser humano se revela na diferença, comporta, simultaneamente, a consciência e a inconsciência da sua finitude, sente-se dominado na experiência religiosa, poética e erótica do êxtase; tem esperança, desespero, afetividade, é um ser de dupla identidade: “o ser humano tanto da natureza quanto da animalidade”.

Pode-se compreender, assim, a estreita relação entre a ética e a vida humana, entre a ética e a política, ética e cidadania. Em “A dignidade da Política”, o pensamento de Arendt permite uma compreensão de que há uma relação íntima entre ação política, ética e o pertencimento a um grupo social. A autora admite que

pertencer a um grupo é, de início, um dado efetivamente natural: você sempre pertence a um grupo, no sentido em que você fala, isto é, organizar-se, isso é coisa diferente. Essa organização sempre se dá no interior de uma relação com o mundo. O que significa que o que é comum àqueles que se organizam desse modo é o que normalmente chamamos de interesses. A relação direta e pessoal em que se pode falar de amor existe naturalmente, da maneira mais intensa, no amor efetivo, e também, em certo sentido, na amizade (1993, p.138).

A amizade no pensamento aristotélico é definida como “uma certa virtude, ou não existe sem virtude; além disso, é o que há de mais necessário para viver”. O sentimento fiel de afeição, simpatia, estima ou ternura entre pessoas é instrumento essencial à constituição de uma comunidade política e para prover os indivíduos de um grupo social de participação motivada e competente, para determinar a simbiose entre os interesses sociais e pessoais.

O bem ético é um elemento necessário nessa simbiose, pertence ao “gênero da vida excelente”, e a felicidade é a “atualização das potências da alma humana, de acordo com a sua excelência mais completa, a racionalidade”. A felicidade é fundamental à essência da vida humana. Certamente, uma condição que possa a vir perceber que a diferença tem a ver com

a “complexidade da rede Terra, integrante da teia geral da vida”. Morin reitera, sempre que é preciso praticar uma auto-ética – encontro autônomo da ética, mas é preciso a auto-ética como “uma espécie de arte articulada à ética política que se pretenda verdadeiramente humana, construída a partir de seis idéias-guia em suas formulações mais fundamentais” que são: a ética da religação, a ética do debate, a ética da compreensão, a ética da magnanimidade, à incitação às boas vontades e à ética da resistência.

É dentro desse contexto que se deve refletir a respeito do papel da educação no enfrentamento e na superação dos preconceitos. O ato de aprender e o de ensinar estão ligados a um processo de autoconhecimento em busca da relação plena da condição humana no sentido ético – a felicidade.

Por isso, a ética “não pode reduzir-se ao político, do mesmo modo que o político não pode se reduzir à ética. Não podemos opor estes termos de modo absoluto e nem complementarizá-los harmoniosamente” (MORIN, 1998, p. 76). A educação e o aprender são atos políticos, portanto precisam priorizar as experiências vivenciais, de trocas múltiplas, de respeito, de instrumentos capazes de promoverem a felicidade com o auto-reconhecimento, com a auto-ética.

Do ponto de vista moriniano, a racionalidade é “uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo” (MORIN, 2002, p.116). A razão e a emoção são ações que devem estar interligados nas atividades humanas, nas convivências humanas, nas teias de relações. De qualquer modo, o prazer, a dor e a paixão devem ser levados em conta no processo do conhecimento.

Todo processo de conhecimento envolve interesses, racionalidades, ação. E o modo complexo de pensar não tem somente a sua utilidade para as questões organizacionais, sociais e políticos. “(..) o pensamento que une pode esclarecer uma ética da reunião e da solidariedade. O pensamento da complexidade tem igualmente os seus prolongamentos existenciais que postulam a compreensão entre os humanos” (ibid., p.212). A complexidade coloca a razão e a subjetividade em sentidos paralelos, favorece a reflexão do cotidiano, a proble-

matização e transformação social. Colabora com o entendimento da pluralidade cultural e da complexidade humana.

Para Arendt (1999) a pluralidade humana,

condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro (...). Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender (pp.188-189).

Há um ponto comum entre o pensamento moriniano sobre a compreensão de diversidade humana e o de Arendt. Os dois afirmam que há uma unidade e uma diversidade humana. Assim, há uma unidade na diversidade. E, essa é uma razão para entender que a unidade não está somente nos traços biológicos, psicológicos, culturais, sociais do ser humano. “Há também uma diversidade propriamente biológica na unidade humana, e uma unidade mental, psíquica, afetiva” – uma “unidade/diversidade que vai da autonomia ao mito” (MORIN, 2002, p.65).

O autor considera importante a oposição dos fatos, da vida e dos seres. Propõe a preservação da diversidade dos seres humanos como riqueza da humanidade. Esta questão comporta uma complexidade, a de entender o indivíduo numa cultura. De fato, “a cultura inscreve no indivíduo o seu *imprinting*, registro matricial quase sempre sem volta que marca desde a primeira infância o modo individual de conhecer e de comportar-se, que se aprofunda com a educação familiar e a escolar” (ibid., p. 272). Dessa forma, cada cultura por meio da educação, regras, normas, interdições, modelos de comportamento interferem para organizar e controlar a personalidade como um todo.

De acordo com essa compreensão moriniana sobre o uno e o múltiplo - unidade e diversidade, “alguns seres humanos serão sensíveis às relações de amizade; outros, às paixões amorosas; outros serão, sobretudo, devorados pelo ódio e pela inveja”. O homem é um ser racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Esses traços aparecem a partir das potencialidades humanas e

cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a diversidade humana.

O entendimento de Morin (op. cit., pp. 63-64) sobre a complexidade humana faz-nos reconhecer a “existência de universais psico-afetivos” que se manifestam em “indivíduos concretos” e apontam o potencial diferente de acordo com as culturas e indivíduos. Em certo sentido, esse entendimento do autor contém a presença das experiências fundamentais do pensar, do querer e do julgar arendtiano, de uma preocupação com as atividades do espírito, a preocupação com a acepção do ser humano, com a existência humana em seu conjunto.

Há uma sintonia entre a acepção de ser humano em Freire, Arendt e Morin, quando o entendem como uma totalidade que rejeita ser dicotomizada. Há nesse encontro uma interessante compreensão da construção do sujeito social-ético, um indivíduo capaz de uma compreensão do agir comunicativo e do mundo da vida, nos quais manifesta a relação interativa através ação manifesta pela intersubjetividade. Nesse sentido, é possível também estabelecer relações entre as reflexões freireianas e arentianas às dialógicas comunicativas habermasianas, quando se volta para a compreensão do conceito de razão – uma ação, fruto de uma interlocução dialógica que tem sua origem num contexto experienciado e compartilhado pelos sujeitos em vivências múltiplas, numa relação intersubjetiva marcada pelos valores, cultura, linguagem, tradições, mitos, agir e outros saberes constituídos pelo mundo da vida.

Segundo Habermas, a razão entendida não pode ser entendida apenas como dominação, mas como racionalidade comunicativa que se estrutura num processo interativo de forma dialógico-comunicativa, ligada à argumentação, ao processo interativo-comunicacional pelo qual os indivíduos-sujeitos transmitem seus conhecimentos (entendidos aqui como saberes e visões de mundo, de sociedade e do próprio sujeito).

Na base desses referenciais, está a compreensão e função dos mecanismos comunicativos, dos processos que, por natureza, são ações de entendimento, de relações vivenciais dialógicas comunicativas e interdisciplinares. Por sua vez, essa discussão é uma contribuição ao entendimento da relação com a diferença, ao enfatizar o sentido da interculturalidade - da

interação e troca, e não apenas da diversidade cultural. E simboliza uma ação educativa cultural como processo de socialização, de relações interativas nas quais o homem exprime sentimentos, emoções, valores e atividade intelectual criadora, produzindo e reproduzindo a formação do indivíduo-sujeito e de construção de saberes sociais através trocas de aprendizados cotidianos, formando condutas, orientações cognitivas, morais e éticas para a vida cotidiana.

Toda ação educativa é uma ação humana. Então, é uma ação cultural, política; uma relação entre pessoas ou grupos, entre sujeitos socioculturais. Isso implica, por um lado, uma mudança política, social e cultural em direção à racionalidade social. Por outro, uma inter-relação entre o individual e o social; liberdade para o auto-entendimento, na perspectiva da autonomia, solidariedade e capacidade de diálogo.

A valorização do diálogo é fator prioritário nesse processo de auto-entendimento cooperativo e participativo. Da mesma forma, a ética permite a busca de valores subjetivos, as razões não-instrumentais que justificam novos modos de viver do ser humano. Essa é uma exigência ética para a construção de uma sociedade democrática e, certamente, para o enfrentamento das manifestações de (pre) conceitos nas relações sociais.

Em toda parte do mundo, o ser humano possui direitos de algum modo natural, como direito à vida, o de não sofrer maus-tratos, à liberdade. Os direitos naturais são os direitos de uma digna existência. É, na relação com os outros e na ação social que se constitui a ética como uma trajetória itinerante, capaz de estabelecer os limites das respostas à multiplicidade de problemas inerentes à coerência entre práticas e princípios morais.

A categoria ética ressurge com força, no debate contemporâneo das Ciências em geral, e tema ética e moral, freqüentemente discutido no âmbito da filosofia, hoje é abordado nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo, quando o problema em discussão é o reconhecimento dos direitos humanos, em especial, das minorias e os desafios para a humanização do ser humano.

Frente a tais questões, diferentes concepções de ética são expostas na literatura, nas diversas áreas do conhecimento, sob forma de ensaios, poesia, entrevistas e outras formas textu-

ais. Na verdade, a palavra ética não tem o mesmo sentido para todos; é uma questão ampla, em aberto, assim como todos os temas que se referem à condição humana.

Revisitando a Filosofia, encontramos:

A ética (ethos, “costume”). Parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral” (ARANHÁ, 1993, pp. 379).

Éthos/Êthos, duas palavras que “derivam de uma mesma raiz que assume, em cada uma delas, vocalismo diferente: éthos (e breve fechado) e êthos (e longo aberto). Éthos significa: costume, uso, hábito; e o verbo eíotha: ter o costume, ter o hábito. Êthos significa: caráter, maneira de ser de uma pessoa, índole, temperamento, disposições naturais de uma pessoa segundo seu corpo e sua alma, os costumes de alguém (animal, homem, uma cidade) conforme à sua natureza. Éthos se refere ao costumeiro; êthos se refere ao que se faz ou se é por características naturais, próprias de alguém ou de alguma coisa, o caráter de alguém ou de alguma coisa. O êthos é tratado pela ética, que estuda as ações e paixões humanas segundo o caráter ou a índole natural dos seres humanos” (CHAUÍ, 2002, pp. 500-501).

Aristóteles é o criador da filosofia prática. (...) A ética é uma ciência prática ou uma ciência da práxis humana, isto é, um saber que tem por objeto a ação. Diferente, portanto, da metafísica ou filosofia primeira e da física ou filosofia da natureza, que são ciências teóricas, ciências que não criam seus objetos, mas apenas os contemplam. (...) Apesar dessa diferença, há um aspecto comum a todas as atividades humanas: têm como finalidade um bem. No caso da **ética** [grifo meu] esse bem é o indivíduo que se prepara para viver com os outros na pólis (...) (CHAUÍ, 2002, pp. 440-441).

Todos os exemplos acima permitem uma noção de ética como propriedade histórica do campo filosófico-grego – *virtude e felicidade no justo meio*.

Dessa forma, Aristóteles defendia que os seres humanos experimentam prazer compartilhando sentimentos, mas sofrem, quando não podem compartilhá-los. O companheirismo depende da concordância entre as pessoas, entre suas idéias e interesses. Assim, a reflexão aristotélica sobre política não se afasta da ética, pois a vida individual sobrepõe-se parcialmente à vida comunitária.

É sabido que, embora a ética aristotélica “considere o indivíduo enquanto tal, seu escopo é alcançá-lo, vivendo na pólis, e a política é definida como “ciência prática arquitetônica, isto é, aquela que oferece os princípios e fins da vida moral, pois somente na Cidade os homens podem alcançar o bem propriamente humano” (CHAUÍ, 2002, p. 440).

A felicidade (eudaimonía) é o “conteúdo do bem ético” e consiste na atividade ajustada à virtude e deve aparecer acompanhada de prazer. Uma das designações do bem, como finalidade da vida humana, é a felicidade, como a vida boa enquanto vida justa na esfera coletiva, isto é, a concretização de vida humana, que tem sempre um caráter comunitário.

Em Aristóteles, como bem destaca Chauí (op. cit., p. 461), a amizade é “‘uma certa virtude, ou não existe sem virtude’; além disso, é o que há de mais necessário para viver’(...) ela é indispensável à vida. ‘Sem amigos, a vida não vale a pena ser vivida’”.

Em breves palavras, Chauí (2002) explica esse entendimento aristotélico da ética e o justo meio:

como toda ciência prática, a ética deve determinar a essência do fim a ser alcançado, a essência do agente e das ações e os meios para realizá-las. (...) deve definir a felicidade, a natureza humana como éthos e as virtudes, ou, como diz Aristóteles, um tratado de filosofia prática não pretende apenas conhecer o que é bom, mas visa sobretudo saber como nos tornamos bons (p. 441).

À luz da reflexão de Oliveira (1993, pp. 56-57), o ético em Aristóteles apreende o costume, o uso, os modos convenientes de comportamento e, sobretudo, o supremo deles – a virtude -, como também as instituições, que sustentam esses modos de viver, como a casa, o culto dos deuses, os pactos de amizade, as alianças de guerra, de festa.

Além disso, “a determinação do que é ético se faz não por normas e valores em si, mas pelos modos de viver institucionalizados na sociedade, através dos costumes e mediados pela linguagem e pela ação dos homens, em conformidade a eles”. Logo, o indivíduo torna-se justo, corajoso, prudente, à medida que, agindo, ele se ‘habitua’ ao que, na cidade, é reconhecido como eticamente justo, corajoso, prudente. É precisamente através do exercício e do hábito que o indivíduo adquire as formas de comportamento vital.

Nas propostas da educação escolar do nosso país, a dimensão da ética é focalizada, em especial, na ação pedagógica. É entendida como uma reflexão crítica sobre a moralidade; não tem caráter normativo, pois, “ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, busca-se esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações” (MEC/SEF, 1998, p. 52).



E, nessas propostas, constitui-se como dimensão especial e necessária nos debates, uma discussão continuada sobre o aumento da violência, da discriminação social, do preconceito, da indisciplina, da crise da autoridade, da marginalização, uso de drogas e outros males que atingem os processos de afirmação de valores, identidades, cultura, vivências no contexto sócio-educativo escolar e sociocultural.

No plano nacional, convém ressaltar que, pela primeira vez na história da educação brasileira, nasce uma proposta que emana do Ministério de Educação, os PCN. Publicados em 1997, provocam grandes polêmicas quanto a sua concepção, objetivos, processo de elaboração e estruturação. Mas pela primeira vez, a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, a orientação sexual o trabalho e o consumo aparecem como temas transversais – questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Um desafio que se apresenta para as escolas se abrirem para o debate e elaboração de projetos transversais e interdisciplinares.

Assim, podemos identificar a ética, na abordagem de questões sociais mais urgentes - os temas transversais, como uma das preocupações centrais da proposta dos PCN. Esses documentos vêm apontando a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos os brasileiros a efetivação do direito de cidadania. Propõem uma educação escolar orientada no texto constitucional, elegendo os princípios abaixo relacionados:

- dignidade da pessoa humana
- igualdade de direitos
- participação
- co-responsabilidade pela vida social

Nessa perspectiva, os temas transversais são integrados na proposta educacional dos PCN, como conjunto de temas transversalizados, penetrando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. E, dentre esses temas, a ética aparece como:

a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais (MEC/SEF, 1998, p. 66).

Afirma-se, ainda, nesse documento que, na escola, o tema “ética” se encontra nas relações entre os segmentos que constituem essa instituição - alunos, professores e pais, e também nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo.

Entretanto, não define bem a concepção de conhecimento nem a forma de articulação entre as diferentes disciplinas: matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte. Apenas comenta a incapacidade dessas áreas de conhecimento de dar conta dos problemas sociais em relação à ética, saúde, ao meio ambiente, à pluralidade cultural, orientação sexual e ao trabalho e consumo. Da mesma forma, não apresenta como fazer articulação entre os temas transversais.

Essas questões sobre a construção e estruturação dos PCN têm sido discutidas frequentemente pelos educadores, em especial, quando provoca uma reflexão sobre o currículo das escolas brasileiras, projeto político pedagógico e cotidiano escolar.

Dentre elas, evidenciamos a grande contradição entre a estrutura curricular e da avaliação escolar que privilegia o conhecimento formal e o poder autoritário e a própria concepção da ética como construção dos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Há incoerência, por exemplo, quando os saberes escolares, as relações entre professores e alunos, normas didático-pedagógicas e educativas estabelecidas não permitem uma relação dialógica comunicativa, práticas pedagógicas abertas e interdisciplinares.

Nesse sentido, Verza (2002, pp. 98-99) entende que as práticas pedagógicas, à proporção que se voltam ao entendimento cooperativo, dialógico e em atitude de busca incessante da complementaridade entre saberes distintos, libertam os sujeitos, que dela participam, das visões e atitudes práticas fragmentadas. De modo geral, porém, na escola, as disciplinas são tratadas, frequentemente, como conhecimentos e “culturas” independentes, com metas e objetivos próprios, com poucas relações e resultantes de planejamentos isolados.

Por isso, a escola deveria trabalhar com práticas pedagógicas que permitam o entendimento cooperativo, dialógico e complementaridade entre os saberes escolares e culturais/locais. Dessa forma, poderá ser um espaço em que os conceitos básicos de natureza ético-moral,

como dignidade, igualdade, cooperação, participação, cooperação, solidariedade, compaixão e autonomia, passam a ser criticados em sua aplicação e realização (ibid., p. 99).

Por incrível que pareça, a proposta dos PCN (temas transversais - ética) pretende permitir à escola uma educação ética, mostrando que “os seres humanos convivem em sociedade, e a aventura da convivência desafia-os a enfrentar e procurar responder a todo o momento a pergunta: ‘Como agir na relação com os outros?’”. A questão central da Moral e da Ética. Ressalta que a escola permitirá a abertura de espaços de discussões referentes à atenção, à igualdade e à diferença entre os seres humanos, grupos culturais e classes sociais.

Daí a necessidade de um reforço moral nas atitudes e práticas interativas, nas ações e teias de relações alimentadas pelo sentimento de responsabilidade e de solidariedade nos relacionamentos com o outro. O grande problema é que, para se superar a desigualdade, não basta apenas querer, pensar, mas tomar iniciativas plausíveis ao enfrentamento da questão no interior da escola e das relações sociais. Contudo, esta é uma medida que não depende exclusivamente da vontade da comunidade escolar, mas, sobretudo, de todos os sujeitos envolvidos nos processos socioculturais e do Estado – âmbito responsável pela ação, construção e manutenção da ordem pública, do bem do cidadão. A Escola, a Sociedade e o Estado devem comungar a mesma opinião, desejo, objetivo para alcançar o bem público, do ser humano.

O ser humano é ser de essência e de relações sociais, mas um ser-sendo, pensante. *Ser com os outros e ser junto às coisas*. É fruto de um mundo sociocultural de inter-relações subjetivas e intersubjetivas. Portanto se constrói e é construído por uma teia de relações cotidianas, pessoais e coletivas de sentidos e significadas plurais. Há, nos PCN, esclarecimentos sobre a vivência da alteridade, a compreensão de si e o conhecimento do outro, um chamado aos professores para a prática pedagógica intercultural, interdisciplinar e transversal.

Dessa forma, a perspectiva intercultural de educação tem orientado e favorecido a compreensão da escola e de outros espaços sócio-educativos de que é preciso trilhar por uma estrada ética que permita uma práxis pedagógica dialógica comunicativa, interdisciplinar e transversalizada, uma pedagogia transdisciplinar, porém ela exige dos educadores uma

prática de projetos e valores éticos com perspectivas significativas e oportunas ao desenvolvimento da subjetividade humana, assim como uma prática que seja capaz de conjugar saberes, de entender a natureza e a cultura, de lidar com valores, de compreender a complexidade humana, conforme a expressão de Morin, e, de modo singular, valorizar uma ética política verdadeiramente humana.

A própria concepção de cultura e abertura do ser ao mundo pode levantar questões éticas. Em Morin, a cultura é constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir-faire, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. Os termos cérebro, cultura e espírito são inseparáveis. Quando o espírito humano se abre ao mundo, revela curiosidade, exploração, questionamento pela investigação, pela paixão de conhecer. Essa revelação se manifesta pela sensibilidade, estética, encantamento. E, mais ainda: “Tudo que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidad” (2002, pp. 35-141).

A cultura produz modos de conhecimento, de viver, sentimentos; favorece, estimula e sobredetermina os costumes, os valores; inscreve no indivíduo o seu “imprinting – “marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta; (...) marca irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. E o espírito organiza o conhecimento e a ação humanos” (ibid., pp. 299-307).

Para Morin, o conhecimento é “sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento” (2001, pp.52-53), enquanto o homem é sempre habitado pela trindade-espírito-cultura, isto é, o espírito emerge do cérebro humano, com e pela linguagem, dentro de uma cultura, e afirma-se na relação: cérebro-linguagem-cultura-espírito, assim como existe uma relação inseparável, complementar e antagônica entre pulsão, a afetividade e a razão. Nessa relação nenhuma das três dimensões domina as outras; é uma relação combinatória instável e variável.

Por tudo que vem sendo apresentado, poder-se-ia afirmar que a educação em valores aproxima-se do que tem sido chamado por Morin de uma educação transdisciplinar, de uma

formação integral, ou seja, articulação entre cérebro-espírito-cultura; trindade humana ou trindade indivíduo-sociedade-espécie e trindade mental ou pulsão-afetividade-razão. Há uma articulação inseparável entre as três primeiras instâncias (cérebro-espírito-cultura), uma articulação de corpo e espírito, de meios e fins, de teoria e prática, com finalidades de promover o bem. O cérebro estará a serviço do espírito – emergência do cérebro suscitada pela cultura, que não existiria sem o cérebro.

A racionalidade/racionalização é entendida aqui à luz moriniana, como uma atividade que permite a distinção entre vigília e sonho, imaginário e real, subjetivo e objetivo; uma atividade corretiva: controla o ambiente (resistência física do meio ao desejo e ao imaginário); a prática (atividade verificadora); o próximo (será que você vê o mesmo que eu?); e controle cortical (memória, operações lógicas). Portanto, de acordo com o autor, melhor proteção contra o erro e a ilusão (2000, p. 23). Pois, a complexidade em Morin, representa o processo de conhecimento do próprio homem, declarando que “quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e ilusões que não cessaram e não cessam de impor-se como verdade ao longo da história, ele deve procurar conhecer-se” (1991, p. 13). Então, o homem deve usar a sua sabedoria na utilização do processo do conhecimento e do pensamento como meio para a organização das suas idéias e informações e às que tem acesso nos meios em habita e representa a sua vida, observando a coerência ou não desses saberes para a sua existência e integração social.

Dessa forma, segundo Morin (2002, p. 306) a atividade racional da mente permite:

- a). Modos de argumentação coerentes, associando a dedução e a indução, a prudência e a habilidade;
- b). A busca de acordo entre os seus sistemas de idéias ou teorias e os fatos, dados empíricos e resultantes experimentais;
- c). Uma atividade crítica sobre as crenças, opiniões, idéias;
- d). Mais raramente, embora de maneira não menos indispensável, comporta a autocrítica, ou seja, a capacidade de reconhecer as suas insuficiências, limites, riscos de perversão ou de delírio (racionalização).

Trata-se de uma complexa realidade: a proposta de uma razão aberta, contrapondo-se à razão absoluta, auto-suficiente, inquestionável. Trata-se de uma forma de pensar uma ética da cumplicidade, da complexidade e da (com) paixão, percorrendo pela estética do pensamento, pela compreensão poética das coisas.

Há nessa perspectiva uma abertura ao processo de educação transdisciplinar e à forma de dizer da condição humana.

Segundo Morin (1999, pp. 30-31) “a questão da racionalidade aberta é a de um jogo duplo: manter as regras da lógica clássica, aqui incluindo os três princípios aristotélicos, mas ser capaz, em alguns casos, de transgredi-los e retornar”. Então, não se deve abrir mão da lógica clássica, mas, ao contrário, integrá-la em um jogo complexo, ao pensamento complexo, sendo a complexidade, a combinação da “simplicidade com a complexidade”. Significa que a racionalidade/racionalização é compreendida aqui, estabelecendo relações com a educação. Uma forma de beneficiar e desenvolver o sentido das ações humanas; uma trajetória possível de ser percorrida, em direção aos quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer.

Essa é uma exigência à educação mundial. Esses pilares constituem aprendizagens que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países. Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação, ao enraizamento dos meios de compreensão do outro, à construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, de modo a fazer valer o respeito pela condição humana e pelos conhecimentos.

Para tanto, é preciso reformar os espíritos e, em seguida, as instituições de educação. A política apresenta-se, nesse momento, como parte integrante e essencial desse pensamento moriniano: o todo e as partes são unidades complexas. O pensamento complexo integra os modos de pensar, religa todas as coisas, propicia uma nova atitude que é a alteridade, mas alteridade epistemológica que implica em abertura do diálogo com as diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, apresenta-se em oposição aos mecanismos reducionistas.

Para Morin (1998, p.72), a ética política que se pretenda verdadeiramente humana supõe primordialmente a restauração do sujeito responsável. Então, “devemos nos sentir responsáveis – como se a luta por inteiro dependesse de nós -, mas também não-responsáveis por todas as barbáries cometidas por inconsciência ou vilania”. O indivíduo precisa reconhecer a sua capacidade de vontade, de organizar idéias, retabalhar valores e atitudes, computar e recomputar as informações oriundas do mundo material e sensitivo, cogitar e recogitar as representações sociais, observando que as representações, idéias ou conceitos, sem exceção, pode tornar-se objeto de representação do real, conceito, idéia construídas pelo indivíduo no contexto social. Esse entendimento de representação ou formação de conceitos declara a responsabilidade que o indivíduo tem no mundo social consigo mesmo e com o outro espírito/sujeito.

De modo singular, o problema da responsabilidade deve ser colocado em termos complexos” pois a restauração do sujeito comporta a exigência do auto-exame, a consciência da responsabilidade pessoal, e o encargo autônomo da ética (auto-ética). Assim, há uma exigência do conhecimento solidário com base em uma nova ética política e de alteridade.

No ambiente escolar, há grandes condições de possibilidades do cultivo da ética política e desenvolve-se por meio do crescimento individual, do respeito pelo outro e a si-mesmo, reconhecimento da pluralidade cultural e da diversidade humana. Como falar, porém, de igualdade na diferença, na diversidade? Morin propõe uma epistemologia da complexidade para explicar a unidade na diversidade, através de mudanças qualitativas no processo do conhecimento do conhecimento, da vida, das idéias, da natureza.

Em o método, Morin (2002) vai afirmar que se pode falar de igualdade porque a diversidade não significa uma visão hierárquica. Explica o autor que “A diversidade é uma pluralidade de possibilidades. Igualdade não significa igualdade entre os mesmos”. E a Igualdade pode ser entre pessoas; a igualdade humana dos direitos humanos vale para todas as culturas, para todas as línguas, para todas as raças, et coetera (2001, p. 54).

Para a efetivação da ética do sujeito responsável, contudo, “não podemos confiar na educação, pois, antes de qualquer coisa, seria necessário educar os educadores, para que estes pudessem esclarecer aos alunos”. Por tudo isso, não há dúvida: “temos que voltar a apelar

às boas vontades de todos, a solicitar que se associem entre si para salvar a humanidade do desastre. As boas vontades advirão de todos os horizontes e nelas estarão incluídos os inquietos, os bastardos, os órfãos, os generosos (...)” (Morin, 1998, p. 75).

Da mesma forma, há várias condições de possibilidades de uma reviravolta político-social e educativa do contexto em que vivemos, se partimos da consciência do pluralismo e dos desafios éticos do mundo contemporâneo, mas é necessário resolver os problemas que atingem o desenvolvimento da condição humana, das relações sociais, as profundas implicações da modernidade que produzem diferença, exclusão e marginalização.

Morin (op. cit., p.71) confirma que o problema da responsabilidade deve ser colocado em termos complexos. Para tanto, de um lado, cada um deve reconhecer-se responsável por suas palavras, por seus escritos, por seus atos, suas ações. No entanto, de outro, tomando como base a ecologia da ação, ninguém é responsável pelo modo como suas palavras são entendidas, como seus escritos são compreendidos, como seus atos são mal interpretados, distorcidos. Cada sujeito é livre para entender, interpretar, compreender, aceitar ou não a opinião do outro, mas valorizando o respeito à diferença do outro.

### **3.3.3. ESCOLAS COMUNITÁRIAS URBANAS: (RE) SIGNIFICAÇÃO DO PÚBLICO E DO PRIVADO COMO ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS – UM COMPROMISSO**

Os desafios éticos da globalização apresentam-se com facetas contraditórias, mudando o sentido e o significado de tudo. Ainda vivemos num país de controvérsias políticas, sociais, econômicas e culturais, no qual milhões de marginalizados, excluídos e silenciados nem conhecem as marcas da existência da liberdade, dos seus direitos como cidadão no mundo, nem no mundo-da-vida.

Daí a nossa dúvida surgiu, apontando interrogações que investigaram: quais seriam os rumos que estão tomando essas ECU para viverem essas transformações?. Em especial, a reconstituição e (re) significados entre vida pública e vida privada (GIDDENS, 1991, 1996, 1997, 1999; ARENDT, 1997; HABERMAS, 1984; THOMPSON, 1995).



Nesse processo de transformação entre o público e o privado, as características das ações coletivas no espaço escolar comunitário urbano também dizem respeito às relações de raça, de etnia, de classe social e de gênero, em especial a participação e a mutação da ação coletiva no espaço público, pois, há grandes influências dos meios de comunicação de massa, das redes de relações sociais, das novas formas simbólicas e do impacto sociocultural das novas e emergentes tecnologias da comunicação.

Assim sendo, essas influências também atingem os dirigentes, coordenadores pedagógicos, alunos, professores e funcionários da escola. Todos os sujeitos da escola vivem/convivem, além do espaço escolar, com outras formas de participação disseminadas, dedicando-se, também, às necessidades oriundas da vida privada. Portanto, são socializados nessas diferenças – vida pessoal e vida profissional -, nos múltiplos pertencimentos na esfera coletiva.

Esta explicação deixa claro, nesta pesquisa, que a (re) significação entre o público e o privado, vida privada e participação na vida pública contribui para a construção de novas formas e significados de ações compartilhadas que devem ser trabalhadas e reconhecidas pela escola – espaço de convívio interpessoal, de necessidades objetivas e subjetivas que envolvem o ator em sua vida pública e privada. Isso porque, certamente, quando a escola trabalha e reconhece a importância da construção de novas formas e significados de ações compartilhadas, em seus espaços, estará atualizando as formas de suas práticas, adequando-as ao contexto histórico em que está inserida.

Nesse momento, Touraine torna-se um ator importante e essencial para explicar que a interdependência desses elementos quando desenha o campo das mediações sociais e políticas podem restabelecer a ligação entre o universo instrumental e o universo simbólico. Essa religação pode evitar a redução da sociedade civil e de suas ações compartilhadas a um mercado ou a uma comunidade fechada em si mesma.

A noção de sociedade e de comunidade perde o seu sentido e significado nesse contexto de Estado globalizado e, assim, a situação atual das relações humanas no mundo, constitui o desafio de uma nova ética. Para Tarso Genro (1996) uma das alternativas para não reduzir a sociedade civil a um mercado, parece ser a de compartilhar uma nova concepção de re-

forma do Estado. O problema está aí e não se pode fugir dele. O melhor é enfrentá-lo e procurar forma de combatê-lo e superá-lo.

Então, deve-se compartilhar dessa concepção de reforma estatal, mas, a partir de uma nova relação Estado-Sociedade. A alternativa é que se abra o Estado às organizações sociais (e a participação do cidadão isolado). Em especial, àquelas que são auto-organizadas pelos excluídos de todas as matizes, admitindo a tensão política como método decisório e dissolvendo o autoritarismo do Estado tradicional sob pressão da sociedade organizada (FRIGOTTO, 1998, p. 231). E, na sociedade brasileira constata-se a vida dessas organizações organizadas; são poucas assim, mas estão aí.

A partir daí, começamos a estudar o mundo urbano (o que nos interessa nesse trabalho, no qual estão inseridas estas organizações) verificando, nesse processo, os seus problemas socioculturais e econômicos, suas potencialidades; seus lugares abertos ou secretos; lugar dos projetos político-sociais, coletivos ou individuais organizados e vivenciados. Essa constatação constituiu-se como um suporte para a afirmação de que esses espaços devem se transformar em experiência de aprendizagem. Da mesma forma, devem transformar as suas escolas. E a escola que se quer pública ou comunitária precisa, também, contribuir na construção do espaço público-comunitário por excelência: a cidade. Entretanto, como afirma Farias Filho (1996, p.132): a cidade, lugar e condição de possibilidade da cidadania, não é coisa pública. É, quando muito, estatal. No mais das vezes, é privada. Nesse mundo, cujos MS e cujos habitantes lutam pelo direito de ter direito, a escola é construída e vai-se construindo com o objetivo de impor o código e as regras que assegurem a continuidade do privado e não do público.

Talvez essa seja a justificativa acolhida para os novos sentidos e (re) significados das ECU e dos espaços “público-privados”, “privado-público” que essas escolas ocupam.

No entendimento de Bordas (1999, p. 86), “o público e o privado são conceitos que podem expressar dimensões sociais e instâncias humanas do saber, do pensar, do querer e do fazer. A ciência, as ideologias e formas políticas dos governos tentam estabelecer relações entre espaços considerados como do mundo objetivo e mundo subjetivo, respectivamente”.

Cabe, nesse entendimento de Bordas, uma reflexão sobre as palavras de Arendt (1999, p. 82) de que a distinção entre as esferas pública e privada, encarada do ponto de vista da privatividade e não do corpo político, equivale à diferença entre o que deve ser exibido e o que deve ser ocultado. Mas o que deve ser exibido por essas escolas: As formas de comunicação? De entendimento entre os sujeitos? De interação e integração que caracterizam ou qualificam (bem ou mal) as suas práticas? Suas práticas ampliam ou ocultam a cidadania do sujeitos?

Por outro lado, constatamos que, apesar das mudanças incorporadas a todos os âmbitos nacionais e mundiais (com o avanço tecnológico e científico, as redes encurtam distâncias e o espaço-tempo), nesse preâmbulo, ainda percebemos que a cidadania da população menos favorecida deve ser ampliada e garantida; os seus direitos e deveres, implícitos no exercício de cidadania.

Gentili (1998, p.114) ainda alerta que “além das razões que teve o capital para expansão dos direitos sociais e econômicos, estas lutas populares e democráticas são as que nos permite explicar, em grande parte, a existência de um conjunto de instituições públicas.” Mas, nos tempos atuais o que poderíamos chamar de instituição pública? A cada dia percebemos a desolação, o abandono em que se encontram esses espaços – lugar onde os direitos socioeconômicos deveriam (ao menos hipoteticamente) materializar-se, mas uma das contradições do capitalismo contemporâneo é que tem urgência em modificar a forma de gestão das instituições públicas.

Na concepção de Gentili, a escola pública é “algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas”. E esse é um “dos núcleos de sentido” de que o neoliberalismo estrategicamente promove a desintegração. É uma desintegração múltipla da “própria idéia dos direitos sociais” e da “necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los”.

Portanto, o triunfo da política neoliberal é destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e a imposição de uma lógica mercantil, segundo a qual os indivíduos se realizam a si mesmos, enquanto proprietários, como consumidores racionais. É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e

empreendedor, mas o que vemos é uma mistura entre o público, o privado e a vida comunitária.

Não é fácil. E essas são razões que têm preocupado os “intelectuais orgânicos” e/ou os MS conduzindo-os a buscar alternativas consistentes para entender as contradições entre a crescente exclusão das maiorias, os discursos e as estratégias políticas e as teórico-ideológicas neoliberais. E os MS têm sido objetos de inúmeros estudos de mestrado, doutorado e de outros pesquisadores que os reconhecem como significativas manifestações populares e desafios instigadores de práticas democráticas, como também podem interferir com eficiência e eficácia nos processos político-sociais, nos processos gestores e no técnico-pedagógico, quando se trata da educação e do ensino popular.

Compreender as regras desse jogo não parece ser tarefa muito fácil, porque, até agora, como afirma Gentili (op. cit., pp. 113-114): em nossas sociedades latino-americanas, esta perspectiva otimista sempre entrou em choque com o muro de miséria e exclusão atrás do qual se encontra a grande maioria da população ‘não cidadã’. São séculos de colonização; mudam-se, ao longo dos tempos, apenas algumas formas de subordinação, de submissão, de fazer calar, silenciar.

Constata-se que, apesar das resistências políticas, ideológicas e culturais, as formas de dominação ainda perseguem, incansavelmente, a população mestiça, negra, indígena e a pobre. É preciso ressaltar que, “a idéia da existência de um conjunto de direitos sociais (possuídos por poucos) foi tomando conta do imaginário social, o que motivou um número considerável de lutas populares ao longo desta segunda metade do século” Gentili (op. cit., pp.113-114).

A abordagem dessas questões, aqui na América Latina, é paradoxal, pois, apesar dos fatos de exclusão declarados, nega-se a existência dos números constatados pelas pesquisas realizadas pelos Órgãos competentes ou pelos resultados obtidos pelos pesquisadores nos seus estudos.

No Brasil, por exemplo, vivenciamos de perto a separação entre pobres e ricos, brancos e negros, alunos de escola privada e de escola pública, religiosa e a força da discriminação

contra as mulheres, homossexuais. E, em especial, quando são crianças pobres, mulatas ou negras, dentre outros. Isso incita a uma compreensão, por exemplo, de que se nega esta verdade, inclusive em sociedades onde a população discriminada encontra-se condenada historicamente à exclusão e à marginalidade.

Essa concepção permite construir relações de subordinação, silenciamento, discriminação, relações em que se percebe a distância entre um grupo humano e outro, entre os que possuem mais e os que possuem menos bens, conhecimento escolarizado e outras diferenças de classe, religiosas, gênero, físicas, socioculturais.

De algum modo, essa é uma prática que tem sua sobrevivência garantida através dos séculos de existência humana, muda o seu contexto, o seu tempo-espaço, mas não modifica a sua lógica, as suas formas de reações e ações. A prática do preconceito tem sido assumida e reforçada através dos tempos com os avanços tecnológicos, científicos e de globalização em seus diversos discursos e ações.

Imaginamos, contudo, que talvez uma retomada pela escola, como espaço sócio-educativo, através de uma ação intercultural viabilize a construção de uma proposição mais real de enfrentamento, superação e/ou substituição de (pre) conceitos por conceitos nos ambientes onde a vida dos indivíduos se realiza.

#### **3.3.4. AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS: CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO DO SUJEITO NO ESPAÇO SÓCIO-EDUCATIVO**

As práticas interculturais decorrem dos atos e efeitos de processos dinâmicos e autônomos que envolvem realidade cotidiana, a heterogeneidade entre as pessoas e as culturas, a construção coletiva de vida, a diferença, a complexidade, a intercomunicação entre os participantes, o movimento e outros condicionantes como marcas do espaço sócio-educativo.

Nessa direção, vale a pena recordar Touraine (1998, pp. 360-361), quando pontua que apenas a relação intercultural não basta para efetivar relações democráticas, mas também é necessário somar outras ações pertinentes como a de um trabalho que se deve partir do sujeito pessoal, e, mais ainda, “deve-se chegar à democracia”. Falamos que essa prática

vale muito porque parece ser uma forma de mostrar a importância da autonomia do sujeito na superação de práticas não-democráticas.

Esse é um percurso que se anuncia, nos provoca e desafia. Se pretendermos intervir nos processos sócio-educativos da escola por esse caminho e com essa intenção, então é necessário ver e sentir a realidade cotidiana da escola, sem desprezar suas amargas marcas, as brechas denunciadas, as vozes, falas, sussurros, expressões e silêncios que relatam as formas de “comunicação”, de relações nos ambientes diversos que constituem o espaço escolar.

Vemos que, para se chegar à democracia, faz-se necessária a formação de sujeitos capazes de tomar decisões, de manter uma relação dialógica comunicacional, portanto, a comunicação intercultural compreendida como uma comunicação dialógica e interdisciplinar.

E, segundo as observações de Touraine, este “é o caminho que permite passar de um à outra”, porque não é possível, sem a liberdade do sujeito pessoal, chegar à democracia, ao respeito ao direito da maioria, direitos humanos e fundamentais da pessoa humana. Mas é bom lembrar que é inegável: “sem a liberdade do sujeito, sem seu trabalho de recomposição do mundo, de busca da unidade entre os elementos que foram separados e opostos entre si, não há comunicação interpessoal e intercultural possível.”

Sob esse aspecto, o universo de relações sociais e escolares deve ser planejado de forma democrática, pois, se assim for, o conflito da diferença que faz diferença passa a ser uma questão discutida e tratada de forma prioritária pela escola e na formação dos seus alunos.

Entendemos, com efeito, que a distância pessoal e cultural não pode ser ignorada pela escola e nem pela sociedade. Ao contrário, deve ser enfrentada e reatada. Nesse sentido, é preciso reiterar que a escola, estância do social, deve construir relações positivas baseadas na reciprocidade, na comunicação aberta e tolerante – uma comunicação intercultural.

Por meio das reflexões de Touraine (op. cit., pp. 360-361) pode-se entrever que “a pura tolerância e a aceitação das diferenças não bastam para tornar possível a comunicação intercultural. E a democracia não teria sentido, se apelasse somente – além das diferenças

sociais e culturais – para a unidade entre cidadania e igualdade de todos perante a lei;” Ela só é real, quando permite a defesa de direitos sociais e culturais como formas concretas do direito de ser sujeito.

Isso quer dizer que, para a efetivação de práticas de comunicação intercultural, é preciso combinar uma experiência vivida particular com a ação racional para dar ao indivíduo sua liberdade criadora. O sujeito, a comunicação e a solidariedade são três elementos inseparáveis nesse processo sócio-educativo, assim como, a cultura, a sociedade e a pessoa. E, dessa forma, devem estar interconectados, mas através de eixos decisivos, seguros e sustentáveis.

Essa é uma prática que precisa de decisões conscientes e autônomas, pois a união desses elementos exige consciência, compreensão e decisão. Assemelha-se a um jogo semiótico do saber, do querer fazer, do querer sentir, reagir, ser, viver, reagir. São ações que possuem sentidos e significados diversos, possuem opostos, conflitos de opiniões e de decisões. Portanto, são ações que precisam de sensibilidade na sua criação, execução e manutenção.

Não se pode negar, pois, que as práticas dessa natureza constituem-se como um mundo simbólico, um espaço de representações sociais, que, muitas vezes, distanciam, em outras, unem os seus sujeitos, seja o indivíduo, grupos ou instituições. É quando presenciamos o fechamento da sociedade civil, apresentando-se como um caramujo em sua tenra proteção externa ou como uma orquídea a se desabrochar. Tudo depende da sua constituição, planejamento e concepção adotada.

Por isso, devemos exigir o que está reconhecido na Lei Federal de 88, como por exemplo, quando assegura no Art. 5º, § XLII que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. E, no Art. 5º, § VI e IX diz que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença (...); é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação”. Não podemos negar, após esse exemplo, que a democratização é possível.

Nesse sentido, observamos alguns resultados dos esforços coletivos dos movimentos negros que transportaram para a esfera pública os problemas e os conflitos dos preconceitos e

discriminações raciais. Entretanto, percebemos que é essencial uma exigência de domínio teórico-metodológico para que a Lei e a prática circulem nas relações sócio-pedagógicas e ações educacionais.

Spósito (1999, p. 4) explica que, nessas lutas, “as questões concernentes ao sistema de ensino e da prática pedagógica da sala de aula foram trabalhadas, impondo rupturas ao silêncio até então observado no âmbito da educação escolar”. A autora explica que, no decorrer dos anos 80, emerge a preocupação de vários estudiosos que através de seminários, publicações acerca da questão do racismo no Brasil, reagem “tendo em vista a construção de orientações comuns dos atores coletivos negros. E, nesse mesmo período criam propostas, buscando alternativas capazes de imprimir novas práticas nas relações intra-escolares”.

Segundo Cashmore (2000, p.153), em 1871, sir Edward Tylor define a cultura no amplo sentido etnográfico, como um complexo que ‘inclui conhecimento, credo, arte, moral, lei, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelos homens como membros de uma sociedade’. Portanto, nessa primeira formulação, a cultura é entendida como um elemento natural, de caráter evolucionista e científico.

Em “Cultura: um conceito antropológico”, reflexões de Laraia (2000, p. 65) podemos verificar que uma “compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana”, pois é uma concepção ainda em discussão e reflexão desde Heródoto em 484a.C. até os dias atuais. Devido a essa complexidade de conceituação/concepção, buscamos compreendê-la em várias fontes para facilitar o nosso entendimento.

Nessa perspectiva, citamos as concepções de cultura abaixo relacionadas como apoio à nossa construção que pretende ser intercultural:

a). O estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado como o estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados. (...) o estudo das maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio-histórico. (...) dessa maneira, **o conceito de cultura** [grifo nosso] se refere a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são, hoje, compartilhados por estudiosos de diversas disciplinas (...) (THOMPSON, 1995, p. 165)



b). A cultura deve ser vista como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instituições – para governar o comportamento. (...) (GEERTZ, 1998, p. 24).

c).(...) cultura – as estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade – como força ordenadora das questões humanas. (...) O que é a cultura, se não é um consenso? (GEERTZ, 2001, p. 215).

Em nossa opinião, essa última concepção de cultura de Geertz é desafiadora e evoca uma profunda transformação dos processos socioculturais como espaço que pretendemos construir no processo educativo das escolas. E educação escolar precisa formar os alunos e informá-los sobre a importância e necessidade de superar os conflitos entre as diferenças e aprofundar o conhecimento nas teorias que trabalham para além dos paradigmas da mistificação e simplificação dos conceitos.

A essas reflexões, reunimos as contribuições de Gadotti (1997, p. 16) quando diz: se as crianças não aprenderem a estudar outras culturas, perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças. Então, quando a escola não proporciona essa prática, produz confrontos, conflitos e, conseqüentemente, preconceitos, estereótipos e discriminações. E suas relações são caracterizadas pela intolerância, pois, quando a escola não facilita o contato de seus alunos com a diferença, acaba, “fechando-se para a riqueza cultural da humanidade” e perde também “um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. Por isso, o *pluralismo*, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro”. Para esse caminho, vemos como necessária a articulação dos contextos sociais, culturais, histórico e subjetivos.

Quanto ao contexto cultural, longe de limitar-se a englobar a totalidade das experiências compartilhadas pelos grupos, está implicado com a forma pela qual as experiências vivenciadas pelos sujeitos, suas crenças e tradições são produzidas nos sistemas de significação, de estruturas de poder e das instituições sociais (MEYER, 1998, p. 370).

Essa forma de educar, através das práticas interculturais, só será possível, quando não mais houver um distanciamento entre a cultura escolar e o mundo dos alunos, quando “a democracia for capaz de garantir um espaço, para que as vozes juvenis sejam ouvidas, a separação será menos provável e movimentos juvenis poderão tornar-se importantes atores na

inovação política e social da sociedade contemporânea” (MELUCCI,1997, p.14 apud SPÓSITO, 1999, p. 29).

Portanto, surgem indagações a esse respeito, como por exemplo: - Como educadores e outros profissionais da educação pretendem ampliar suas práticas sobre as dimensões educativas de gênero, etnia, de classe social? E as práticas do indivíduo com o ambiente? Qual a concepção sobre essas categorias/dimensões educativas? E se pretendem, como? Esses sujeitos pretendem construir novas formas de subjetividade? de participação? Formas de representação democrática - exercício de cidadania? Alguma luta emancipatória? Institucionalização do espaço público? O que dizem/falam sobre essas questões?

Para melhor entendimento dessas e de outras questões, como já explicitamos no texto, buscamos compreender os norteadores da pesquisa.

Gênero, por exemplo, um desses pontos fundamentais para entendimento desse trabalho, é entendido como “características distintas (que) são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais” (VIANNA e RIDENTI, 1998, p. 96).

E, Cidadania como amplo e pleno exercício dos direitos fundamentais, incluindo os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (PIOVESAN, 1998, p. 165); “direito a ter direitos ‘pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado, é um construído da consciência coletiva, que requer acesso ao espaço público’” (LAFER apud TREIN, 1990, p. 118).

Portanto, prática da cidadania não pode jamais “ser reduzida às condições subjetivas, como se consciência crítica e organização política bastassem, mas nela ressaltar a face política da conquista coletiva de base”. Cidadão é quem se capacita a conceber e realizar projeto próprio de desenvolvimento”. É, portanto, o sujeito social consciente e politicamente organizado. Um ator capaz de conceber e realizar projeto próprio de confronto social com os privilégios do sistema - aquele que, coletivamente, busca seus direitos e deveres na e para com a sociedade brasileira como um todo (COELHO, 1990, p. 28). Um indivíduo-sujeito capaz de auto-reconhecimento, de reflexão e compreensão de seus atos e do mundo. Dessa

forma, “não existe ‘emancipar’, mas emancipar-se - um processo de dentro para fora como toda educação genuína”.

Emancipação não persiste como doação, concessão ou imposição. Precisa ser conquistada” (DEMO, 1990, p. 58) pelo sujeito – aquele que deseja ser um indivíduo capaz de criar uma história pessoal, de dar um sentido ao conjunto das experiências da vida individual, esta última construída, a partir das determinações, pela procura da liberdade e pela experiência de resistência (TOURAINÉ, 1995 apud SPÓSITO, 1999, p. 16).

Apoiando-nos em Morin (1995) ainda podemos afirmar que, “embora de difícil definição, a noção de sujeito não se confunde com a noção de indivíduo”, assim, ela se constrói a partir das idéias de distância e de reflexividade, pois pressupõe a capacidade de distanciamento e de crítica dos papéis sociais. Portanto, a noção de sujeito é construída num espaço de reflexão e ação.

Assim, podemos também compreender o espaço da reflexão, como sendo, “um princípio de autonomia que resulta do trabalho de alguém sobre si mesmo” (DUBET e WIEVIORKA, 1995 apud SPÓSITO, 1999, p. 16). Apoiados nas reflexões de Touraine, Spósito e Morin e analisando as suas concepções teórico-conceituais, definimos o indivíduo como sujeito. Por essa razão, o homem é um indivíduo bio-psico-social, cultural e espiritual. Portanto, é, simultaneamente, “indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. Carregamos em nós esta quántupla realidade”.

Desse modo, todo desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 17). Assim sendo, interconectado em sua dimensão bio-psico-social, o homem tem sua dimensão cultural e espiritual.

Daí, a partir de novas tentativas de compreensão sobre a concepção de sujeito à luz moriniana, percebemos que parece haver uma outra de Habermas (mesmo na sua restrição a pluralidade da base teórica arendtiana) em seus escritos sobre democracia participativa, espaço público e agir humano e, em Morin, quando fala da complexidade humana e de como ensinar a condição humana, um chamamento ao conceito intersubjetivo de ação política

arendtiana. Há uma certa preocupação desses autores com a forma de relação entre os indivíduos nos espaços de vivências múltiplas, do ensinar e do aprender.

Segundo Ruth Rocha (1996, p. 338) indivíduo é um “ser organizado, com referência à espécie a que pertence. Pessoa pertencente a uma classe ou corporação. Pessoa cujo nome e condição se ignoram ou não se quer dizer; fulano. Sujeito ordinário”. E individualismo é o “egoísmo de cada um. Sistema que prefere o interesse individual ao coletivo. Sistema filosófico que considera o indivíduo como fim de todas as leis morais e políticas”.

Nesse entendimento, propomos que a escola substitua as práticas do individualismo por práticas coletivas e de “ação cultural para a liberdade e à tolerância” como nos propõe Freire em todos os seus escritos; ou ainda como nos mostrou Arendt o tempo todo em suas tentativas de fundar novas concepções de criar conselhos, comunidades abertas, espaços de discussão, do agir e da participação política. Nos espaços escolares é necessário serem colocadas em práticas propostas-ação que objetivam a criação de opinião pessoal referente à vida política, a assuntos públicos e desafiadores – um exercício de cidadania.

O exercício da cidadania compreende a totalidade dos direitos que o indivíduo tem de desempenhar nas mais diversas funções no tecido social, do ponto de vista individual e do social. No seio dessa concepção, é essencial uma escola necessária - aquela comprometida politicamente com esse processo, capaz de preparar o educando para esse conhecimento e para a ação da cidadania numa sociedade moderna, através de suas ações educativas e da totalidade de suas ações pedagógicas” (RODRIGUES, 1996, pp. 64-65).

Nessa escola, as idéias sobre a comunidade e da participação com a superação das diferenças nos espaços públicos de Habermas podem tornar-se, parcialmente, reais e não mais se divergirem das concepções de Arendt, quando ela considera a pluralidade dos sujeitos participantes como um exercício essencial para se viverem experiências de diversas formas de sociabilidade e/ou comunidade.

Daí, a necessidade de se pensar a resolução dos conflitos e contradições vivenciados hoje pela/na escola e sociedade por meio de um processo dialógico, privilegiando a integra-

ção/interação, construído pela participação dos segmentos com envolvimento na vida associativista e na esfera pública, e que contemple a relação entre ética e política.

Essa é uma ação necessária e parecem ser os objetivos deste século. Apesar dos apelos feitos pelos ideais de justiça, de fraternidade, de solidariedade, igualdade e inclusão, ainda se percebe uma distancia muito grande entre o sonho dessas realizações e a realidade gerada pelos seus opostos.

O modo como a sociedade e a escola, sujeitos das práticas sócio-educativas, conduzem e assumem a comunicação e o diálogo, a construção do conhecimento selecionado e organizado pela escola, o saber cotidiano e o não-saber e saber-fazer dentro do movimento cotidiano das salas de aulas e em outros espaços da escola é um importante movimento de reconhecimento, enfrentamento, substituição e superação de preconceitos ou da sua manutenção e afirmação. Dependendo de como e por que a escola objetiva suas ações, o diálogo entre o saber e o não-saber dentro dos seus espaços plurais, ela pode permitir a manutenção ou transformação das práticas sócio-pedagógicas.

Assim também, a escola deve seguir o que mais ou menos propõe De Certeau (1994;1995): a construção de um projeto social emancipatório, tendo como marco fundamental, o trabalho com a diversidade de saberes e de formas de vida, existentes no contexto sociocultural. Portanto, a ela precisa, como espaço sócio-educativo e plural, observar e trabalhar esses fatores presentes em seu cotidiano escolar, para poder redimensionar as suas ações, reações e fracassos, substituindo-os pelo sucesso na vida e da vida de seus segmentos.

Arroyo (1996, p.8) confirma essa questão, quando diz que a escola deve situar-se na construção de um projeto político e cultural costurado por um ideal democrático comum, refletindo ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gêneros, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, de valores, de vivências múltiplas e de cultura.

Entretanto, “a construção da visão e da prática de educação básica universal que vem sendo construída com os modernos MS, culturais e democráticos, foi historicamente um pro-

cesso lento e ainda bastante desfigurado na história de nossa formação social.” Mas qual é a concepção e a prática de educação básica dominante em nossa tradição social, se temos um sistema de educação básica legitimado no imaginário social, na teoria pedagógica e nas culturas escolares? (op. cit. 1996, p.8).

Por outro lado, Souza Santos (1997, pp. 263-264) diz que é preciso saber que a idéia de obrigação política horizontal entre cidadãos, a idéia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política. Mas, a nosso ver, para isso precisa-se de muito mais idéias e ações substantivas. E ainda mais, idéias e ações apenas não bastam. É necessário ação-reflexão, decisão, escolha autônoma de cada indivíduo, determinação e, claro, que as instâncias de ensino e de educação, começando pela família e entrando pelas instituições de ensino (estas devem trabalhar conjuntamente, com as mesmas escolhas de formação, criando condições para formar o sujeito que se pretende como bom sujeito).

Souza Santos ainda afirma que, em última instância, percebe-se uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção social útil. Mesmo assim, ainda vemos que falta explicar qual a concepção de descentralização, de cooperativismo e de produção social é necessária.

Assim pensamos porque é muito fácil falar dessas posições, mas, na verdade, percebemos que ainda não funciona numa cultura como a nossa. Concordamos, porém, com ele: “a politização do social, do cultural e, mesmo, do pessoal abre um campo imenso para o exercício da cidadania e revela, no mesmo passo, as limitações da cidadania de extracção liberal, inclusive da cidadania social, circunscrita ao marco do Estado e do político por ele construído” (ibid., p.265).

Segundo essa concepção, a cultura política resulta da participação e da solidariedade concreta, assim como da descentralização e/ou autogoverno. Convém lembrar que um exercício saudável a ser empreendido em cada espaço educativo depende desses artificios. A pós-modernidade traz consigo pontos negativos, mas também pontos positivos. Um dos elementos positivos é a politização do social. Estamos vivenciando uma crise do social, de

valores, de posições, de sentidos e de significados, tanto no âmbito escolar, como no familiar e no institucional, porém assistimos e vivemos essa crise de paradigmas com esperanças de buscar forças e alternativas para o trabalho educativo.

Entretanto, a escola como espaço das relações humanas, tanto de interação como de integração, tem as marcas das provocações, do afirmativo, do construtivo, do confiante, mas também das provocações, da miséria social. Não ter medo de assumir-nos na integridade da função social e cultural, que nos é de direito e de dever, é uma condição necessária, para que as mudanças significativas aconteçam. Porém, tudo está em jogo. O que fazer para não deixar a peteca cair? Que garantias nos dão essa política neoliberal?

A posição de Souza Santos (1997, p. 263) parece-nos realista, quando traz à luz, talvez certa segurança, de que “sem postergar as conquistas da cidadania social, como pretende afinal o liberalismo político-econômico, é possível pensar e organizar novos exercícios de cidadania – porque as conquistas da cidadania civil, política e social não são irreversíveis (...).”

Entretanto, é bem provável que tudo isso não nos traga a tranqüilidade que parece insinuar o autor, pois, no mercado competitivo como o em que vivemos no momento atual, não nos dá muita segurança. Tudo parece uma bola de neve e um pesadelo. Acordamos atualizados e cochilamos atrasados até demais. Essas mudanças mexem com a auto-estima, com os saberes, com a realidade de todos nós. E, como afirma ele mesmo, as conquistas da cidadania civil, política e social estão longe de ser plenas, sendo que novas formas de cidadania

– colectivas e não meramente individuais; assentes em forma político-jurídicas que, ao contrário dos direitos gerais e abstractos, incentivam a autonomia, combatem a dependência burocrática, personalizam e localizam as competências interpessoais e coletivas em vez de as sujeitar a padrões abstractos; atentas às novas formas de exclusão social baseadas no sexo, na raça, na perda da qualidade de vida, no consumo,...) que ora ocultam ou legitimam, ora complementam e aprofundam a exclusão baseada na classe social (SOUZA SANTOS, 1997, pp. 263-264).

De acordo com essa perspectiva, vemos que uma das possibilidades para a efetivação das práticas interculturais é trabalhando com a cultura, com as relações político-sociais em teorias e práticas sociais e escolares. Não se trata, pois, de ignorar os vínculos entre a escola, seus mantenedores e/ou MS. Esse vínculo é importante, quando a autonomia dos MS e

de suas organizações em relação à gestão pública não se trata de cooptar lideranças ou adotar atitudes paternalistas com os MS, mas de fazer alianças, parcerias com base na igualdade de condições, preservada a especificidade tanto do Estado quanto da Sociedade Civil. Daí a necessidade de construir uma escola pública universal.

Segundo Gadotti (1997, pp. 49 -55) a escola deve ser “igual para todos, unificada”. Um espaço que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a multiculturalidade, idéia tão cara e fundamental da teoria da educação popular”. Logo, “o grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local”.

Para tanto, as escolas devem adotar um processo de ensino-aprendizagem fundamentado numa educação moral, construídos com base na autonomia pessoal e coletiva, no entendimento permeado de diálogo aberto. A ética, a solidariedade e a complexidade devem ser marcos constantes de seus estudos, de sua atenção como espaço sócio-educativo.

Nesse espaço de entendimento, Habermas (1993, p. 99) nos dá uma luz, quando afirma que “descobrimos quem nós somos porque aprendemos, ao mesmo tempo, a nos ver numa relação com os outros”. Nesse momento a teoria habermasiana aponta a necessidade de uma relação com igualdade discursiva entre os participantes e a superação das diferenças nos espaços públicos, e, a partir desse significado, as suas inter-relações e interseções entrem a interação e a integração. Apesar do seu modo de pensar a relação comunicativa manifestar-se diferente do modo de pensar arendtiano, há um viés nas duas formas como uma possibilidade de orientação para defender a nossa tese aqui, neste trabalho de investigação científica.

Como, porém, já sinalizamos em outra pesquisa (FERREIRA,1999), para que o estado democrático-participativo se instale, é preciso mudar ambiente físico e aquele representado pelas outras pessoas. O sujeito se coloca na dependência absoluta do outro, das condições que lhes são impostas. Esses são limites que aprisionam, imobilizando o sujeito e ele nem mesmo ousa buscar a saída desta prisão, pois considera que o outro (governo, autoridade...) é que tem a chave. Isso caracteriza um comportamento heterônomo. O sujeito reconhece que a regra tolhe, incomoda, rebaixa, mas não considera que pode e deve ser questionada,



substituída/abandonada, por ele, pela consciência do quanto a regra não está justa/aceitável. E que, portanto, deve contribuir para analisá-la, criticá-la, mudar e avançar com o gancho, em tentativas sucessivas (op. cit., p. 108).

Essas considerações nos fazem lembrar da “autonomia” administrativa das escolas. Um bom exemplo dessa exigência de autonomia, também é o revelado por Gadotti, (1997, p. 10) quando entende autonomia administrativa como “a gestão pelo Conselho de escola, dos fundos à sua disposição para o funcionamento administrativo e didático, ficando a serviço de contabilidade e custódia dos valores para uma instituição financeira e os pagamentos com ordem autorizada pelo diretor da escola” ou ainda, “a administração de recursos materiais, humanos (pessoal) e financeiros” (MELCHIOR apud GADOTTI, 1997, p. 46).

Portanto, para (GADOTTI, 1997, p. 47) “autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias” verticalizadas e burocratizadoras; autonomia “não significa uniformização”. Concebida assim, “admite a *diferença* e, por isso, supõe a *parceria*. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.” É por essa razão, também, que percebemos a importância educativa das relações sociais, da interação, dos gestos, dos registros das falas e da cultura, dos valores, dos rituais e da integração nos espaços escolares comunitários.

Assim, afina-se uma educação intercultural. Pensando bem, é necessário reinventar as práticas e as ações, romper horizontes e concepções fragmentadas nos múltiplos espaços da escola. E um dos caminhos é lutar por autonomia desse espaço e dos sujeitos socioculturais.

Segundo Gadotti, (op. cit., p. 47) “lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador”. Criar condições para a efetivação dessa autonomia é possível através do diálogo, dialogar como coletivo. Esse caminho levará o educador a, também, não “se considerar um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sentir responsável também por um futuro possível com equidade”.

Isso é possível, a nosso ver, numa gestão participativa, em que a cidadania constitui uma esfera pública não estatal, que exerce controle sobre as políticas e as ações da esfera governamental; possibilita a cada cidadão ser sujeito político-ativo, capaz de induzir ações do Estado na direção dos interesses coletivos. Portanto, cidadão é aquele “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (RUHT ROCHA, 1996, p. 140). Então, a formação desse sujeito é essencial. Não há dúvida.

É, nesse momento que voltamos a justificar a contribuição de Arendt e Habermas para dizer que a participação desses sujeitos radicaliza a democracia, possibilita o gradativo controle social do estado, cria condições à formação da esfera pública não-estatal, desenvolve experiências concretas de democracia direta. Sendo assim, aprofunda a democratização e a desprivatização do Estado.

Enfim, para democratizar o social e o escolar é preciso construir participativamente um projeto de educação de Qualidade Social, uma proposta-ação transformadora e libertadora, na qual a escola seja um laboratório de práticas socioculturais, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos, por isso, cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário. Sujeitos que tenham como centro de suas preocupações: a prática da justiça, a liberdade, o respeito humano, as relações fraternais entre os homens e mulheres, enfim, a convivência harmônica com a natureza física, humana, social e cultural. Portanto, democratizar o ensino significa também admitir a educação pública como um direito dos cidadãos e dever do Estado (AZEVEDO, 1998, pp. 311-313).

No ensino democratizado é possível, a nosso olhar, o que tem sido enfatizado por Habermas (1997, p.127): reconhecer que “os direitos do homem, fundamentados na autonomia moral dos indivíduos, só podem adquirir uma figura positiva através da autonomia política dos cidadãos. O princípio do direito parece realizar uma mediação entre o princípio da moral e o da democracia”. Por outro lado, Morin (2000, p. 107) explica que a democracia “é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos”.

Arendt, Habermas, Touraine e Morin têm-nos, juntos, ajudado a compreender essa diferença entre indivíduo, cidadão e sujeito, discutida ao longo do texto. No modo de pensar de Morin, por exemplo, fica explícito que, para o indivíduo ser apenas um sujeito ou ser um cidadão, depende da função da sociedade onde essa pessoa vive. Portanto,

Diferentemente das sociedades democráticas que funcionam graças às liberdades individuais e à responsabilização dos indivíduos, as sociedades autoritárias ou totalitárias colonizam os indivíduos, que não são mais do que sujeitos; na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado, exprime seus desejos e interesses, por outro, é responsável e solidário com sua cidade (2000, pp. 107-108).

Como ponto chave da nossa discussão sobre a democratização dos espaços públicos, como espaços necessários à efetivação das práticas solidárias, tolerantes, de reconhecimento das diferenças, não poderíamos desprezar mais uma contribuição de Morin sobre a democracia e complexidade, em especial, quando nos parece assemelhar-se às contribuições também de Freire, Habermas e Arendt sobre os processos dialógicos comunicativos. Portanto, a nosso olhar, esses são processos interdisciplinares. Essa contribuição nos informa que a democracia precisa do consenso da maioria dos cidadãos e da crença e do respeito às regras democráticas, mas não só de consenso como também de diversidade e de antagonismos. De fato,

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de idéias e opiniões (ibid., p. 108).

Diante disso, interrogamos: que alterações precisam sofrer e viver as práticas escolares para reagirem e entenderem essa importância, quando se vêem diante de práticas preconceituosas? Isso é o que também ainda não sabemos. Na nossa concepção, a escola precisa viver e planejar formas de assumir práticas para substituir e enfrentar os problemas vivenciados.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

#### 4. CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas sociais e educacionais no Brasil, mapeadas pela Constituição de 88 e pela LDB N.º 9.394/96, vêm sendo definidas por diversas mudanças e trazem amplos e novos desafios para a educação e MS. As questões propostas por esse cenário em rápido processo de transformações político-econômicas, sociais, tecnológicas, comprometem ainda mais a escola com novas exigências e provocações.

E uma das preocupações, hoje, de educadores e pesquisadores é a questão dos mecanismos de apadrinhamento de escolas como forma de privatização promovida pela gestão neoliberal, como possibilidade de transferir responsabilidades de investimentos para pessoas ou grupos, ou empresas – reflexos da sociedade brasileira, cada vez mais problemática e desigual.

Essas empresas e instituições públicas e/ou privadas sofrem, hoje, essas pressões da proposta neoliberal, em especial, no campo educacional, quando essa concepção, pautada em normas regulamentadoras, decreta democratização, descentralização e autonomia às escolas com um olhar e ação perversos e pungentes, fazendo a sociedade acreditar na incapacidade e maldade em todas as práticas do Estado.

Essa “terceira via”, no entanto, toma uma posição contraditória, quando “vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização sui-generis da educação. Privatiza-se a educação, mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil” (FREIRE, 1997, p.77).

Neste contexto, “redefine-se a função dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional, tanto na sua perspectiva econômico-social quanto, e, especialmente, em sua função ideológica” (FRIGOTTO, 1998, p.218), colocando em jogo “os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo” (SILVA, 1998, p.8) e baseados na globalização.

Sendo a globalização um “complexo conjunto de processos nos quais todas as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos estados-nação são reconfiguradas e, de forma, in-

tensificadas” (TAYLOR, 1997 apud BALL, 1998, p.121) ou não apenas um “fenômeno que existe ‘lá fora’, mas um processo que se refere “não apenas à emergência de sistemas mundiais de larga escala, mas a transformações na própria textura da vida cotidiana, invade os contextos locais, mas não os destrói; ao contrário, novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes” (GIDDENS, 1996, pp. 367-368 apud BALL, 1998, p.121).

Castells (1999, pp. 22-23) define identidade como “fonte de significado e experiência de um povo”. E, referindo-se aos atores sociais, reconhece identidade como processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Ele ainda argumenta que, para cada indivíduo, ator coletivo, pode haver identidades múltiplas, partindo do princípio de que essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social.

Segundo Castells (op. cit.) é fundamental diferenciar papéis (definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade e organizam funções) e identidades (constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originados, e são construídas por meio de um processo de individuação), sendo que estas organizam significados e, portanto, são mais importantes do que papéis. A sua importância é devida ao processo de autoconstrução e individuação que as envolve. Talvez esta seja uma explicação para o processo de construção de identidade constituir-se um problema universal e não apenas local. Entretanto, além do processo de individualização reconhecido por Giddens (1991), as identidades também podem ser formadas a partir de instituições dominantes, quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado, baseando-se nessa internalização.

Por outro lado, Spósito (1999, p.9) adverte que, atualmente, nas contradições e complexidades que atravessam o processo de globalização, demandando novo vigor à heterogeneidade e à desigualdade estrutural entre regiões, países e no seu interior surge em primeiro plano a problemática da exclusão. Segundo MC Laren, essa situação permite uma afirmação: “na sociedade industrial, estava-se acima ou abaixo, mas cada um tinha um lugar, com a dualização da sociedade, se está dentro ou fora, in or out”.

Essa iniciativa evidencia que “os excluídos são muito mais que os incluídos”. É um momento de contradições, no qual a “política tem um lugar: a comunidade. A preservação da comunidade é uma das obrigações prioritárias do governante. Onde não há comunidade (marco comum para a cooperação e ao conflito) não há política e, sim, animosidade, luta de todos contra todos” (RAMONEDA, 2000, pp. 32-33), sendo que o resultado é a substituição dos conflitos entre grupos por conflitos entre indivíduos, culminando na destruição e eliminação dos espaços comunitários.

Não é difícil reconhecer que as mudanças contemporâneas são rápidas e diversas. A busca pela aquisição de conhecimentos e habilidades competentes pelo sujeito para viver e/ou sobreviver no mundo atual tem conduzido o ser humano ao abandono de sua humanidade. O que é ser humano? Quais os requisitos, qualidades, características do “ser humano”? Quais as diferenças e semelhanças com as outras vidas no mundo?

#### **4.1. UM CENÁRIO COMPLEXO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, MOVIMENTOS SOCIAIS E ESCOLA**

As políticas educacionais têm sido objeto de muitas pesquisas, trabalhos, estudos, reflexões, denúncias e outros movimentos que planejam com a intenção de contribuir com a construção do processo ensino-aprendizagem e educação de qualidade e igual para todos.

Nesse cenário complexo de mudanças no plano político, econômico, social e cultural, (re) significado pelos movimentos sociais ainda muito tímidos, a escola é invadida pelas situações-problemas oriundas das várias atitudes negativas ou por desconhecimento dos problemas que atingem as suas práticas sócio-educativas.

Tem, pois, razão Gentili (1998, pp. 75-123) quando afirma que os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo, privatizam o sistema educacional delegando responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas”.

De forma similar, ele argumenta que a despolitização da escola se traduz na sua desintegração como esfera pública - onde se realiza o direito social à educação, e que, ao mesmo

tempo, habilita para o exercício dos direitos humanos fundamentais: o direito ao trabalho, ao bem-estar, à participação política, à felicidade, à rebeldia. E por meio de sua despolitização a escola se autonomiza dos MS adotando práticas pedagógicas desvinculadas das práticas sociais.

Gentili, ainda diz que os MS e a escola estão contaminados de política, e o problema reside em discriminar e reconhecer o conteúdo da política que os contagia. É muito importante reconhecer que, além da pretendida autonomização de ambas as esferas, a escola sempre tem a ver com os movimentos sociais.

Reforçamos essa afirmação, focalizando a criação e manutenção das escolas comunitárias, como a maior prova que temos sobre este engajamento escola e movimentos sociais. Lá dentro desses espaços, estão os movimentos religiosos, políticos, étnicos, e cada um tem uma intenção específica que é só do seu grupo de pertencimento, porém há um ponto em comum: a educação formal e/ou a informal.

A compreensão desse processo, esclarece que a “pseudo-absolvição da prática escolar com relação às práticas sociais não acaba sendo outra coisa que a forma dominante de estabelecer o vínculo específico entre elas” (op. cit., p.122).

Ainda nesse texto, Gentili afirma que “uma escola inanimada perante a mudança social é uma escola comprometida com a conservação da ordem, com o mascaramento das condições de miséria e exploração existentes em nossas sociedades. Por isso, estão presentes em seus planos de ação educativa a tentativa de integração e de interação com as comunidades e os saberes locais. Mas nem sempre conseguem esse objetivo. As famílias estão sempre distantes, isolando-se e não se comprometem com as escolas dos seus filhos. “Se a escola não contribui para o fortalecimento dos movimentos populares, ela acaba contribuindo para seu enfraquecimento. Não ter nada a ver com os movimentos sociais; é uma forma específica de ter muito a ver com eles” (op. cit., p.122).

Entretanto, quando nos atentamos para a relação subjetividade e cidadania nos MS e, para compreender as mudanças estruturais na sociedade, e, principalmente, a respeito do paradigma sócio-político-cultural da modernidade, constatamos que



a idéia da obrigação política horizontal, entre os cidadãos, e a idéia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e coletiva assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil (SANTOS, 1997, p. 263).

Na verdade, a democracia está interligada a um princípio de autonomia e esta é promovida pela capacidade de se representarem os próprios interesses e pela possibilidade de se resolverem conflitos de interesses, por meio do diálogo público (DAVIS HELD apud GIDDENS, 1997, p. 229).

Segundo Souza Santos (1997, p. 263), há um caminho possível à efetivação do exercício de cidadania, pois, “a politização do social, do cultural e, mesmo, do pessoal”, constitui-se como um campo aberto à formação cidadã e revela, à mesma proporção, as limitações da cidadania de extração liberal e da cidadania social, “circunscrita ao marco do Estado e do político por ele constituído”.

Entretanto, não se devem deixar as conquistas da cidadania social para trás como pretende o liberalismo político-econômico. Não se esquecendo desse lembrete, é possível pensar e organizar novos exercícios de cidadania, ainda mais quando se sabe que “as conquistas da cidadania civil, política e social não são irreversíveis e estão longe de ser plenas”. Como também, surgem “novas formas de cidadania colectivas e não meramente individuais; assentes em formas político-jurídicas que, ao contrário dos direitos gerais a abstractos, incentivem a autonomia e combatam a dependência burocrática” (ibid., p. 229). Além disso,

personalizem e localizem as competências interpessoais e colectivas em vez de as sujeitar a padrões abstractos; atentas às novas formas de exclusão social baseadas no sexo, na raça, na perda de qualidade de vida, no consumo, na guerra, que ora ocultam ou legitimam, ora complementam e aprofundam a exclusão baseada na classe social” (ibid., p. 263).

Por outro lado, Gentili (1998, p.119), explica a Teoria de John Dewey, salienta que os MS são geralmente julgados em função da realização ou não das promessas e objetivos que eles mesmos se formulam ou que outros lhes atribuem, e, “no campo educacional argumenta-se, por exemplo, e com razão, que perante a ofensiva neoliberal o grande desafio democrático consiste na defesa e na transformação da educação pública, estabelecendo-se que os MS devem desempenhar um papel fundamental nesta tarefa”.

Mas aí está o “X” da questão: Em que medida a educação pública e as instituições escolares podem contribuir, elas mesmas, na defesa e transformação dos MS? Gentili (op. cit., pp.121-122) explicita que o instrumentalismo nos leva a considerar que os MS “*valem* na medida em que colaboram na mudança da escola, mas, ao mesmo tempo, não nos ajuda a reconhecer a importância de julgar *também* as nossas próprias instituições educativas em virtude da contribuição que elas estão tendo na consolidação ou transformação desses movimentos”.

Na opinião de Gentili, a instrumentalização dos MS acaba conduzindo-nos por um caminho de mão única. Isso é, sem volta. Esse caminho sem retorno leva a escola à condição de passividade, mas será que esse é o único motivo? Pensamos que não. Vemos a influência e a relevância desse aspecto, mas também devemos nos lembrar de que a escola é um espaço próprio aos modismos.

A partir daí, é necessário saber quem são professores das escolas, os seus mantenedores e quais são MS que estão envolvidos com essas escolas. Concordamos com Gentili, quando diz que “ela (sempre pura e imaculada) apenas está *aí* para ser transformada. Trata-se de uma questão paradoxal. Com efeito, o surgimento e expansão dos movimentos sociais parecem ter (ironicamente) dadas contribuições para transformar o nosso antigo otimismo pedagógico numa irresponsável apatia escolar”. Esse é o ponto de efeito: cadê o sentido da escola? Parece ter “corrido rio abaixo e desaparecido”. A escola perde o seu sentido e seus alunos.

A escola, isenta sempre do pecado original, passou de ser ilimitada no seu poder a inanimada perante a mudança social. (...) A tendência à instrumentalização dos movimentos sociais e a condenação da escola a um eterno estado vegetativo formam parte de um mesmo processo: a despolitização da vida social promovida pelo neoliberalismo nesta virada de século. Submetidos a uma progressiva lógica despolitizante, os movimentos sociais e a escola acabam se automatizando um e outro, desintegrando-se o vínculo que deve uni-los em uma democracia substantiva e em uma prática política emancipatória (1998, pp. 121-122).

Por essa razão, não se pode negar o valor da participação com envolvimento das comunidades escolar e local nos processos que lhes dizem respeito, pois se constitui, com certeza, em agente possibilitador da interação entre a escola e a comunidade na qual está inserida, e, sem dúvida, entre as escolas e MS.

A contribuição de cada sujeito é um valor substancial para mudar o cenário acastelado caracterizador da exclusão social, do distanciamento entre o saber da minoria e o do grupo privilegiado na sociedade. É nessa direção que, além da escola, enquanto agente cultural privilegiado, devem-se considerar as contribuições dos sujeitos, no nível da sociedade civil, para, num processo dialógico, promover a formação intercultural das gerações presentes e futuras (SCHERER-WARREN, 1998, p. 27), objetivando a emancipação dos sujeitos.

É importante ressaltar que a emancipação é aqui entendida como “um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia” (HABERMAS, 1993, p. 99).

Para que essa emancipação se instale como tipo de auto-experiência nos processos escolares, é preciso que a escola se reconheça como um espaço apropriado à troca de saberes, de experiências, de vivências múltiplas, de vivências multi/interculturais. Ela deve reconhecer-se como espaço que pode e deve ser o lugar onde se processa o ensino-aprendizagem prático para a construção do conhecimento coletivizado. Portanto, a escola deve constituir-se como um espaço aberto e voltado para a veiculação de saberes políticos, éticos e estéticos relevantes à ordem social moderna, assim como, certamente, para o entendimento e emancipação dos sujeitos histórico-críticos, um lugar do “destino” do homem, dos movimentos político-sociais e da “aldeia global”.

Nessa perspectiva, permite defender a idéia de que o cidadão, atores, autores e designadores do seu próprio direito, devem fazer uso das leis e dos procedimentos jurídicos. E, nesse processo, permitir uma educação equalizadora, favorecendo a criação de uma sociedade civil forte e com capacidade de regular a si própria, visto que os cidadãos que a integram e que atuam nos seus processos são sujeitos autônomos e autodeterminados, pois, no entendimento habermasiano a emancipação tem a ver com libertação em relação “a parcialidades que, pelo fato de não resultarem da causalidade da natureza ou das limitações do próprio entendimento, derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade, mesmo que tenhamos “caído” nelas por pura ilusão” (ibid., p. 25). Então, podemos constatar que a emancipação é uma ação capaz de permitir o enfrentamento e a superação dos preconceitos e, até mesmo, a substituição desses por conceitos autônomos, quando exige auto-experiência,

autodeterminação, auto-entendimento e participação ativa dos sujeitos no mundo da vida, nos processos relacionais e sociais.

Habermas, nesse sentido, contribui com o entendimento de que a emancipação é um “tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia. Nela se ligam idéias ‘éticas’ e ‘morais’”. Quando se percebe a exigência de idéias éticas e morais nas relações, fatos e ações sociais, então se tem uma proposição de que não há brechas, fissuras e nenhum outro espaço para a entrada e nem permanência de atitudes desrespeitosas, agressivas, vergonhosas e discriminatórias. Como assinala Habermas

Se for verdade que nas questões ‘éticas’ nós procuramos obter clareza sobre quem nós somos e quem nós gostaríamos de ser, e que nas questões “morais” nós gostaríamos de saber o que é igualmente bom para todos, então é possível afirmar que na conscientização emancipatória as idéias morais estão conectadas a uma nova autocompreensão ética (op. cit., p. 25).

Nesse entendimento habermasiano de emancipação, fica bem clara a necessidade da compreensão cada vez mais consciente e lúcida da tarefa político-cultural da escola para formar cidadãos. Cabe-lhe o papel de estimular o exercício da autonomia, da auto-experiência e do auto-esclarecimento.

Da mesma forma, Freire explica que a base da educação e do ensino está na ação comunicativa como prática para a liberdade. E a dialogação implica a responsabilidade político-social do homem, das suas condições de experiências, de vivência, de participação na coisa pública. Portanto, não existe, tanto para Habermas como para Freire, emancipação sem liberdade do cidadão.

É um desafio árduo para a escola, mas, possível. Sem dúvida, há uma enorme quantidade de situações as quais a escola não se encontra em condições de enfrentar, principalmente, a prática da auto-ética. Um grande número dos seus segmentos vive ainda hoje a influência do coronelismo, das práticas colonizadoras, silenciadoras ou então estão sob as ações da religião, do grupo, da classe à qual pertence e vive/convive.

De modo equivalente, Thoma (1995, pp.107-123) considera fundamental sustentar “a tese de que a comunicação intercultural teria por objeto a diferença no semelhante (bilateral ou multilateral) – histórico e atual – no nível dos saberes, das auto- e hetero-representações e dos comportamentos intelectuais e afetivos (lingüísticos, corporais, de habitus)”.

Segundo Peruzzo (1998, p. 66), o grande problema é que o sufrágio universal é, sem dúvida, uma manifestação de cidadania do povo brasileiro. Entretanto, os MS populares contribuem para seu fortalecimento, ao introduzir a participação política no cotidiano das pessoas, mesmo enfrentando, com pouca experiência de organização coletiva e de prática e consciência política, a pressão exercida pelo poder público e pelos partidos de direita, como cooptação de lideranças, trocando favores, prestando serviços de cunho assistencialista e formando organizações locais paralelas atreladas aos grupos governamentais ou ligações com partidos de esquerda que direcionam seus movimentos ou fazem deles bases de sustentação.

Por outro lado Touraine (op. cit., 38) diz que, alguns grupos sociais são atingidos em sua dinâmica de ‘andar com as próprias pernas’, perdendo forças organizativas, fragmentações internas e usados para outros interesses que não propriamente os que os geraram e os alimentaram. Portanto, é importante compreender e tomar consciência do que nos informa o autor de que os MS criam identidades coletivas ao oferecerem aos seus segmentos uma diferente visão de si mesmos e de seu mundo diferente da visão de mundo e autoconceitos apresentados pela ordem social estabelecida.

Com a ajuda de Touraine, nessa discussão sobre sujeito e MS, podemos constatar que, quando esses “indivíduos-sujeitos” enfrentam dificuldades, permitem muitas vezes mudanças negativas e até mesmo a desarticulação dos seus projetos socioculturais. Quando, porém, bem articulados, mesmo quando sofrem rupturas internas, seus líderes são cooptados, esses MS têm possibilidades de agir através do processo de rearticulação, produzindo novas subjetividades, fazendo uso da informação e do conhecimento já incorporados na mente de cada segmento. Distribuem lições do mundo da vida, educam e integram seus segmentos, dando-lhes condições de ampliar a capacidade de estruturação do agir coletivo.

Mas, para garantir essa influência dos seus participantes, os MS devem, também, compreender que qualquer processo que envolva ação coletiva, busca realização pessoal. “Tanto a dimensão coletiva como a individual se integram em uma mesma configuração que incide sobre as individualidades, pois o ator coletivo e o sujeito se constroem juntos” (TOURAINÉ, 1997 apud SPÓSITO, 1999, p. 25).

Por diferentes motivos, concordamos com que o professor deve ser capaz de considerar a diversidade social e cultural do aluno, reconhecendo-o com humildade e respeito. Só a partir daí poderá interpor nos grupos ou entre alunos a solidariedade e a tolerância. Para tanto, cada aluno deve reconhecer-se como “portador de um saber, ver-se como parte de um coletivo que também domina um conhecimento e, por fim, orientar-se por uma concepção democrática da Educação” (LEÃO, 1997, pp. 262-263). Mas torna-se uma tarefa difícil, quando “o opressor [o professor] não é humilde: é arrogante. O oprimido, tampouco: é humilhado. Para que opressor e oprimido [o aluno] se tornem humildes, é preciso que o opressor se converta à causa do oprimido e que o oprimido se comprometa com a luta de sua libertação” (FREIRE, 1995, p. 69).

Esta, porém, não é uma tarefa muito fácil; é um trabalho difícil, árduo e, muitas vezes, desgastante, principalmente,

em face da onda modernizante que invade nossas escolas, e que tem se caracterizado por não mexer na estrutura escolar (nos tempos, nos espaços, nas grades curriculares), com uma visão da formação permanente como domínio de conteúdos e métodos, sem a preocupação de formar profissionais que invistam contra uma estrutura escolar deformadora e excludente (LEÃO, op. cit., p. 263).

Se as observações acima são pertinentes, podemos assegurar que o tema discutido nessa pesquisa circunscreve-se no esforço para explicitar a importância da escola como espaço sócio-educativo, construído por sentidos e significados das relações de integração e de interação humana. Portanto, precisa mudar as suas práticas, sua noção de competência, suas formas de relações e inter-relações, assumir o compromisso com a sensibilidade, a ternura, o amor, o afeto, com as formas de trabalhar a condição humana, o sujeito social ético.

#### **4.1.1.O MULTI/INTERCULTURALISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

No Brasil, as sociedades multiculturais são, por suas características e mestiçagem, muito plurais. As misturas das raças e das etnias contribuíram e continuam a dar, com seus movimentos, contribuições ao processo de construção sociocultural brasileiro. Somos um grupo heterogêneo, multidimensional e híbrido.

De acordo com Gonçalves e Silva (1997, pp. 36-38) “a resistência em relação à educação multicultural tem sua origem em uma das vertentes da teoria crítica, com um acentuado teor conteudista”, um movimento que emergiu nos anos 80 num contexto de democratização do país, associando educação e formação de cidadania, mas com práticas de “conhecimento socialmente acumulado”, defendendo os direitos à diferença como se não houvesse contradições e heterogeneidade.

Os autores confirmam que este movimento temendo que a educação multicultural “impeça o acesso dos indivíduos ao dito saber universal, favorece atitudes que reforcem o fechamento dos mesmos em mundo cultural, equivocadamente visto como restrito”. Além disso, defende-se que “uma política multicultural leva ao esfacelamento da suposta unidade nacional”

A confirmação, porém, de as culturas não se constituírem, de modo isolado, não significa uma equalização ou horizontalidade na sua integração ou interação. Assim como a idéia de interculturalidade não isola os conflitos, estes, na maioria das vezes, são até necessários nas relações sociais. O multiculturalismo é apenas uma alternativa de hibridização das culturas, como assinala Canclini, no seu trabalho sobre as culturas híbridas. Gonçalves e Silva (op. cit., pp. 36-38) reconhecem, nesse contexto, o multiculturalismo como sinônimo de culturalismo – “(...) recurso dos grupos que não conseguem empreender uma ação propriamente política”, não favorecendo a formação de guetos, mas possibilitando o surgimento de subculturas dominadas e fixas no espaço e no tempo. De acordo com esses pesquisadores (op. cit., pp. 108-112) o multiculturalismo, no Brasil, tem sido ‘muito mais criativo e inovador do que se pode imaginar’. O mito da democracia racial criado pela classe dominante e branca e incorporado pelo imaginário social brasileiro é um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo. “Apesar de toda crítica que

a ele foi feita, permanece irresistivelmente atual” e constitui-se como fio condutor e veiculador do caráter miscegenador da sociedade brasileira: mestiça, misturada, aberta aos contatos inter-raciais - pluriétnica. Para Gonçalves e Silva a diversidade cultural “se constitui em um problema, ali, onde a convivência humana é marcada por conflitos dramáticos motivados por preconceitos e discriminações étnicas, de gênero, de preferências sexuais, de gerações e outros”.

Sendo a pedagogia da equidade, uma prática de sucesso e combate aos preconceitos, é uma possibilidade que a escola tem para trabalhar a condição humana como conteúdo de uma educação multicultural. Outro entendimento do que seja educação multicultural salienta o processo de construção do conhecimento como novos desafios da prática sócio-educativa e pedagógica na perspectiva da multiplicidade de sujeitos, espaços de sensibilização e de saberes múltiplos.

Nessa dimensão, professores tratam de orientar e ajudar os alunos a compreenderem, a partir de uma prática multicultural, como “o conhecimento é criado e como é influenciado pela posição que pessoas, grupos étnicos, classes sociais’, ocupam na sociedade. (...) a redução do preconceito aparece como uma das interpretações do multiculturalismo em educação”. E, para esses autores, “falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças”, das relações entre negros, brancos, índios, altos, baixos, mulheres, homens, velhos, jovens, adultos, crianças, gordos, magros etc., “cujas regras são definidas nas lutas sociais, por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito, no interior das sociedades em que vivem” (ibid., pp. 108-123).

Então, por que a escola como espaço sócio-educativo ainda não consegue ativá-lo em suas práticas? Falta uma política educacional mais pertinente e desejosa de mudanças e aplicação da linha de abordagem de multiculturalismo definida e possível na prática sócio-educativa brasileira. Pensamos ser possível uma abordagem que facilite o diálogo, as interferências do outro nas discussões e tomadas de decisões, nos esforços de estudos e aplicações didático-metodológicas de abordagens transdisciplinares/interdisciplinares, transposições didáticas que procurem novas formas de interlocuções, retroações, formas de comunicação como locus educativo e socializante sensível à condição humana.



#### **4.1. 2. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TRAJETÓRIA E CONTRADIÇÕES**

O debate atual sobre o conflito público-privado na educação brasileira é tema que vem ocupando um papel fundamental nas posições críticas de pesquisadores, teóricos, educadores e outros atores envolvidos no processo educacional. E sua análise envolve dificuldades específicas, em especial, pela multiplicidade de significados nem sempre correspondentes ao seu emprego, levando os atores histórico-sociais a diversas interpretações e/ou compreensão do sentido público e/ou privado ou aos empregos sem critérios dessas expressões e, conseqüentemente, ou, ainda, as manifestações e manipulações ideológicas. O conceito é amplo, portanto, sujeito a múltiplos sentidos, qualificações, controvérsias e empregos com interpenetrações e incorporações no tempo-espaço.

Portanto, a questão em discussão atual sobre do público-privado no Brasil não deve ser dissociado da sua trajetória histórica e da política educacional estatal, nem ser analisado sem tomar como ponto de partida a sua conceituação. Em especial, quando nesse momento paradigmático (o político desloca poder do Estado para o âmbito empresarial) “o público e o privado se misturam e se desenvolvem constantes mecanismos de transferência de um poder a outro. Os processos de privatização das empresas públicas são o exemplo paradigmático” (RAMONEDA, 2000, p. 61).

Brandão (1996, pp. 121-123) explica que o ensino fundamental no Brasil é trabalhado em diversas instituições, e estas se distinguem em dois grupos, por força de seu aspecto jurídico e pelo de propriedade: o público (“propriedades mantidas e administradas pelo poder público e têm como titular entidades de direito público: União, estados, municípios e o Distrito Federal”) e o privado (“entidades de direito privado, caracterizadas como associações civis ou fundações, que são mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica”), sendo que as pertencentes ao grupo de ensino privado podem ser qualificadas, de acordo com sua constituição e objetivos/fins, como: escolas leigas, escolas confessionais, escolas comunitárias e escolas filantrópicas.

Na sociedade brasileira, a educação pública surge no século XX, em especial, na década de 30, embora tenham surgido formas de educação pública já no começo da nossa história. Portanto, “a ausência do público no passado revela a presença do privado na educação bra-

sileira”, que “veio a articular-se organicamente com formas de vida social que se aplasmaram na sociedade excludente. (...), no contexto de uma educação voltada para as elites, o privado representou insígnia de classe social e marca diferenciadora dos detentores do poder” (VIEIRA, 1997, pp. 66-67).

Assim, podemos verificar, pautados nos estudos de Romanelli, Rodrigues, Freitag, Monlevade, Oliveira e outros, que, desde a sociedade colonial com economia escravista agro-exportadora, o Brasil vivencia o problema do público e do privado, quando há necessidade de escolas, e surgem, também, os Colégios que vão se multiplicando não mais com o dinheiro do Rei, mas à proporção em que aumentavam as relações entre engenhos/garimpos com a fé católica – o “IHS” da Companhia de Jesus, cabendo, então, às Ordens Religiosas e não à Coroa, os investimentos com a educação.

Desde então, inicia-se a desobrigação da Coroa com os investimentos de seus impostos na educação pública. Surgem, nesse momento, devido à demanda educacional e à proporção que aparecem outras ordens religiosas, como a carmelita, a dominicana, a franciscana, a beneditina, o particular “patrocinado” – escolas gratuitas, porém não oficiais. Estas eram bem mais “aperfeiçoadas” que as dos jesuítas e desobrigavam, ainda mais, a Coroa, de suas obrigações com o público escolar. Entretanto, tornavam-se empresas mais eficientes na acumulação de milhares de cabeças de gado, terras, de edifícios e de oficinas. Eram verdadeiras aquarelas para este período da história brasileira – a colonização.

Com a expulsão dos jesuítas, a coisa se complica, pois aumentava cada vez mais a demanda para os cursos primários e secundários e diminuiu a oferta de escolas/vagas, assim como, de recursos humanos e financeiros para construir e manter as instituições. Então, surgem poucas escolas patrocinadas por fazendeiros e comerciantes – empresários pioneiros na oferta do ensino. São as primeiras instituições pagas e com professores “supostamente especializados”.

Monlevade afirma que o período de 1758 a 1834 é marcado por várias reformas de transição, insuficientes para atender a demanda, e que criaram diversidade de gestão: as aulas régias continuavam totalmente descentralizadas, representando, assim, um forte compromisso entre a Coroa e as Câmaras Municipais, enquanto que, no campo particular surge a

gestão empresarial de escolas pagas, somando-se às gratuitas, tradicionalmente mantidas por senhores de engenho e comerciantes. E “a Lei do Ensino de 1827 que garantia ensino público e gratuito em todas ‘as villas e logares do pays’, tinha que ser feita”; principalmente porque era preciso definir o mantenedor e administrador das escolas exigidas nas cidades novas do café – lugares onde eram eleitos os deputados mais influentes na Corte.

Nesse momento, segundo as afirmações de Monlevade, “a paisagem humana das escolas nesse período foi diversificada, embora reduzida”, e aumentavam as confusões entre concepções e práticas pedagógicas das escolas públicas e privadas. A re-significação entre público e privado na educação brasileira acentua-se ainda mais na educação liberal, período de transição rural-urbano, escravismo-capitalismo. A escola estatal pública e gratuita fica a cargo das Províncias e posteriormente do Estado, passando de elitista para seletiva, de religiosa para laica. Surgem as escolas particulares comunitárias e confessionais. As particulares têm a incumbência de suprir as vagas nas públicas, em especial, nas secundárias.

Após a década de 30, junto ao processo de intervenção do Estado nas questões econômicas, como principal fator de desenvolvimento, surge a intenção inclinada para privatizar a esfera pública, beneficiando, em especial, os interesses privados e não públicos. Essa iniciativa e suas conseqüências na esfera educacional brasileira manifestaram-se com conflitos acirrados no limiar dos anos 30, resultando na disputa entre as instituições privadas e públicas, em busca da hegemonia no domínio da educação e do ensino. E, no Brasil, como afirmam alguns pesquisadores/teóricos, a interpenetração entre as esferas pública e privada serviu apenas para favorecer os interesses privados.

No período de 1931-1971, o financiamento da educação brasileira toma um rumo de ajuste seletivo ao capitalismo industrial, ficando as escolas públicas com suas verbas vinculadas aos âmbitos federais, estaduais e municipais. Havendo disputas dos impostos entre essas esferas, criou-se nesse período o salário educação. Outro fato novo surge nesse momento: a multiplicação de escolas públicas tanto primária como secundária consegue ofuscar o brilho das particulares confessionais ou comerciais.

O princípio constitucional de 1934 aprova extensivamente a Reforma Campos, trazendo conseqüências determinantes para as decisões do investimento público, pois a política de comparação entre as escolas públicas e privadas, “pela oficialização e equivalência de ambas, promovida, neste contexto, de forma não mais restrita, favoreceu o grande “boom”, de expansão do ensino secundário de caráter privado nas décadas de 30 e 40”.

Os resultados dessa política não são animadores para o ensino público que se torna restrito em detrimento do crescimento de escolas privadas de grande porte e de caráter modular (Rocha, 1996, p. 137). É ainda nesse meandro, década de 40, que o ensino profissional – rede de escolas industriais e comerciais financeiras por fundos públicos e administrados por cartéis do patronato, como também organizadas no SENAI e SENAC, surgem e substituem o modelo de escolas técnicas federais (MONLEVADE, 1997, pp. 33-35). Nos anos 50, a problemática entre “público-privado” toma dimensões político-ideológicas que se traduzem na tramitação da primeira LDB – n.º 4.024, no Congresso, promulgada em 1961.

Nessa mesma direção, Pinheiro (1996, pp. 287-288) explicita que o problema do público-privado no Brasil não se restringe ao campo da educação; está relacionado a uma questão mais ampla referente à delimitação das esferas pública e privada da sociedade e das atribuições do Estado. Portanto, “antes de se tomar o discurso unificador do público pela reivindicação, melhor seria procurar explicá-lo a partir desta, investigando os interesses que a fala busca ocultar”. Essa é uma decisão fundamental, principalmente, quando sabemos que há “na maioria das propostas do setor particular, uma tentativa de extensão do domínio privado sobre o público”.

O autor ainda esclarece que não se trata de englobar e de ampliar interesses públicos, mas de delegar ao privado a representação do público. E, na Constituição de 88, mais uma vez, o público é confundido com o privado na área do ensino. Como exemplo, o autor cita o caso das verbas e do dispositivo sobre o ensino de religião na escola pública, que, por ser assuntos da esfera privada, são transportados para a esfera pública, contrariando e negando o seu pluralismo.

No art. 206, II e III, da Constituição de 88, há espaço para o público e o privado, quando assegura a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o

saber” e estabelece o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, como também, a ‘gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais’.

E, no art. 213 - “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” -, da Constituição de 88, autoriza-se o encaminhamento de verbas públicas para as escolas filantrópicas, confessionais e comunitárias, fazendo a exigência, para que estas comprovem a finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação, e assegurem, também, a destinação do seu patrimônio a outra escola comunitária, confessional ou filantrópica, excluindo do financiamento estatal apenas as escolas leigas. Ainda no Art. 213, § 1º, a Lei define que

poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade

Portanto, para falar da relação entre público-privado na educação no Brasil, é necessário analisar as relações entre Estado e sociedade brasileira, no passado e no presente, pois as origens dessa temática têm raízes arraigadas na nossa trajetória histórica, valorizando a contribuição ou não de diversos atores sociais, identificando seus desafios, lutas e possibilidades, como também a incorporação do público/privado no sistema de ensino e educação brasileira.

Assim, concordamos com Gentili (1998, pp. 72-73), quando afirma que, “para compreender a privatização no campo educacional devemos reconhecer, por um lado que a privatização da escola pública faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas” e, por outro lado, esclarece que a privatização é uma estratégia global da reestruturação capitalista atual e, “embora a privatização da escola pública constitua um dos componentes centrais da reforma do Estado, ela se caracteriza por uma série de atributos que a definem como fenômeno específico e idiossincrático”.

O público e o privado na LDB n.º 9.394/96 são motivos para muita discussão, começando pelos comentários de Saviani, alusivos à questão dos recursos para as escolas particulares

ao Projeto Jorge Hage. O autor reconhece que o projeto abre maiores brechas à concessão de recursos ao ensino privado. Entretanto, Velloso considera que há aspectos positivos neste texto, quando menciona alguns aspectos sobre o público e o privado. E um dos pontos considerados é o conjunto de “as práticas democráticas nas instituições públicas e privadas” e da distinção entre o público e o privado (VIEIRA, 1996, pp. 71-75).

Assim, problematizando sob um novo olhar, apoiando-nos no que diz Freire (1992, pp.77-78), podemos responder que: Por isso a “autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social.” O autor diz que não aceita “certa posição neo-liberal que, vendo perversidade em tudo o que o Estado faz, defende uma privatização *sui generis* da educação”, pois, “privatiza-se a educação, mas o Estado a financia. Cabe a ele, então, repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil.”

Nessa discussão ele faz uma alerta para os MS, afirmando que “alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de seus mais sérios compromissos – o compromisso com a educação popular”.

Encontramos, nessa reflexão, a opinião de Arroyo, quando diz que, na medida em que a escola se abriu aos movimentos sociais, tem tido uma função muito própria e relevante na consolidação do processo de transformação. E, segundo Trein (1990, p.119), a história brasileira, nas últimas décadas, é rica de exemplos dessa articulação: educação e movimento social.

Nessa trilha, por onde anda Arroyo, há uma possibilidade de entender os sentidos e os significados das práticas das escolas comunitárias e a dos seus mantenedores, assim como a do governo e a apropriação desses espaços. Os ambientes comunitários, na verdade, constituem-se como um dos recursos para projetar uma educação comunitária para a diversidade e pluralidade humana e, até mesmo, para questionar qual o modelo e a forma de educação são adequadas para ensinar e aprender a condição humana. Talvez, esse seja o caminho de encontro de um com o outro para tentar entender e conhecer a cultura, os valores, os saberes, as ações, os gostos e o bom gosto da diversidade e da pluralidade.

Este princípio conduz a uma viagem conduzida a Arroyo (1997, pp.7-108) e nos indicou um porto seguro, no qual aportamos apoiados no pressuposto de que a educação das pessoas se dá na dinâmica histórica do desenvolvimento civilizatório.

Portanto, na percepção de Arroyo, a educação escolar tende a retomar e reproduzir a experiência “humanizadora” de nosso momento histórico. Isto não se pode negar: a escola é um espaço social e lugar do humano, da vida, da cultura formal e informal, de produção de conhecimento – um campo de saberes globais e locais múltiplos, logo, espaço e ambiente da diferença.

Não podemos omitir, também, em teoria: a história da escola e a da universalização da educação estão interligadas à história dos direitos do cidadão, do direito à liberdade, à igualdade e à diversidade cultural. A força dessa ligação parece perder o seu sentido, seu significado e sua força, pois, de modo contraditório, paradoxal pelo menos na aparência, a escola parece separada, bem distante, do seu sentido político, social, ético, cultural, econômico e institucional.

A partir desse ponto de vista, a escola deve enveredar-se e permitir mudanças em suas práticas. Sabemos que a possibilidade de a escola mudar a sociedade é ínfima; não acreditamos nessa ação. Se, porém, caminhar em direção a essa proposta de Arroyo (1997, pp.7-108), a (re) ligação do pensar complexo moriniano, ao viver a condição humana arendtiana e a construção de uma consciência crítica freiana, encontrará meios para refletir, com maior sensibilidade, que a história educacional da humanidade acontece colada à história social e cultural. E, de todo modo, tem como pano de fundo, a convicção de que a educação e a cultura são interiorizadas pelos sujeitos sociais.

E, obviamente, o diálogo é um recurso, que, de certa maneira, conduz o sujeito a assumir a condição humana: os modos de viver e de conviver com o outro – o diferente na diferença, mas igual ao outro. E este deve ser um dos caminhos perseguidos pela escola: A construção de uma proposta de educação e de ensino que contemple o humano com o humano, a essência humana e a sua complexidade. É uma alternativa à escola construir cotidianamente as suas tarefas sócio-educativas.

## **CAPÍTULO V**

### **CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA**



### **5.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA: UMA REFLEXÃO SINGULAR SOBRE O ESPAÇO SÓCIO-EDUCATIVO**

Iniciamos os estudos deste trabalho em março de 2000, quando ingressamos no curso de Doutorado em Educação, Convênio UFBA-UESC. Já começamos, porém, com os créditos teóricos concluídos, cursando apenas o projeto de tese durante um semestre letivo. Isso possibilitou a nossa maior interação com o tema, revisitando os textos selecionados para auxiliarem no aprofundamento teórico.

Essa foi uma das condições que nos ajudou a estar bem mais próximos do campo de pesquisa e liberdade de seleção, organização e construção consistente de uma razoável referência bibliográfica. De fato, tivemos tempo regular, pois já conhecíamos nossos referenciais e continuamos o percurso buscando interpretar e compreender as suas reflexões.

Imersos nos textos - nossos referenciais, enleando um no outro, buscamos o que os objetivos envolviam investigar: a cultura em seu contexto histórico, antropológico, social, a significação das palavras e práticas socioculturais e educativas nos espaços das ECU, as interações sociais, a subjetivação do sujeito, as relações de poder (resistência, subordinação, decisão), a ética comunicativa, o significado/sentido das relações didático-pedagógicas.

Mas, na verdade, podemos considerar um período bem anterior a este como essencial a esta construção: Em março de 1999, quando vivemos a última etapa da nossa pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada Gestão Colegiada em Escola Pública: Expressão de Autonomia ou de Heteronomia (?), tínhamos a opinião bem definida sobre o nosso objeto de investigação, pois como já colocamos em outro momento da pesquisa, o que ouvimos, vimos, sentimos e observamos durante o período de março de 1998 a março de 1999, instigou-nos provocando inquietações e nos conduziu ao caminho desta pesquisa intitulada: Escolas Comunitárias Urbanas: Análise de Práticas Sócio-Pedagógicas no Espaço Educativo, hoje, Manifestações de (Pre) conceitos nos Espaços Sócio-Educativos das Escolas Comunitárias Urbanas: Um Estudo de Caso no Sul da Bahia.

Após tantas inquietações, considerando a essência do tema para interpretação, compreensão e análise de superação de manifestações de preconceitos nas práticas das escolas co-

munitárias urbanas em Itabuna e Itororó, Bahia, a opção metodológica foi por técnicas qualitativas e quantitativas de análise.

A nossa escolha foi por uma abordagem do tipo etnográfico, um estudo de caso. Para trilhar esse caminho, foi considerada a multiplicidade de significados presentes nas vivências, as práticas socioculturais, as atitudes, o comportamento dos sujeitos no cotidiano escolar comunitário; a multiplicidade de significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações, as situações e formas de interações e integrações – princípio fundamental da etnografia. (...) uma possibilidade de buscar as representações e opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar (FAZENDA, 1997).

A outra razão é que “o trabalho de campo sistemático e prolongado, inerente à abordagem etnográfica”, busca uma forma de revelar “aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar” (i-bid., pp.102-103).

Dessa forma, o estudo privilegiou técnicas qualitativas e quantitativas de análises, como já explicamos, porque buscou examinar em profundidade as práticas pedagógico-educacionais, político-administrativas das ECU e sua integração e interação com seus mantenedores.

Seguindo a orientação dos referenciais (LÜDKE e MENGA, 1986; BRANDÃO, 1982 e 1984; SILVA e SILVA e SANTOS SOUZA, 1984; DEMO, 1984, 1995) a pesquisa particularizou o espaço sócio-educativo das ECU, tendo como prerrogativa o interesse por políticas de teor qualitativo – questão da cultura, da identidade comunitária, da participação, do envolvimento no processo de interação e de integração do espaço político-social.

Esses foram pontos sobre os quais começamos a refletir com o objetivo de ampliar a nossa compreensão e entendimento por valores, conhecimentos, atitudes, significados, gestos, palavras, relação entre o que é aprendido dentro e fora do espaço escolar, os espaços e as formas do silêncio e outros movimentos da escola, suas brechas e fissuras, pois, reconhecemos que investigar ou denunciar algo como preconceito é

suspender a sua presumida validade; com efeito, um preconceito só pode atuar sobre nós, como preconceito no sentido próprio do termo, enquanto não estivermos suficientemente conscientes do mesmo. Mas a descoberta de um preconceito não é possível enquanto ele permanecer simplesmente operante; é preciso de algum modo provocá-lo. Ora, tal provocação de nossos preconceitos é precisamente fruto de um reencontro renovado com uma tradição que se encontra, talvez, na origem deles. O que, de fato, exige de nós um esforço de compreensão é aquilo que se manifesta de antemão e por si mesmo em sua alteridade. Isso nos reconduz à constatação que já fizemos, a saber, que toda compreensão começa com o fato de que algo nos *interpela* (...) (GADAMER, 1998, p. 68).

Apoiando-se ainda nestas orientações, em especial na de Lüdke e Menga (1986, p.23) a investigação percorreu caminhos que lhe permitiu chegar mais próximo ‘da perspectiva dos sujeitos’, e teve a acuidade para trilhar os passos “sob pena de não sabermos o que dizer e, em consequência, não se poder disputar frente a políticas quantitativas as mesmas chances na realidade social”.

Portanto, a etnografia, compreendida como a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo tem como pressuposto a hipótese qualitativo-fenomenológica, pois “determina ser quase impossível entender o comportamento humano, sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (SPRADLEY, 1979 apud MENGA e LÜDKE, op. cit., pp. 13-14).

Nesse sentido, tivemos a atenção aguçada, a todo o momento da pesquisa, em esboçar a própria noção de ser sujeito, indivíduo, entrando no mundo dos sentidos e significados de cultura, homem, sociedade, escola, competência, preconceito, ética, espaço, ambiente, tempo etc. A realização desse processo constituiu-se pela necessidade de buscar o caminho do conhecimento e perfilar o modo fenomenológico de ver, compreender e dizer as coisas, seus significados e sentidos.

Decidiu-se, então, pelo estudo descritivo tipo etnográfico – forma específica de investigação qualitativa, pois teve como objetivo aprofundar a descrição da realidade examinada - 03 (três) escolas urbanas em Itabuna - BA e 01 (uma) escola urbana em Itororó - BA com práticas de caráter comunitário. Investigou, também, as práticas de seus mantenedores e atentou-se em captar os significados, as interpretações e compreensão sobre esses espaços.

A descrição “é uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social” (MAFFESOLI, 2001, p.123).

Segundo essa forma de fundamentação, atentou-se ainda para saber que o investigador deve “tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno”. Procurou entender, também, que o pesquisador “deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (MENGA e LÜDKE, op. cit., p.15).

A partir dos estudos realizados sobre a metodologia, definição das técnicas de análise, decidimos e elaboramos os instrumentos de coleta de dados - formulários abertos e fechados para os mantenedores das escolas comunitárias, comunidade local, alunos, diretores, funcionários e professores das ECU; observação exploratória, registros sistemáticos dos documentos oficiais e oficiosos das ECU, das falas, silêncios, gestos, participação em festas e reuniões, documentos enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna – BA sobre as orientações didático-pedagógicas e educacionais.

Em Bardin (1977) buscamos a técnica da análise de conteúdo – conjunto de técnicas de análise de comunicações, discriminando-a da análise documental, pois, a segunda é definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Assim, procuramos analisar o conteúdo manifesto nas comunicações evidenciadas nos espaços sócio-educativos das ECU.

Aprofundamos nossos saberes sobre as noções de preconceitos, autonomia, participação, multiculturalismo, interculturalismo, identidade cultural, processo de descentralização, políticas educacionais, de percepção, relações e categorias de gênero, etnia, classe, raça, religião; sobre os processos de interação, integração e práticas de ECU e de MS, emancipação, cidadania, sociedade civil.

Estudamos essas definições, seguindo as orientações de Freire (1997), Gramsci (1979, 1981), Habermas (1973,1975, 1984,1989, 1993), Piaget (1996, 1998), tendo como suportes

às nossas limitações, na compreensão de algumas das enunciações desses referenciais e sobre a gestão da escola, teia de relações afetivas, políticas, culturais e pedagógicas, eticidade e estética na escola, compreensão do cotidiano escolar, o apoio de Coelho (1990), Cruanhes (2000), Dauster (1989), Delors (1999), Faria Filho (1996), Gadotti (1997a, 1997b, 1997c), Gentili (1995, 1998a, 1998b), Gomes (1996), Krenak (1996), Libâneo (1996), Montero (1996), Prestes (1996, 1997), Silva (1996), Spósito (1990, 1993, 1996, 1999), Teixeira (1996), Oliveira (1997), Paro (1997a, 1997b, 1997c, 1998), Rodrigues (1996), Santos (1997), Scherer-Warren (1996, 1998, 1999) e outros que se integram nessa mesma dimensão teórico-metodológica.

Esses referenciais foram trabalhados num processo contínuo e permanente, organizados de modo que nos ajudaram a evidenciar um estreitamento das bases do processo identificador de normas, valores, socialização, relacionamentos, condutas, sentimentos, desconfiança e outras formas de ser, sentir, estar, agir, julgar, integrar/desintegrar, interagir, separar/juntar nas relações entre os segmentos nos espaços sócio-educativos das ECU estudadas.

Dessa forma, percorremos nossos referenciais, acima citados, para discutir o foco fundamental desta investigação que reside no desejo de conhecer quais as manifestações de preconceitos presentes nas práticas sociais e escolares das ECU. Como as ECU lidam com essas práticas.

Apoiamo-nos, também, em Fávero (1983, 1986), Gohn (1997, 1999, 2001), Hofmann (1984), Melucci (2001), Wanderley (1998), Paiva (1986, 1987), Poster e Zimmer (1995), Scherer-Warren (1996, 1998, 1999) em descrições que nos permitiram perfilar os aspectos significativos da comunidade escolar e local das ECU, seus traços característicos, seus problemas, suas práticas de caráter comunitário, seus valores e significados, as suas atitudes, assim como as práticas dos sujeitos mantenedores dessas escolas, dos integrantes de MSU por escolas. Sobre a cultura de massa, conhecimento popular, luta de classes e escola, revisitamos Lima (2000), Ortiz (2000), Schaefer e Jantsch (1995), Snyders (1976).

Examinamos, apoiados em nossos instrumentos de investigação (observação participante e formulários abertos e fechados), até que ponto a educação é vista como direito por esses segmentos, se reivindicam ensino e educação, qual a situação dos professores, dos prédios

escolares e materiais didático-metodológicos e a relação desses sujeitos com o ambiente, mas, atentamo-nos também para a questão de que os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, procurando descrever, cuidadosamente, os fatos e os fenômenos da realidade investigada.

Portanto, além de buscar aprofundamento dos nossos conhecimentos já existentes sobre o tema em Demo (1980, 1996), Fazenda (1980, 1995, 1997), Lüdke e André (1986), acompanhamos os passos dos saberes em metodologia da pesquisa aproximando-nos da compreensão Santos Filho e Gamboa (1997), Oliveira (1997) Spink (1999) dentre outros referenciais discutidos ao longo do texto, para delinear os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Seguindo essas abordagens teórico-metodológicas, iniciamos o trabalho com o delineamento do tema, acompanhado pela revisão de literatura, privilegiando textos e estudos que nos auxiliaram na reflexão crítica sobre educação comunitária, participação popular por educação nas ECU.

Num confronto entre os referenciais – Arendt (1997), Fávero (1983, 1986), Freire (1988, 1995, 1997), Gohn (1997, 1999, 2001), Habermas (1973, 1975, 1984, 1989, 1993), Melucci (2001), Morin (1998, 2000), buscamos entender se estas escolas comunitárias têm incorporado, na prática, a concepção de ensino e educação como uma condição de humanização, se já conhecem as práticas educativas numa perspectiva multi e intercultural, comunicativa e com autonomia.

Fizemos essa análise, apoiando-nos nos olhares dos referenciais acima mencionados e em outros envolvidos de diferentes modos nos estudos sobre as práticas sócio-educativas, a organização política e idéias políticas, instituições públicas e privadas e ações do cotidiano, tais como:

- a) Berger e Luckmann (1985), quando utilizam a análise fenomenológica da vida cotidiana para estudar as relações sociais – o homem e a socialidade, formação de hábitos, as formas de interação, linguagem, conhecimento, subjetividade no mundo da vida e conce-

bem a identidade como um elemento-chave da realidade subjetiva, encontra-se em relação dialética com a sociedade, é formada por processos sociais. “Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais”, sendo que “os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social”. E, de modo inverso, “as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou remodelando-a”(op. cit., p. 228).

Esses referenciais reconhecem a Sociedade como Realidade Objetiva, registrando a importância da relação homem, ambiente natural e de vida. Referindo-se à origem da institucionalização, relatam que as instituições passam por três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização - “a sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social” (op. cit. p.87). Essas afirmativas foram importantes no entendimento da relação instituição-sujeito, redefinição dos grupos comunitários, associações/movimentos de bairro e ECU e interiorização das normas dos grupos, os valores.

b) Bobbio (1986, 1992, 1995, 1999), Dagnino (2002), Elias (1993, 1994a, 1994b, 1998, 2000, 2001a, 2001b), Fernandes (1994), Genro (2000), Moll (2000a, 2000b), Touraine (1994a, 1994b, 1998a, 1998b, 1996, 1999), Vieira (2001) foram referenciais que também enriqueceram a compreensão sobre nosso objeto de estudo e revelaram algumas de suas grandes facetas. Entrelaçamos essas discussões, percebendo que a complexidade do ser humano e do sociocultural só pode ser compreendida, mesmo que parcialmente, pela inter/transdisciplinaridade.

Assim, o estudo foi feito a partir do contexto sócio-econômico, político e cultural em que as escolas estão inseridas, observando a percepção desses sujeitos sobre suas práticas, e que práticas são adotadas por eles, como se dá a comunicação, a interação/integração, a construção do cotidiano da escola. Buscamos também identificar qual a concepção dos sujeitos sobre a distinção/relação espaços públicos e privados.

Além disso, a pesquisa investigou e analisou:

- a concepção (conceito/significado) de gênero, de idade, sexo, étnicos, físicos, religiosos e de classe social nas ECU e de seus mantenedores.

Para estudar esses conceitos, a pesquisa alçou vôos sobre os múltiplos olhares, tais como:

- a) Arendt (1989) quando discute, por exemplo, em *As Origens do Totalitarismo*, as violências disseminadas contra a pessoa humana no mundo nazista, redescobrimo a despolitização como um mal ao mundo contemporâneo. Revela as atrocidades do nazismo, formas de dominação e de desumanização, degradação e extermínio nos campos de concentração. Uma expressão que analisa o anti-semitismo, o imperialismo e o totalitarismo - sementes aterrorizadoras e essência da violência contra a pessoa humana, destruidores dos “circuitos da convivência”, das vivências humanas, da vida cotidiana, da sobrevivência, das vidas que constroem a solidariedade, a condição humana nos espaços socioculturais.

Falando da dominação totalitária, Arendt sustenta que o racismo e o anti-semitismo político são atitudes preconceituosas, de ódios, intolerâncias e preconceitos estimulados que precisam ser combatidos. Em *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*, Arendt afirma que “os hábitos tomam conta da maioria dos nossos atos, do mesmo modo que os preconceitos são responsáveis pela maioria de nossos juízos cotidianos”. Ao falar sobre esses e outros assuntos (1997, 1999, 2001, 2002), tais como, a violência, a política, a condição humana, levanta, em vários pontos, a questão do preconceito, da discriminação nas relações sociais.

- b) Azevedo (1966) discute as relações entre mestiçagem, preconceito, estereótipos, classes sociais/grupos de prestígio e status social, colonizador e colonizado, os sagrados laços de patronagem, destacando a integração racial e a estrutura da família, a religiosidade,



sincretismo religioso e a estrutura da comunidade local; o casamento inter-racial e os vários graus de preconceito; o sistema social hierarquizado e as ideologias da bondade, da caridade como características definidoras do povo brasileiro.

c) Bobbio (1986, 1992, 1999) permite-nos uma compreensão sobre os problemas das convivências entre a diferença, minorias étnicas, religiosas, homossexuais, loucos, deficientes, lingüísticas, raciais. Retrata em sua teoria política as desigualdades sociais, os caminhos possíveis à construção da cidadania, as relações de poder e os direitos na sociedade civil e política, fala sobre os conceitos de preconceitos, a discriminação, as razões, os problemas e discursos da tolerância e os seus vários sentidos.

d) Comas et alli (1970), Dunn (1972), Nogueira (1985), Skidmore (1976) Schwarcz (1993) estudam as concepções e relações raciais no Brasil, os modos diferentes de tratamento do negro na sociedade brasileira e nos Estados Unidos; denunciando os preconceitos, a aplicação dos conceitos de ser branco, negro, mulato, correlacionam papéis sociais dos negros e das outras pessoas de cor e as discriminações que sofre com a estrutura social e seu sistema de domínio dos meios de produção e do poder, como também, posições sociais, condicionamentos estruturais e relacionamentos entre pessoas e grupos de diferentes tipos raciais. Observam o problema das relações de raça como fenômeno social, falam da origem dos preconceitos, da miscegenação e ideologia da branquização, diversidade das culturas e da organização sócio-política do Brasil.

e) James (2000) em *Os jacobinos Negros* faz uma descrição histórica sobre a questão do negro no século XX, focaliza a realidade social da escravidão e do racismo no auge do capitalismo, revelando, particularmente, o relacionamento entre os negros e os mulatos no Haiti. Revela-se como uma contribuição importante para a com-

preensão da função histórica da escravidão negra e os processos de exclusão social na América.

f) DaMata (1987, 1992, 1993, 1997a, 1997b, 2001) estuda a sociedade brasileira, na tentativa de compreender as teias de relações sociais, os espaços físico-culturais e sociais de vivências e convivências entre as diferentes pessoas e grupos, culturas, papéis sociais, seus mitos e rituais religiosos, jogos de jeitinhos e favores como estilo brasileiro, a violência, papel da corrupção e outras questões sobre a realidade brasileira.

g) Foucault (1999a, 1999b, 2000), Ortega (1999) ajudam-nos a entender as relações de poder, certa maneira disciplinar de viver e conviver nos espaços sociais - de socialização, uma civilização dos costumes, os processos de interdição e/ou de exclusão da diferença. A questão do relacionamento com o outro – o cuidar de si e dos outros, a transformação do poder e do sujeito, a noção de subjetividade e sociabilidade, mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver que podem ser obtidas nas relações que têm como questão principal a conduta do outro e dos outros. A importância societal e a criação de hábitos.

h) Maffesoli (1996, 2000, 2001) descreve a “ética da estética” e socialidade, a noção de indivíduo e sociedade, dando-nos suporte para compreender o problema do individualismo, a estrutura cotidiana e a delimitação territorial como fundadora de múltiplas socialidades, a relação entre a espacialidade, o sentimento e os rituais de pertença, a importância da solidariedade que confere à vida e à sensibilidade coletiva. O conceito de cultura e civilização, o processo da culturalização da natureza à naturalização da cultura, noções construídas por esses referenciais, permitiu-nos compreender, junto ao pensamento moriniano, a teia de relações espaço-tempo, natureza/cultura, sujeito/outro, ambiente social e ambiente natural, os

pontos da relação com o meio-ambiente e outros aspectos que conduzem um comportamento comunitário.

i) Snyders (1976) busca através da compreensão dos estudos de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet e Gramsci estudar as relações escola, classe, luta e ideologia de classe, convivência cotidiana escolar e familiar. Um olhar que colabora com a discussão sobre as manifestações de preconceitos de classe social nos espaços sócio-educativos, com a desmistificação do “quem sabe mais e quem sabe menos”, aprende mais rápido, sem dificuldades e aprende com dificuldades” nos ambientes de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a sala de aula.

A partir de um estudo concentrado sobre essa problemática do emprego dos conceitos de raça/racismo, etnia, cor, classe social, religião, tolerância/intolerância, etnocentrismo, cultura, diferença, igualdade, cidadania, evocamos as contribuições de Barbosa (1992), Bernd (1994), Borges (2002), Burity (2002), Casmore (2000), Cavalleiro (2001, 2002), Chiavenato (1999), Coelho (1999), Davis (2000), Guimarães e Huntley (2000), Jacquard (1988), Jones (1973), Lightfoot (1969), Maggie e Rezende (2001), Martins (1993), Monteiro (1996), Moura (1988, 1994), Munanga (1996), Oliveira (1994), Pinsky (2001), Pinsky e Eluf (2002), (2001), Santos (1998), Santos (2002), Silva Jr. (1998), Silva (1996), Silva (1995), Turra e Venturi (1998), Valente (1994), Vieira (1998), West (1994).

Logo em seguida, examinamos a percepção e a adoção das práticas de gestão (seus processos político-administrativos e pedagógico-educacionais) pelos sujeitos das ECU e de seus mantenedores como práticas de ações democráticas e interculturais.

*Práticas de gestão* conferidas, aqui neste momento, como *sócio-educativas* que privilegiam o processo de conscientização e de inclusão ao trabalhar com o conhecimento, a formação de hábitos, as vivências, os valores e significados das relações conviviais e as atitudes dos sujeitos. *Práticas transdisciplinares* são as que podem ser vistas como um campo de aprendizagens interculturais e comunicativas, objetivando concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, de idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social no espa-

ção escolar comunitário. E, sem dúvida, como possibilidade de desenvolver um sujeito ativo, comunicativo e reflexivo, capaz de conviver com o diferente, reconhecendo-se, “ao mesmo tempo diferente de todos os outros e como Sujeito, igual a todos (TOURAINÉ, 1998, p.109)”.

Nesse processo de construção, acompanhamos os percursos relatados pelos sujeitos sobre vida profissional e/ou dificuldades nos estudos, nas relações com seus professores, colegas e funcionários da escola. Nesse percurso, a pesquisa destaca os sentimentos dos sujeitos, os conceitos criados ou reproduzidos por eles nas relações socioculturais, definições sobre as coisas e outros sujeitos.

A raiz do nosso objeto de estudo exigiu uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento, mas também a focalização de valores, atitudes dos segmentos da escola em relação aos conceitos de raça, etnia, crenças religiosas, gênero, e como eles podem ser modificados, substituídos e/ou enfrentados através de métodos de ensino, utilização de recursos humanos e didáticos no processo sócio-educativo.

Por isso, foram considerados todos os aspectos declarados nas suas falas, nos relatos, nas expressões, no olhar que dispensa a palavra, no gesto que não consegue esconder as suas intenções e, em outras formas de comunicação utilizadas nas relações escolares. Consideramos que ficam, bem vivas as suas angústias, tensões e mágoas marcadas pela forma de tratamento e de ser ouvido pelo outro, ou, então, apresentam o contrário: nas suas disposições comunicacionais expõem o sabor, o prazer e outras formas de mostrar-se satisfeito ou (in) satisfeito na presença do outro.

A partir daí, privilegiamos teorias sobre o princípio da integração e da interação, os estudos socioculturais e as formas de linguagem para analisar as manifestações de preconceitos existentes nessas relações. E, mais ainda: voltamos a selecionar novas fontes (APAP, 2002; BARROS, 1988, 1990; CANDAU, 2002; FOUCAULT, 1977, 1999, 2001; ORLANDI, 1997; SILVA, 1995; WERTSCH, DEL RÍO, ALVAREZ, 1998) que nos permitiram o fornecimento de instrumentos teórico-metodológicos para entender as discussões, as formas de posicionamentos, modalização do fazer e do ser, disposições e de vivências positivas ou negativas nas práticas dos sujeitos das ECU.

Na sutileza desse jogo de intercâmbios entre essas referências para verificar de que forma essa imbricação teórica forneceria instrumentos teórico-metodológicos para entender essas maneiras/jeitos do indivíduo-sujeito viver consigo mesmo e de com-viver uns com os outros nos espaços sociais, conduziu-nos a outras informações, tais como: as análises das práticas discursivas e produção de sentidos. A partir desse momento, buscamos o apoio de Foucault (1999), Orlandi (1997) para compreender o que está por trás das formas de silêncio e o porquê das resistências às mudanças, ao contato com o outro, e ao reconhecimento e à aceitação da diferença nos espaços sócio-educativos das ECU investigadas.

Assim, fomos imbricando as contribuições dos nossos referenciais umas nas outras para analisar as manifestações de (pre) conceitos existentes nas relações vivenciais das ECU - um universo que envolve um jogo semiótico de tensões, modos articulação e representações semióticas do fazer, dizer, sentir, julgar, agir que às vezes condena, discrimina e/ou exclui a diferença, marca as relações de transtornos emocionais; polariza os encontros e as relações entre os sujeitos dos espaços sócio-educativos de indiferença, intolerância, preconceitos, estereótipos.

Com isso, utilizamos essas tensões tangenciais para desvendar os mecanismos que promovem as manifestações de preconceitos, a intolerância à diferença e o desconhecimento dos processos histórico-culturais. Fizemos assim por entender que esses são meios que impõem uma percepção da representação social dos envolvidos.

Para tanto, buscamos novas contribuições de Arendt (1999, 2001), Habermas (2001), Morin (2002), Foucault (1999), Heidegger (1981), Vattimo (1988, 1991) para entender a construção do sujeito, o conceito de diferença e as relações humanas e sociais, a complexidade do pensar, o exercício da consciência crítica, a construção dos projetos que pretendem ensinar e aprender com o outro, as variadas formas de discursos, modos de viver e de conviver no mundo contemporâneo.

Nesse entrelaçamento de conhecimentos conexos e desconexos, fomos peneirando todos os instrumentos representativos para separar e enlevar os que nos serviram como aporte teórico e, nesse processo, isolamos os que, aqui neste momento, não dariam suporte ao nosso trabalho.

Em seguida, investigamos o conjunto de crenças e representações que compõem a visão dos educadores e educandos sobre as diferenças, numa tentativa de identificar as práticas preconceituosas existentes dentro da escola. Verificamos quais os mecanismos adotados por essas escolas para o enfrentamento dos preconceitos, dos estereótipos e das discriminações presentes nas suas práticas pedagógico-educacionais, no seu espaço sócio-educativo. A manifestação de preconceitos foi investigada, tanto no processo ensino-aprendizagem como nas relações de encontros dos sujeitos (hora da recreação/intervalos, programas e de outras atividades intraescolares).

Nessa perspectiva, foram estudadas as estruturas e os processos socioculturais da sociedade e escola brasileira para entender as relações de resistências, de subordinação, de práticas comunitárias educativas, assim como as transformações conjunturais; as distinções entre as naturezas comunitária, filantrópica ou confessional das escolas e estratégias políticas; o Plano Nacional de Educação Brasileira. Portanto, partimos de alguns princípios básicos e, a nosso ver, necessários a desvelar esta incógnita nos processos educativos e do ensino nas ECU. Um desses princípios foi o *reconhecimento* de que as *desigualdades socioculturais*, criadas historicamente por uma cultura são um fato, uma realidade e, expressa-se nos processos de encontro com o outro. Sendo assim, entendemos que essas desigualdades deveriam ser perseguidas por uma vigília incomensurável, como também devem ser denunciadas pela escola.

É nesse sentido que conduzimos nossa investigação, buscando a luz das teorias da comunicação, da complexidade e articulação dos saberes, da importância da pessoa, da concepção de espaço escolar como espaço de construção da cidadania, *a criação de uma ambientação de trocas culturais e sociais*, das representações sociais, de “civilização dos costumes” (ELIAS, 1994a, 1993, 1994b, 2000; FOUCAULT, 1999) como lugar privilegiado de formação da consciência crítica dos sujeitos, de ética discursiva, de aprendizagens significativas sobre a condição humana e construção do conhecimento humano, pensamento ético nas relações contemporâneas e outros aspectos que dizem respeito ao viver e conviver social e escolar.

Por isso, nosso trabalho busca quais os caminhos possíveis para enfrentar as situações e trajetórias de práticas preconceituosas, partindo do princípio de que as escolas precisam

viver as práticas sócio-interacionais, valorizando a pluralidade, a diversidade sociocultural e a solidariedade com bons olhos. Estuda a história sociocultural dos sujeitos como um ponto de partida que a escola precisa conhecer muito bem, assim como suas representações sociais na convivência de uns com os outros – a intersubjetividade, o espaço vivencial e a identidade individual e coletiva, os símbolos criados e cultivados na construção social do conhecimento e na organização e veiculação dos saberes escolares.

De todo modo, esta pesquisa tenta dar contribuições às práticas que visam à ruptura da cultura do silêncio – uma indignação que perturba os sujeitos que não admitem um silêncio que cala as manifestações de preconceitos, de estereótipos, de discriminações e de formas para ignorar e/ou desrespeitar as diferenças - de etnia, raça, religião, crença, sexo, classe social, gênero e/ou reduz a função sociocultural da escola.

Por tal razão, a nossa pesquisa busca refletir acerca das teses que versam sobre as relações entre educação e cultura, educação e política social, territorialidade das culturas, educação e imaginário social, as formas de silêncio, manifestações de dominação e resistência, história da sociedade brasileira como suportes para estudar, analisar e desvelar quais os indicadores de (pre) conceito na escola.

Assim, para desvendar o véu que esconde os indicadores de (pre) conceitos, estivemos, portanto, atentos e observando os gestos dos sujeitos, as formas de linguagens, as expressões e outras tantas formas de comunicação, de interação e de integração entre os sujeitos da/na escola. E, buscando maior segurança na construção desse processo de conhecimento e para entender as práticas das ECU, selecionamos algumas proposições, as quais consideramos como essenciais ao nosso trabalho.

### **5.1.1. PROPOSIÇÕES ESSENCIAIS**

Dependemos uns dos outros. “O viver é solitário e solidário. O *ser vivo* emerge para a solidão acedendo ao egocentrismo. Mas a vida solitária não pode deixar de ser solidária” (MORIN, 1999, pp. 370-371). Essa é uma lição moriniana de que as pessoas e grupos precisam ouvir, sentir, exercitar e buscar fórmulas vivas para aprender e ensinar: “cada vida autônoma é possuída no interior e no exterior por outras vidas. Ninguém nasce só, nada

está só. Ninguém está só no mundo, e, no entanto cada um está só no mundo” (op. cit., p. 370). A “existência” exige *o cuidar de si e dos outros, do si-mesmo e dos nós nos espaços de socialidades*.

Assim, se pretendemos viver bem (conosco e com os outros), vivendo cada um a sua vida, então devemos viver longe dos *preconceitos* – práticas sem importância que não alimentam a tranquilidade, o amor, a ternura, a solidariedade, a ética, a moral; não acrescentam nenhum benefício social, cultural, econômico ou outro qualquer. Ao contrário, trazem-nos aborrecimentos, inquietude, problemas desgastantes, empobrecidos de conhecimentos, de trocas culturais, sociais e educacionais, um distanciamento do outro, dos outros, também seres humanos.

Tudo isso apenas nos incomoda, isolando-nos dos outros *sujeitos socioculturais*, impedindo-nos de saber o que o outro sabe, conhece, inventa, vive e alimenta a sua vida humana e complexa. E, *existir*, na concepção moriniana, é um modo de ser aleatório, dependente, recomeçante. O *ser vivo* é um *ser de necessidade, de carência, de interação*. Ninguém, nenhum ser vivo, ao vir ao mundo, poderá fazer opção pela sua cor, altura, etnia, classe social, gênero, enfim, pela conduta biológica, pelas características genéticas ou sócio-econômicas das quais quer fazer parte, viver. Somos apenas “sujeitos vivos da espécie *Homo sapiens*, seres simultaneamente biológicos e metabiológicos, seres hiper e supervivos, superanimais, supermamíferos” e, essas formas de ser e viver, de situar a vida e situar-nos num metassistema não nos dá o poder de ser idênticos: todos brancos, todos “pretos”, todos negros, todos amarelos ou de outra forma qualquer.

Segundo Morin (1999, p. 419), “este metassistema permite-nos objectivar-nos no nosso esforço de objectivar a vida, recordando-nos que somos sujeitos observadores/conceptores, situados *hic et nunc* numa cultura e numa história, e incita-nos a controlar as projecções (indiossincrasias e socioculturais) que afetam a nossa visão de vida”. A partir dessa *concepção de vida*, podemos valorizá-la, reconhecendo a sua importância que deve ser, de acordo com o pensar complexo moriniano, reconhecida e refletida na sua realidade, na sua complexidade, na sua unidade e na sua multidimensionalidade. Essa é a compreensão que todo e qualquer ser humano deveria ter sobre a vida e o espaço sociocultural e político-filosófico ocupado.



Fazemos aqui uma distinção entre *espaço* e *ambiente escolar*. Concebemos como *espaço* o lugar na escola: o pátio, a sala de aula, a cantina, a quadra de esportes, a área não ocupada e outros. Qualquer pedaço da escola, “meio ilimitado que contém os seres” (RUHT ROCHA, 1996, p.248).

E, como *ambiente* concebemos os pedaços ocupados por um sentido, por um significado, enfim, quando esse espaço se divide por um sentido, um significado, pela razão de ser próprio para o professor, para o aluno, para o diretor e funcionários. É o espaço ocupado/adaptado pela diversidade e pela diferença, o meio escolar em que se vive, espaço ambientado.

*Ambiente*, também aqui, entendido como o meio que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas, por todos os lados; envolvente: meio ambiente; aquilo que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas. Lugar, espaço, recinto. O conjunto de condições materiais e morais que envolvem alguém; atmosfera (Aurélio, Séc. XXI, 2001).

O *ambiente* é o pedaço do *espaço* onde se descobre o humilde, o arrogante, o sabichão, o atrapalhão e o quietinho, o bonzinho, o bom ou o mau, o intelectual e o “burro ou o burrinho”, o que não quer nada com a vida e o que quer tudo. Mas como pode casar tolerância com a falta de humildade? Tolerância não é um bom par para a supervalorização do “eu” ou do “meu grupo”. Para o sujeito tornar-se tolerante é preciso ser compreensivo com a diferença, ter propensão para o exercício da alteridade, construir uma relação horizontal com o outro ou inclinação para fazer-se conhecedor do valor da existência do outro e da sua como indivíduo-sujeito. É preciso incorporar valores da solidariedade e corporificar as virtudes do convívio social.

Portanto, é necessária a convivência solidária entre os sujeitos, a troca mútua de experiências de vida entre todos os segmentos da escola nos espaços sócio-educativos. E, para tanto, a ação didático-pedagógica deve se constituir a partir da relação dialógica, comunicativa, transdisciplinar e intercultural, desdobrando-se numa convivialidade de ternura, afeto, carinho, prazer, desejo de aprender, criar e viver um espaço vivo e diferente daquele que oferece a violência, a exclusão, imagens preconceituosas e agressivas de uns com os outros.

### 5.1.2. PROCEDIMENTOS VALORIZADOS NA PESQUISA

No percurso da pesquisa, tivemos o cuidado de trabalhar alguns fundamentos em que se baseia a tese, valorizando algumas concepções mais necessárias sobre o que pretendemos investigar. Desse modo, além dos pressupostos discutidos no capítulo I, II e III, as observações e análises apoiaram-se nos pressupostos abaixo relacionados:

a) Notamos nas *práticas interculturais* uma *ação válida* para alcançar significativas mudanças de convívio, de atitudes e de valores no espaço escolar comunitário, sendo a tolerância, um desses valores que está intimamente relacionado com as regras essenciais da boa convivência, com o livre e interiorizado desenvolvimento dos valores humanos; trata-se de aprender a viver com o outro e adotar atitudes e comportamentos baseados na aceitação da diferença.

b) Uma *convivência* em que a aceitação da diferença é permeada pela empatia, simpatia, ternura, respeito, justiça, solidariedade e confiança entre as pessoas e grupos que agem, ouvem, silenciam, escutam, participam das relações intraescolares. A convivência deve privilegiar uma ação profundamente humanizadora, permitir ação capaz de favorecer e reforçar nos segmentos da escola o valor da solidariedade. Essa *relação de integração e interação* deve estar *presente e cultivada* na escola e no âmbito social.

Para tanto, cada indivíduo deve compreender que é necessário apoiar-se na *vontade de viver a solidariedade, a ética, a moral, a sociabilidade* – “a de integrar num conjunto e de transcender o indivíduo”. Sabendo-se que a compreensão

não busca, em primeiro lugar, a causa e o efeito, não possui a quimera do ‘porque’; através do ‘como’, limitando-se à apresentação das coisas, ela se empenha em apreender a significação interna dos fenômenos observados”. Assim, apoiando-se na *vontade* de viver [grifo meu] própria de cada indivíduo (...) uma compreensão como essa é mais capaz de perceber o ‘querer viver’ social. Recordando que *nós mesmos somos vontade* [grifo meu], podemos melhor apreender o ‘mundo como vontade’ (MAFFESOLI, 1998, p. 145).

O objetivo dessa reflexão é buscar a ponte entre o trabalho com o exercício da compreensão [tarefa que não é muito fácil], pois depende de disponibilidade de tempo, de dedicação, consciência da importância de buscar formas de chegar a conhecer e, sobretudo, de vontade e valorização do agir pedagógico, reconhecendo os prejuízos dos esquemas de faz-de-conta nas relações intra e extra-escolares.

Portanto, educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendizes possam despertar, compartilhar os “*habitus*” que incorporam, socializar as linguagens e pensamentos, “mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro” (ASSMANN, 2001). Nesse sentido envolve trocas de sentimentos de autoconfiança, desejos, aceitação, segurança, pertencimento e descobertas prazerosas que fortaleçam a convivialidade e socialidade entre as pessoas e grupos.

### **5.1.3. UMA EXPLICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nosso trabalho procurou mostrar quais os caminhos possíveis para enfrentar as situações e trajetórias de práticas preconceituosas, partindo do princípio de que as escolas precisam viver a pluralidade, a diversidade cultural e a solidariedade com bons olhos.

De todo modo, o *objetivo desta pesquisa* é o de tentar contribuir com as práticas que visam à ruptura da cultura do silêncio – uma indignação que perturba os sujeitos que não admitem um silêncio que cala as manifestações de preconceitos, de estereótipos, de discriminações e de formas para ignorar as diferenças. Portanto, reconhece que os problemas relacionados à desigualdade [o pluralismo e a diversidade] são manifestados em preconceitos, estereótipos, discriminações baseadas em diferenças de raça, de religião, de classe social, de sexo, cor, ou de qualquer tipo de características sociais, físicas, culturais. Permite e produz atitudes racistas, xenófobas.

Por tal razão, a nossa pesquisa buscou refletir sobre as teses que versam sobre as relações entre educação e cultura, como suportes para estudar, analisar e desvelar quais os indicadores de preconceito na escola. Para isso, estivemos sempre atentos aos gestos, às linguagens,

às expressões e outras tantas formas de comunicação, de interação e de integração entre os sujeitos da/na escola.

É nessa direção que a afirmação de Arroyo (1996, p.7) contribuiu e reforçou o nosso olhar sobre a escola e/ou mantenedores das ECU e suas práticas, pois, segundo o autor, pode-se dizer que, “na medida em que articulamos mais estreitamente a escola com a diversidade democrática dos MS, mais estreitos serão os vínculos entre educação e diversidade cultural”. Acompanhando essa reflexão de Arroyo, também buscamos entender as ligações existentes entre os indivíduos-sujeitos e as ECU, indagando:

- Existe MS mantendo essas escolas?
- Se existe, quais são?
- Qual a relação MS e escola?
- Há essa relação entre MS e escola?

Estas reflexões sobre as relações das escolas e seus mantenedores parecem ser o caminho que nos permitiu entender a importância da participação popular nos meios escolares e nos fez avançar a investigação sobre a intolerância ao estranho nos espaços das ECU, o estranho que, a nosso ver, é marcado pelo gesto, pela prática, pela expressão de não aceitar o outro e caracteriza e permite a intolerância. Mas quem é o estranho na relação: o outro ou eu? Quem possui a cor diferente? Por que a raça diferente, o calado ou falante, o pobre, os reprovados devem ser negados, repudiados e jogados à distância/expulsos? Não se aceita que o outro possa ser diferente. E, caminhando, simultaneamente, com a intolerância, agem o preconceito, o estereótipo e a discriminação nos espaços sócio-educativos.

Essa prática da intolerância, do preconceito, do estereótipo e da discriminação conduziu os caminhos dessa pesquisa a investigar as ações e reações dos sujeitos, os sentidos e os significados das práticas das ECU, assim como, todo e qualquer jeito, lugar, parte por onde essas maneiras de viver e de conviver humanos se manifestam.

E, para conhecer melhor essas práticas sócio-educativas das ECU e poder analisá-las, buscamos Freire (1997, p. 31) como mais um apoio teórico. Ele nos permite afirmar que as diferenças interculturais existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero e, como

alongamento destes, de nações, gerando ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência. Também, “não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz”, pois a cultura discriminada “gesta a ideologia de resistência” que gera relações dialéticas. Portanto, interpenetram-se e “não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa. Por exemplo, posso ser homem, como sou, e nem por isso ser machista. Posso ser negro mas, em defesa de meus interesses econômicos, contemporizar com a discriminação branca”.

E, nessa direção, acompanhando o que Freire (1997) falou das ideologias e das resistências, buscamos mais um apoio na teoria de Touraine (1998, p. 42) para entender a relação das ECU como os MS. O autor afirma que os *MS* vêm sendo definidos como “um conflito pela apropriação social de recursos culturais reconhecidos conjuntamente por todos os adversários” e a democracia desponta necessariamente ligada à formação dos movimentos sociais.

Mas, daí vieram às interrogações neste trabalho sobre a sobrevivência, as ações e as reações, as condições, as conquistas e atuações desses MS, em especial, dos vínculos com a educação e suas transformações e/ou mudanças tímidas, mas, significativas. Essas mudanças são consideradas significativas porque representam um ponto inicial.

Por isso, surgem as primeiras indagações sobre estes aspectos consideradas essenciais à ligação indivíduo-sujeito e ECU, tais como:

- Essas ECU são mantidas por MS?
- Quais são os MS que mantêm essas escolas?
- Que idéias ou princípios destacam os mantenedores para que a escola esteja conectada com as transformações e as necessidades sociais?

Essas nossas interrogações aumentaram, à medida que, junto a Arroyo (1997), constatamos que as pesquisas, nesse campo, afirmam que o panorama educacional está mudando e profundas transformações estão acontecendo no interior das escolas e ao professor não cabe

mais ensinar, mas orientar e potencializar o conhecimento, o saber-ser, o fazer-saber-fazer e desenvolver a racionalidade comunicativa numa estrutura consistente.

Além de Arroyo (op. cit.), acompanhando também as discussões de Aquino (2000), Fazenda (1999), Nóvoa (1995), Perrenoud (2000, 2001a, 2001b), perguntamos:

- Quais são as práticas desses professores?
- Quais são as práticas da Escola?
- Percebe alguma mudança na Escola? Qual (is)?
- Se o interior da escola está mudando, quais são as mudanças?
- Há comunicação entre os segmentos no espaço escolar?
- Qual é a forma de comunicação existente?
- As ECU criam mecanismos diferentes de aprendizagem, fazeres e dizeres?

Para desenvolver essa argumentação, além dos referenciais acima citados, buscamos as contribuições de Morin (2000) ao discutir “Os sete saberes da educação” e em “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”. O autor nos incitou neste trabalho a perceber o valor “de procurar sempre as relações e “interretro-ações” entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidades todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes”.

A nosso ver, esta constatação tornou-se essencial para entender as relações entre os diferentes nos espaços escolares. Apoiamo-nos em Morin (2001, p. 25) para dar um nó nesta questão. Em especial, quando afirma que esta procura recíproca trata, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; o que pressupõe *uma proposta de educação intercultural* – um projeto educativo intencional e dialógico para promover o ato de reconhecer. Por exemplo, “a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana”.

Para tanto, a escola precisa veicular a informação sobre as práticas de bons hábitos, de solidariedade e manter essa comunicação nos seus instrumentos de ensino, orientar os seus alunos, trabalhando com conceitos e concepções autônomas de gênero, classe, raça, etnia, religião, sexo, etc., procurando esclarecer a constituição dos sujeitos e das sociedades no seu espaço sócio-educativo. A partir dessa proposição, a escola deve indagar e explicar a seus alunos:

- Por que as pessoas/culturas são diferentes?
- Por que culturas humanas e não a cultura humana?
- Qual a importância de se conhecer outras culturas?

Diante disso, fica explícito um dos pontos relevantes da nossa pesquisa: é possível a existência de práticas interculturais nos espaços sócio-educativos, como por exemplo, nos ambientes das escolas?

Enfim, concebemos que sim, mas, se as escolas enfrentarem o desafio da diversidade e do respeito à diferença, procurando desenvolver trabalhos que priorizem a comunicação aberta, realizando uma prática que envolva o diálogo, concebendo-o como uma ação de mútuo reconhecimento de diversos indivíduos.

Assim, tentamos mostrar nessa pesquisa, como a escola deve definir as expectativas viáveis e caminhos para enfrentar as situações-problemas referentes às manifestações de preconceitos no seu espaço educativo e quais as chances para vivenciar formas de viver e de conviver solidário e tolerante.

Por isso, vemos que as práticas das ECU devem privilegiar os sujeitos socioculturais sem distinção de raça, idade, sexo, classe social, credo e/ou outras marcas das diferenças presentes no viver e no conviver cotidiano das salas de aula, no pátio, na biblioteca e em outros espaços e ambientes escolares.

Desse ponto de vista, decidimos investigar a percepção e a adoção das práticas interculturais pelos segmentos dos MSU por escola e das ECU. E, nessa direção interrogamos nesta pesquisa:

- Qual a percepção dos segmentos (alunos, professores, funcionários, dirigentes, pais de alunos) sobre os espaços educativos?
- Qual a percepção desses sujeitos (alunos, professores, funcionários, dirigentes, pais de alunos) sobre o ambiente escolar das ECU?
- Os segmentos das ECU (alunos, professores, funcionários, dirigentes, pais de alunos) gostam destes espaços? Por quê?

E, em seguida, observamos como são as relações do indivíduo com essas escolas e o seu ambiente de vida, pois interpretamos estes espaços como interdependentes e, pressupomos ser espaços do social, do cultural, do político, assim, caracterizados por interesses, valores e atitudes, na maioria das vezes não conscientizadas. E, da mesma forma são reconhecidos pelo olhar de Souza Santos (1997). Essa compreensão de espaço múltiplo levou-nos a refletir sobre as disposições dos espaços escolares e a pensar nas formas de reconhecimento dos sujeitos sobre os ambientes da escola; o que pensam os sujeitos sobre a escola, o que dizem, porque freqüentam a escola.

Pensamos que os sujeitos devem imaginar que, naquele lugar (a escola) buscam alguma coisa, vivem relações com a natureza, com o outro, com as coisas. Aquele é o espaço que ocupa e vive situações ou situações-problemas ou situações-soluções. Não importa! Sabem que estão sempre presentes com outros seres vivos ou não-vivos, mas, com a existência.

Então, pensamos: o espaço marca. Marca as pessoas que o freqüentam, ocupa lugares, ambientes, não importa se público ou privado, formal ou informal é sempre espaço de sentidos e significados, lugar do humano, da vida.

Julgamos que essas reflexões podem esclarecer que a escola, particularmente, deve oferecer condições e educar os sujeitos para valorizar os espaços de relações, valorizar a diferença, os *processos educativos socializantes e éticos*.

O *espaço* marca uma *identidade*, uma forma de sentir, de estar naquele ambiente, lugar. Está-se numa igreja, tem-se um objetivo, um sentido, um significado de estar ali naquele



momento; encontra-se numa feira livre, no mercado, numa loja, num barco em alto mar, num bosque; tenho razões para estar.

Pensando assim, revisitamos “O jogo de Espelhos” (NOVAES, 1993, p. 21) para buscar entendimento sobre a concepção de *identidade, auto-imagem e a noção de pessoa*. Desse desvelamento resultaram as compreensões de que a “representação de si está, obviamente, ligada à representação que se faz do outro, (...) dos vários outros que surgem em cena num determinado contexto. Há na verdade, uma relação de interdependência entre a imagem que se faz de si e a imagem que faz destes vários outros”.

A autora esclarece que “a representação de si” permite entender melhor a atuação de um grupo sociocultural, mas, dependendo do contexto em que esta representação de si é evocada, sofrem mudanças não só os elementos a serem considerados, como também a própria dimensão desta representação e a atuação efetiva que dela se poderá compreender. Por isso, faz-se necessária a distinção entre *identidade, auto-imagem e a noção de pessoa*.

Assim, procuramos entender essas categorias, buscando os exemplos e concepções de Novaes e revisitando as que já havíamos sido trabalhadas ao longo do referencial teórico da investigação, para entender as relações entre os sujeitos das escolas e responder a nossa questão básica da pesquisa. A citação, apesar de apresentar-se longa, é essencial, nesse momento, ao entendimento das categorias acima mencionadas. Por isso referendamos:

### 1). Identidade

– (...)“é um foco virtual ao qual não corresponde nenhuma realidade [Lévi-Strauss]. Mais ainda se se pensar em uma identidade relativa a seres humanos, que são, de todos os seres vivos, os que têm maiores potencialidades de diferenciação e individualização. Não há um único homem que seja perfeitamente igual (idêntico) ao outro e, neste sentido, é impossível (...) aplicar um conceito matemático de identidade – relação de igualdade para todos os valores das variáveis envolvidas (op. cit., p. 24).

- (...) A identidade apresenta sempre uma mesma face, é, de certa forma, um conceito que fixa atributos, exatamente por operar a partir de sinais culturais dia-críticos (op. cit., p.27).

### 2). Auto-imagem

- (...) é necessariamente um conceito relacional e se constitui, historicamente, a partir de relações concretas muito específicas que uma sociedade ou um grupo social estabelece com os outros (op. cit., p. 28).

- A auto-imagem, por sua vez, implica características não-fixas, extremamente dinâmicas e multifacetadas, que se transformam, dependendo de quem é o *outro* que se toma como referência para a constituição da imagem de si e mais, de como as relações com este outro se transforma ao longo do tempo. O conceito de auto-imagem implica (...) o confronto entre sistemas de valores conflitantes, aos quais se apela para a representação de si e, certamente, tanto para uma atuação frente ao outro, como para a avaliação desta atuação (op. cit., p. 28).

### 3). Noção de pessoa

- Trata-se de uma categoria de representação, nos termos que ela foi definida por Mauss (1938, 1968), (...). Se ‘tomar a noção de pessoa como uma categoria é tomá-la como instrumento de organização da experiência social, como uma construção coletiva que dá significado ao vivido’ (...) (Seeger et al, 1976, p.6) (op. cit., pp.28-29).

- (...) imagem que o indivíduo tem de si e de como ele se representa socialmente (op. cit., p. 48).

Esses esclarecimentos sobre as categorias identidade, auto-imagem e a noção de pessoa conduziram-nos à elaboração das entrevistas semi-estruturadas. Nesse momento, ficamos curiosos para saber o que os sujeitos da pesquisa dizem, falam, comentam de si e dos outros. Quando dizem, por exemplo, que não gostam de negro, ou crente, etc., porque pensam assim, como percebem o negro ou branco, de que forma vêem o outro, como definem o ser negro, ser branco, ser mulher, homem, alto, baixo, pobre, rico etc., como também definem a escola e o seu envolvimento com políticas públicas, seja na sua organização, formulação, discussão de suas propostas administrativas, tempo dedicado à manutenção dos vínculos com as bases representadas, o espaço da sala de aula - do negro, do branco, do católico, protestante, magro, gordo, alto, feio, bonito...

Para tanto, analisamos as *políticas educacionais por escolas e ensino de qualidade*, as formas de comunicação, de interação e de integração nos espaços políticos e sócio-educativos; atentamo-nos para a concepção dos sujeitos sobre a esfera pública e privada, a participação da comunidade local nesses espaços, valor da comunicação entre distintos grupos sociais, com o sistema político municipal e, se por meio de diálogos, a escola constrói uma cultura da tolerância e do respeito ao outro.

A partir dessa perspectiva de análise das políticas educacionais por escola, *o público e o privado* ocuparam lugar nessa pesquisa, quando duas dessas ECU eram mantidas por um político, vereador no município e hoje desapareceram ou estão em processo de municipalização. Atualmente, as ECU são mantidas por um convênio público municipal, do qual recebem professores e a merenda escolar.

Surgem, então, algumas interrogações, como:

- Quais são os desejos, intenções desse mantenedor (um político)?
- E dos outros mantenedores?
- Por que mantêm essas ECU?

Nesse percurso, interessou-nos investigar se essas escolas têm incorporado, na prática, a concepção de ensino e de educação para todos, numa perspectiva *multicultural* ou *intercultural* e com *autonomia*, analisando os documentos político-pedagógicos, como planos de ação, projetos dos eventos ou comemorações, discursos dos sujeitos da pesquisa, atividades realizadas pela escola.

Os interesses por esses elementos, aqui nessa investigação, justificaram-se, quando supomos que favorecem (ou não) *a alteridade, a diferença*, como também, se há, ou não, *a criação de espaços de sociabilidade e de trocas de saberes*, dando ênfase a todas as formas de expressões (a do negro, a do índio, a do caboclo, a dos mulatos e a do branco; a dos pobres em geral e do rico; daquele que “sabe mais” e daquele que “não quer nada”; a do protestante, a do católico e de outros segmentos religiosos etc.).

O nosso propósito em analisar esses aspectos surgiu porque, ao nosso olhar, *as práticas de inclusão, de integração e de interação* são aquelas que buscam a mutualidade e o respeito entre os sujeitos e não se limitam a apenas um aspecto do espaço e/ou ambiente escolar. Assim, interpretamos e projetamos uma prática intercultural. Damos-lhe essa forma e expressão porque expressa solidariedade cultural e convivência com a comunidade de alunos, de professores e de outros sujeitos no/do espaço educativo.

Ancorados em tais considerações e concepções de práticas interculturais, acreditam nas possibilidades de mudanças significativas e sensíveis do conjunto de práticas pedagógico-educacionais nas escolas comunitárias (ensino fundamental), decidimos investigar a relação entre as práticas das ECU A, B, C em Itabuna – BA. Como também, na Escola D, em Itororó - BA.

Um dos pontos que nos levou a pensar na possibilidade de fazer esta pesquisa foi, como já falamos em outro lugar deste trabalho, a nossa “experiência vivencial” ligada à escola pública de educação básica, ao longo de muitos anos, assim como a nossa participação no terceiro grau (professora substituta na disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau – 1ª a 8ª série) na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – BA e, hoje, professora efetiva da Disciplina Práticas Pedagógicas do 1º Grau – Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Essa nossa convivência com as instituições de ensino e educação ao longo de 23 (vinte e três) anos de trabalho docente, têm sido apontadas algumas lacunas nas práticas sociais e de saberes, na relação de integração e de interação entre os sujeitos que exigem atenção dos responsáveis pelas tomadas de decisões e mostram a necessidade de se considerarem, com mais cuidado, as questões essenciais à prática escolar e entre elas a efetivação das práticas interculturais nos espaços sócio-educativos.

Portanto, a nosso entender, as *práticas interculturais* são as ações do saber ensinar e do saber-fazer norteadas, principalmente, de políticas culturais e sociais, mas que trabalham os aspectos político-educacionais, o relacional, o de interação e de integração entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem escolar e não-escolar, com a unidade e a multiplicidade nas relações do saber e convivência humana.

Assim, a escola, a comunidade, os movimentos sociais e os mantenedores desses espaços educativos foram privilegiados, nesta pesquisa, como um esforço provedor dessas práticas, quando comprometidos em desvelar a “concepção complexa do sujeito”, das suas relações e de esforçar-se para mostrar as possibilidades de enfrentar os problemas sociais, políticos e culturais dos sujeitos.

Esse objetivo de enfrentamento e substituição dos preconceitos por conceitos nos espaços sócio-educativos obriga-nos a repensar a pedagogia do outro, suas relações a partir da espacialidade multicultural. Assim, o propósito deste trabalho parte da nossa reflexão sobre o contexto escolar contemporâneo, em especial, de como as situações problemas presenciais decorrentes das manifestações de preconceitos ocorrem, agora, no campo educacional.

Por isso, analisamos como os problemas e conflitos decorrentes dessa prática atingem a *escola pretendida* (uma escola pública democrático-participativa, solidária), mas *negada* a milhões de pessoas. Essa escola que vimos no “aqui e agora” parece justificar o expresso índice de analfabetismo, de violência, de desinteresse e de falta de estímulos dos professores, dos alunos e funcionários.

Percebendo dessa forma, buscamos respostas para estas indagações e dúvidas. Na perspectiva de responder questões sobre as práticas de *inclusão*, de *integração* e de *interação*, *práticas solidárias* e sobre as *manifestações de preconceito*, *intolerância*, selecionamos 29 professores das ECU (sem distinção por turnos, horário, série em que trabalham ou outra qualquer) e 40 alunos da 3ª e 4ª séries dessas escolas para responderem o formulário aberto e fechado, denominados formulário do professor e formulário do aluno. Os alunos da 1ª e 2ª séries foram apenas observados e também participaram de conversas informais. Os diretores, coordenadores e secretárias das escolas responderam o mesmo formulário do professor.

E, a partir do resultado das análises dos dados coletados, pensamos em planejar uma proposta para a escola, elucidando a importância da concepção, da execução, dos procedimentos conceituais e metodológicos, da avaliação das relações interculturais e de suas contribuições para se repensarem às práticas educativas sob novas perspectivas didáticas e pedagógico-educativas das ECU investigadas.

O nosso objetivo, ao olhar este cenário e, em seguida, da nossa intenção de construção dessa proposta intercultural, foi o de procurar entender melhor por que os sujeitos parecem internalizar o egoísmo, o descrédito pela vida e pela educação nos espaços educativos.

E, a partir desse entendimento, supomos que a escola, através de práticas didático-metodológicas e pedagógico-educativas, deva assumir, junto às famílias e à comunidade local, construir um trabalho de intervenção nas relações entre os sujeitos que vivem/convivem nos seus espaços e ambientes diversos.

Desconfiamos de que as resistências socioculturais, as concepções preconceituosas construídas, arraigadas e entranhadas nas formas de viver, conviver, ensinar e de aprender com a diferença são muralhas infernais, que dificilmente serão combatidas, mas também não devem ser largadas aos trapos, ao léu ou ainda deixar que ganhem mais forças e espaços de atuação nos ambientes educativos e escolares. Portanto, entendemos que essas atitudes e ações devam ser vigiadas e perseguidas por esclarecimentos e interpretações através do diálogo e da ética comunicativa. Também, não estamos pensando em tamanha ousadia, a de combater preconceitos, como se fosse uma tarefa fácil.

Temos, porém, a perspectiva de que uma luz no fundo da caverna surgirá para ajudar no trabalho de reconhecimento, enfrentamento e substituição dos (pre) conceitos pelos conceitos de gênero, sexo, etnia, raça, religião e outros que permeiam as práticas intraescolares. O de que temos certeza, e isso não podemos mais omitir, é razão de que não dá para permanecer estáticos, sem tentativas diante dos fatos e ocorrências até agora presenciados nos espaços sócio-educativos.

Um grande exemplo da manifestação da nossa inquietação foi o quadro que presenciamos numa escola de ensino fundamental e médio: ouvimos uma professora pronunciar bem alto que “o pobre não deveria nascer, e se nasceu, deveria morrer. Como o professor é pobre precisa morrer. Os alunos também. Eu não sei para que pobre vive (...)”. Observamos ao redor daquela professora e, todos pareciam concordar com o que ouviram.

Voltamos a pensar sobre a expressão facial, gestual da professora sentada numa mesa, e mais e mais buscamos razão e importância para efetivação da nossa investigação, seguida da elaboração de uma proposta voltada às práticas interculturais, mas, que levem em consideração o processo histórico de coexistência entre as culturas e as propostas/projetos de mudanças na educação brasileira.

É assim que, cada vez mais, atentamos para a importância dessa nossa pesquisa. Assim, buscamos e acreditamos que encontramos caminhos para investigar a forma como os sujeitos estão social e culturalmente estruturados nos espaços sócio-educativos e por que parecem trazer consigo atos de descrença pelo outro, de violência em várias dimensões e de conflitos que estimulam a desigualdade social e cultural. E, no campo educacional, parecem não mais acreditar na escola, não entender mais o seu significado nem o seu sentido social, político, cultural e educacional.

Nesse caso, podemos citar outro exemplo presencial: de uma aluna do ensino fundamental de uma escola pública, da 6ª série nos relata que está “sendo perseguida pela professora de Geografia porque foi flagrada brincando com seu colega de classe” quando trocavam palavras referentes à cor da pele. O colega chamou-a de branca gorda e ela chamou-o de negro feio. Trocaram palavras, gestos e outras formas agressivas de reconhecimento do outro, como pequenos empurrões, puxões de roupa. Uma troca de violência simbólica e física, porém não levaram a sério. “*Era apenas uma brincadeira (...)*” – fala da aluna, quando me fazia queixas da reação da professora e de suas ações posteriores, em sala de aula.

A informante continua explicando que, nesse momento, a professora que ia se aproximando da entrada da sala de aula e ouviu a brincadeira, não hesitou em responder-lhe, reclamando com exaltação de voz:

Você deveria respeitar (...) Quem é negro, aqui? Negro também é gente como você (...). Você parece que não se enxerga (...), deveria cuidar dos seus trabalhos, de assistir aula, se comportar, Gaiata (...). Se entrar na sala depois de mim, sai no mesmo rastro.

A aluna ainda relata:

a partir de então a professora não mais me trata bem, olha-me com olhos atravessados (...). Gosto de estudar Geografia, mas nunca mais tirei nota boa com ela. Hoje tomou minha prova afirmando que eu estava colando (...). Sempre arruma um motivo para marcar tudo que faço como errado.

Essa é uma questão que, a nosso ver, mexe e deixa marcas em qualquer aluno, independentemente de classe social, do comportamento (“bonzinho”, bem-comportado, malcomportado, mal-educado, bem-educado ou indisciplinado), dos processos intelectuais, dos hábitos e

valores provocados e ativados nas vivências sócio-educativas e culturais, tanto no meio familiar como no escolar e/ou comunitário.

A partir de situações e momentos como o acima relatado, procuramos entender as raízes históricas do nosso objeto de estudo - as manifestações de (pre) conceitos de gênero, idade, étnicos e de classe e/ou outros explícitas ou implícitas nas práticas escolares das ECU. Por isso, esta pesquisa discute o que convém ao melhor entendimento às concepções históricas, ao longo de toda fundamentação teórico-metodológica da tese.

Neste momento, é interessante e está sendo relatado, ao longo deste trabalho, o porquê da opção por ECU e quais os fatores que indicaram esta escolha. Em primeiro lugar, buscamos apoio na concepção de Gadotti, Gohn e de Gutiérrez (1993, p.8) para estudar essas escolas e interpretamos à luz desses conhecimentos, que uma escola comunitária é o espaço da diferença, da pluralidade cultural e dos saberes e vivências múltiplas.

Ao teorizar sobre esses espaços, os educadores esclarecem que a educação, quando comunitária, se fundamenta no reconhecimento da diversidade cultural, na economia cultural, na multi/interculturalidade, no desenvolvimento da autonomia de pessoas, dos grupos e das instituições e na promoção da cidadania. Assim, esses estudiosos com suas abordagens teóricas e idéias contemplam a definição/concepção de educação comunitária formada neste trabalho.

E, a partir dessa concepção, definimos a coexistência dessa experiência educativa e do processo ensino-aprendizagem comunitário como uma forma de prática intercultural - aquela que privilegia a inclusão de pessoas e grupos, evoluindo-se da tolerância para a reciprocidade e respeito às diferenças sociais, étnicas, raciais, credo e/ou outras.

Não resta dúvida de que, como outros educadores, enfrentamos o desafio de pensar as práticas interculturais como um degrau para a construção de uma ética que inclua os negros, os brancos, os índios, os amarelos, os mulatos, os caboclos; os baixos, os altos, os médios; os gordos, os magros; os falantes, os tímidos; os católicos, os espíritas, os protestantes, enfim, todos os excluídos do espaço e/ou ambiente escolar comunitário urbano (nosso espaço investigado).



Nesse momento, a partir dos nossos referenciais teóricos, analisamos os movimentos dos sujeitos da pesquisa, interrogando o que queríamos saber deles: O querer saber, querer compreender se lançou como um interrogante em direção às práticas manifestadas pelos sujeitos da pesquisa, em busca de respostas às questões elaboradas.

A partir daí, procuramos analisar, compreender e interpretar o nosso objeto de estudo no seu contexto histórico-social, político e cultural. Cada contribuição dada à noção de sujeito, de indivíduo, de subjetividade, MS, ECU, interação, relação dialógica e outras concepções foi muito importante à compreensão e construção deste trabalho antropológico (NOVAES, 1993), sociológico (ELIAS, 1985, 1998, 1993, 1994a, 1994b, 2000; MORIN, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d; TOURAINE, 1996, 1998a, 1998b, 1998c), filosófico e político (ARENDT, 1989, 1993, 1997, 1999, 2000a, 2000b), filosófico social (GIDDENS, 1991, 2002), semiótico (BORDAS, 1999, 2000, 2002; GREIMAS E FONTANILLE, 1993). Buscamos também a contribuição da Psicologia Social (GOFFMAN, 1985, SPINK, 1999, GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 1995) e de outros referenciais que se destacam ao longo do texto.

Nessa direção, procuramos apresentar a escola como espaço sociocultural, lugar de veiculação de saberes múltiplos, de integração e de interação social, de troca de significados e de vivências substanciais.

Portanto, percebemos que a escola como espaço sociocultural deve ser identificada também como espaço de sociabilidade, no qual o maior desafio é a busca do entendimento da diferença e de novas relações com o poder público e de formas de respeito ao outro. Então, nessas novas formas de práticas devem estar incluídas a garantia à diferença e a pluralidade nas concepções e ações que defendem para o trabalho solidário, considerando as “perfeições e imperfeições” humanas, a prática da tolerância e a de ensinar a aceitar as diferenças. Assim, a escola é identificada, nesse percurso, como lugar real para o sujeito contemporâneo ser educado e tolerante com a diferença.

Pensamos que, apesar de as exigências neoliberais não contribuírem com a formação deste espaço de trocas de sociabilidades, mas vemos que existem brechas para a sua criação, como também imaginamos: este é um caminho aberto e complexo, pois envolve uma mul-

tiplicidade de elementos, tais como: as manifestações de preconceitos, a relação de interação entre os sujeitos, as trocas e reciprocidades entre vidas com corpo, rosto, expressões, nomes e pensamentos próprios.

Portanto, observamos que, para a realização de práticas solidárias no espaço escolar é necessário definir um Plano de Ação que tenha como prioridades o debate da autonomia, da convivência com a diversidade de idéias nos espaços de trocas que envolvem identidades culturais e sociais diferentes. Depreendemos, porém, a idéia de que existem as possibilidades de boa convivência entre as diferenças socioculturais na escola, quando se procura o entendimento e a compreensão do aceitável e do não-aceitável nos processos convencionais no espaço sócio-educativo, pois as formações de sentido produzidas nos processos de relação sociais expressam e desenvolvem-se nesses cenários, permitindo e facilitando a produção de novos conhecimentos concretos sobre os diferentes aspectos da vida sociocultural.

E, quando a escola age dessa forma, considerando a educação e o ensino nos seus ambientes convencionais como processo dialógico, modifica não só o tipo de relação que se estabelece entre educador-educando, ação reflexiva, ativa, democrático-participativa, mas muda o próprio conceito de educar e ensinar e a forma de construir conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Assim, estará priorizando uma educação intercultural nos seus ambientes de aprendizagens significativas tanto para a formação do ser humano como orienta seus segmentos ao conhecimento dos processos de produção de sentido e de suas diferentes maneiras de organização sociocultural.

Além disso, a educação intercultural, a que pretendemos propor às ECU, prioriza o processo de produção de sentido e de suas diferentes formas de manifestação e de organização tanto no nível individual como nas diferentes culturas; e espaços da vida sociocultural do sujeito, privilegiando uma construção de relação de reciprocidade entre os seus segmentos, que se dá, entre pessoas concretas e decididas a levantar pilares fortes de uma nova convivência, construindo espaços de socialização, mas também, concretos e firmes.

Dessa forma, a nossa pesquisa busca construir uma educação intercultural que se propõe construir a interação entre sujeitos que decidem e opinam por uma organização social, por

contextos e processos educativos de conhecimento mútuo, de aproximação e de entendimento entre pessoas e grupos.

Segundo Dauster (1996, p.70) essa busca de aproximação e entendimento já faz parte da visão do profissional da educação, da distância que existe entre o universo escolar e a realidade dos alunos. E essa é uma das interrogações privilegiadas nesta pesquisa.

Por isso, pensamos que a formação e o aperfeiçoamento e/ou (re) qualificação dos profissionais da educação talvez sejam a questão decisiva, da qual depende o sucesso ou o fracasso da efetivação e eficácia das práticas interculturais nas ECU. Por isso, uma proposta de educação intercultural talvez seja a tentativa mais eficaz nesse processo.

Daí, surgem as indagações abaixo relacionadas:

- Quais são as práticas dos professores das ECU?
- Qual a mentalidade pessoal sobre as diferenças? (O que pensam sobre a diferença de raça, etnia, religião, cor, classe social, gênero, sexo?)
- Como se dão as relações entre o professor e os seus alunos nas ECU?
- Como se dão as relações entre o professor e outros segmentos das ECU?
- Como o (a) professor (a) atua nas relações concretas nos espaços educativos?

Mais do que em qualquer outro tempo, também imaginamos que cabe à escola dialogar e buscar aproximar esses mundos distantes: universo escolar e a realidade dos alunos. Dessa forma, desejamos contribuir com empenho e determinação, trocando informações com a

escola sobre os conceitos de raça, etnia, classe, preferência sexual, religião, gênero e outras formas de entendimento da diferença entre os indivíduos.

Por isso, no primeiro momento da reelaboração desse projeto, para selecionar as amostras em março de 2000, acompanhamos mais de perto o cotidiano dos espaços das ECU e a diversidade de situações e contextos em que simultaneamente se manifesta a sua prática. E, nesse contato com as ECU surgiram questões fundamentais que esta pesquisa procurou responder, tais como:

- Como conviver com o outro – “o diferente” sem rejeitá-lo?
- O que é ser diferente?
- Por que é diferente? Por que é negro? Mulato? Índio? Magro? Gago? Pobre? Favelado? Evangélico? Espírita?
- Como me vejo na relação com meus colegas de classe?
- Qual é o problema que se expressa pelos apelidos e/ou denominações pejorativas que se ouvem nos corredores, nas salas de aula, nos discursos do cotidiano, nas reclamações, brincadeiras de “mau gosto” ou que estão disfarçados no discurso mais formal e em outros atos que não os de fala?

Mas, daí surgem ainda outras questões:

- Como pensar a diferença entre culturas, raças, tipo físicos, de classes sociais, de sexo, religião na escola?
- Como “cuidar” dos indivíduos altos e baixos, gordos e magros, bom aluno e mau aluno, no espaço educativo e social?
- Como a diferença e/ou o diferente são trabalhados, tratados e/ou vistos e vivenciados na sala de aula? E, como são trabalhados, tra-

tados e/ou vistos e vivenciados em outros espaços educativos pelo professor ou professora, pela classe?

- Que relações podem ser estabelecidas entre as autodenominações dos sujeitos alunos e/ou professores? E dos outros segmentos da escola?
- Quais as nomeações e/ou indicações dirigidas ao negro, ao gor-do...
- Quais as palavras desses sujeitos sobre si mesmos?
- O que dizem ou deixam de dizer a respeito dessas designações e/ou qualificações?
- Como os alunos discriminados se colocam perante os outros alunos, os professores e outros segmentos da escola?

A partir desses “grilos” a nossa inquietação maior é identificar, através dos questionamentos abaixo relacionados:

- Como se configuram a criação/manutenção de preconceitos nas relações escolares?
- Como o preconceito se manifesta na sala de aula, no cotidiano do espaço escolar?
- No que as manifestações de preconceitos dificultam as relações nesse espaço?
- E qual a relação entre os comportamentos de discriminação e a qualidade das práticas pedagógico-educacionais da/na escola?

Isso nos (re) conduz a refletir sobre o fato: quais são os conceitos e significados que se apresentam nos projetos educacionais? Essa reflexão é o resultado do nosso entendimento sobre a escola como espaço do político, do social, do cultural, da educação. Em especial, após constatação de lacunas que envolvem ação e reflexão nesse espaço.

Dentro dessa discussão, para estudar as relações socioculturais nas ECU, valorizamos determinadas dimensões da construção do sujeito, do saber-fazer, do “olhar atento” e das múltiplas formas de (re) qualificação do educador.

Em tal situação, evidenciamos a importância que a escola deve compreender:

- Como se formam os atores sociais?
- Como homens e mulheres, crianças, jovens e adultos criam uma sociedade nova?
- Como vida privada e vida pública se misturam?
- Como a democracia pode ser representativa?
- E como a unidade social se liga com a diversidade cultural?.

Supomos que essas interrogações devem ser respondidas pela escola que pretende embarcar numa direção solidária, tolerante e agradável de viver a condição humana. Portanto, deve procurar clarificar essas relações. Mediante nosso ponto de vista, contudo, essa escola deve partir do pressuposto de que quanto maior for a liberdade de participação dos indivíduos, maior será o processo de conscientização.

Assim também, deve ser a parceria nos processos de transformação social e das articulações com outros grupos, com outros atores políticos que lutam por uma sociedade mais justa e pluralista. Para responder a essas e outras questões trabalhamos no primeiro e segundo capítulo desta tese, com: o conceito de preconceito e de conceito, a diferença entre conceito e preconceito, o que entendemos por educação intercultural, democracia representativa, diversidade cultural e outras acepções que nos auxiliam no percurso do trabalho de

campo, na análise documental, na perspectiva de responder a nossa questão e comprovação da nossa hipótese.

Pensamos que é conveniente compreender, ainda, as formas diferenciadas de relações e do agir coletivo e comunicativo, bem como, se esses indivíduos-sujeitos expressam a presença de significados para as ações coletivas do espaço escolar comunitário – significados relacionados à feminilidade e à masculinidade, a cor/raça, etnia, classe social e outros, como por exemplo: sobre a questão de gênero nas relações coletivas, a relação de cor, a questão da diferença de comportamento em sala de aula, de participação verbal, diferenças linguísticas e outras diferenças que fazem as “diferenças”.

Consideramos que não são apenas os professores os preconceituosos, nem só aluno, mas todos nós - seres humanos, raça única, somos preconceituosos. Talvez por ainda não reconhecermos que somos uma raiz e, muito embutido em formas de perceber as coisas, pessoas e/ou grupos diferentes como um problema, um problema que nos deixa duvidoso:

- Quem é o outro?
- Por que o outro é diferente?
- Quem é diferente? Ele ou Eu?
- Quem mesmo possui, ou não, as diferenças, os valores, as atitudes mais corretas (Ele ou Eu)?

Imaginamos até que nunca nos olhamos num espelho. “Espelho – com seus espectros – é metáfora para o novo ordenamento artificial do mundo e suas resultantes em termos de poder, identidade, mentalidade e conduta” (SODRÉ, 2002, p. 9). Somente o espelho pode refletir a presença nítida dos corpos - “as imagens e representações de si” através dos seus reflexos, tornando visível tudo aquilo que tem em comum e diferente entre os seres humanos, sendo que a “magia dos espelhos consiste no fato de que sua extensividade-intrusividade não somente nos permite olhar melhor o mundo mas também ver-nos como nos vêem os outros: trata-se de uma experiência única, e a espécie humana não conhece outras semelhantes” (ECO, 1989, p. 69).

Essa é uma questão de grande importância para a efetivação de práticas interculturais, comunicativas e dialógicas no contexto sócio-educativo. Toda a educação deve ser um encontro prazeroso, de diálogo, de intuição, metaforizante. Maffesoli (1998, pp. 147-148) aponta que a metáfora é uma “categoria, também amplamente desconsiderada ao longo de toda a modernidade, que pode ser um bom meio de apreender a globalidade societal. (...) a metáfora não indica, de maneira unívoca, qual é o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações”, tanto na perspectiva relacionada ao processo ensino-aprendizagem e ao relacional entre os segmentos da escola, como no que se refere às práticas sociais.

Desse ponto de vista, para notar o significado e o sentido das práticas sociais é necessário muitas vezes, estabelecer uma interlocução entre as diferentes representações sociais. E, segundo Novais (1993), o outro e o significado desse outro passam a ser percebidos como essenciais para entendermos não só a vida social, como todo o processo de reorientação do eu na vida cotidiana. “Tomar o espelho como metáfora que permite a compreensão da auto-imagem de uma sociedade é procurar enveredar pelos processos de reflexão e especulação que ela elabora sobre si, a que o próprio termo espelho induz” (op. cit., p. 108).

Através do espelho nos reconhecemos em pequenos fragmentos, pois, em frente ao espelho, o sujeito, na sutileza típica do detalhe, desejando não ser percebido, acaba por revelar muito mais do que esconde. “O espelho não nos nega algum tipo de imagem. E assim, a cultura brasileira também está nos detalhes cotidianos que desenham nossos valores, dilemas, estilo” (ROCHA, 1996, p.9), como também reflete o nosso corpo, nossa imagem, e somos nós que nos identificamos com aquele que vemos no espelho. E o outro funciona como um espelho sobre o qual se busca uma imagem de si, do grupo ao qual pertence: escola, sociedade.

A partir das observações elencadas pela sociologia, das formas sociais sobre a imaginação, das metáforas e da magia dos espelhos, refletimos sobre as questões que dizem respeito à imagem de uma socialidade vivenciada nas escolas. Maffesoli (1998, p.158) defende que

é apoiando-se na imaginação das metáforas que o sábio poderá voltar a ser surpreendente, o que vem a querer dizer que será capaz de compreender, de maneira encarnada, o que é da vida concreta, sempre a mesma e sempre nova, que encontra, na sabedoria do senso comum, sua força de resistência e o próprio princípio



de sua virilidade. É um enraizamento como esse que pode dar a um pensamento orgânico a sua pertinência e sua dimensão prospectiva, naquilo que, à imagem de uma socialidade vivenciada, ele sabe dizer “sim” à vida.

Apoiamo-nos nessas reflexões de Sodré (2002), Rocha (1996) e Maffesoli (1998), quando adotam a metáfora e o espelho como recursos importantes para análise das relações sociais. Observamos, após uma leve impressão da importância do trabalho pedagógico com a imagem, com as representações sociais nos espaços das escolas, que, no enfrentamento e substituição dos preconceitos por conceitos no espaço escolar, deve-se compreender que esses instrumentos apresentam um forte potencial para modificar as regras do jogo e de seus jogadores e apostadores.

Ao indagar sobre as manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das ECU, ficamos atentos para algumas questões, como por exemplo: Todos nós possuímos os nossos preconceitos e estereótipos. Talvez porque não aceitemos a realidade na qual estamos mergulhados, afogados ou quase nos afogando em ações/reações e concepções erradas das coisas, pessoas ou grupos. A questão é saber, com acuidade, como criar situações que possibilitem mudanças significativas. Para tanto indagamos:

- O que fazem educadores - formadores de atitudes, de valores, nas ECU?
- O que dizem os construtores de conhecimentos a partir dos estereótipos e dos preconceitos? Discriminam? Estigmatizam?

O foco fundamental desta investigação reside no desejo de conhecer quais as manifestações de preconceitos presentes nas práticas sociais e escolares das ECU. Como as ECU lidam com essas práticas nos seus espaços sócio-educativos (sala de aula, corredor, pátio).

Nesse momento, também indagamos sobre a comunidade escolar e local das ECU, seus traços característicos, seus problemas, suas práticas de caráter comunitário, seus valores e significados, as suas atitudes, assim como as práticas dos sujeitos mantenedores dessas escolas, dos integrantes de MSU por escolas. Essas são questões que passam a ser valorizados pela pesquisa a partir do nosso primeiro contato com a Escola B a qual nos levou até

o Frei da Igreja Católica, primeiro voluntário e fundador de ECU na Região e mantenedor atual de ECU na Bahia (cidades de Itabuna, Itamaraju, Itororó).

Além dessas questões surgiram outras, dentre as quais a de saber até que ponto a educação é vista como direito por esses segmentos (alunos, professores, mantenedores, dirigentes, funcionários, comunidade local); e, se eles reivindicam ensino e educação, qual a situação dos professores, dos prédios escolares e dos materiais didático-pedagógicos, e a relação desses sujeitos com o ambiente.

A partir desse momento da pesquisa, fizemos um estudo descritivo desses aspectos. Por isso, atentamos para a questão de que os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, procurando descrever, cuidadosamente, os fatos e os fenômenos da realidade.

Por isso, ainda iniciando o nosso percurso de formulação e reformulação de conceitos, buscamos informações sobre as ECU, suas vivências e experiências de construção coletiva. Esse processo de descrição exigiu, também, uma construção teórico-metodológica e epistemológica do nosso objeto de estudo. Assim, aprofundamos nossos conhecimentos em Köche (1997), Lüdke e André (1986), Fazenda (1980, 1995, 1997), Santos Filho e Gamboa (1997), Demo (1980, 1996, 2000), Oliveira (1997), Triviños (1987) dentre outros referenciais apresentados ao longo do texto para delinear os procedimentos metodológicos da pesquisa quali-quantitativa e descritiva – um estudo de caso.

Partindo da hipótese evidenciada, iniciamos os nossos trabalhos, a partir do delineamento do tema e revisão de literatura, privilegiando textos e estudos que nos auxiliaram a refletir, criticamente, sobre educação comunitária, participação popular por educação nas ECU, e, se essas escolas têm incorporado, na prática, a concepção de ensino e educação como uma condição de humanização, se já conhecem as práticas educativas numa perspectiva multi/intercultural e com autonomia.

Fizemos essa análise a partir do contexto sócio-econômico, político e cultural em que as ECU estão inseridas. Indagamos a percepção desses sujeitos sobre suas práticas, e que prá-

ticas são adotadas por eles; como se dão a comunicação, a interação e a integração nas salas de aula, nos corredores, no pátio.

À medida que as questões iam sendo colocadas, toda uma bibliografia de apoio foi sendo levantada. As leituras das referências suscitavam cada vez mais as nossas dúvidas e inquietações pelo estudo do cotidiano das ECU. Pesquisando a percepção dos sujeitos das ECU, surgiram outras indagações, como: qual a concepção dos sujeitos sobre a distinção e relação dos espaços públicos com os espaços privados. Para tanto, buscamos apoio teórico em Arendt (1999), Bobbio (1995), Fernandes (1994), Fischer (2000), Giddens (1991, 1996, 1997a, 1997b, 1999, 2000a, 2000b, 2002), Habermas (1984), Martins (1991), Moll (2000), Sennett (1998), Touraine (1998), Weber (1991).

Nessa perspectiva, observamos:

- O que dizem os sujeitos sobre suas práticas nas ECU?
- O que falam das ECU?
- O que falam dos mantenedores das ECU?
- O que planejam, determinam, reivindicam ou sugerem os sujeitos para as ECU?

Além disso, considerando o movimento sutil do processo democrático, as experiências vivenciadas pelos sujeitos, seus movimentos, angústias, insatisfações, posições, ações e reações nos espaços sócio-educativos das ECU, preocupamo-nos, também, com as suas necessidades, limites e possibilidades.

Indagamos e analisamos todos esses aspectos, como também, fizemos uma análise dos seus discursos e formas de participação nos processos sócio-educativos, em festejos das datas comemorativas, como por exemplo: o dia das Mães, Aniversário das ECU, da Cidade, São João, do Folclore, dos pais, do professor, da Pátria. Para tanto, utilizamos os nossos conhecimentos construídos sobre a metodologia, a definição e elaboração dos instrumentos de recolha dos dados que foram: a observação exploratória, observação in loco, questionários semi-abertos para as categorias de educandos, professores, coordenador ou supervisor ou

orientador, funcionários, dirigentes e pais das Escolas, como também, para segmentos dos MSU por escolas.

Além desses já citados, as pistas levantadas, nesse percurso, permitiram a constituição de uma relação pelo mapeamento, descrição e análise documental de registros sistemáticos de reuniões formais e informais, falas e gestos contextuais; entrevistas informais e semi-estruturadas; contatos informais com pessoas envolvidas e/ou que vivenciam a experiência das/nas ECU.

Para a efetivação dessa etapa da pesquisa, recorreremos às fontes primárias por meio da análise de documentos escolares e dos MSU, projetos, atas de reuniões, jornais, revistas, Diários Oficiais - D.O., normas e resoluções referentes ao assunto estudado, fotografias, como também, análise de diários de pesquisa.

Num processo contínuo e cuidadoso, aplicamos conceitos básicos dos nossos referenciais e de seus seguidores na crítica, na compreensão e interpretação, e na análise histórica, crítica, reflexiva e cultural das práticas das ECU e dos MSU. Assim como, ao longo da pesquisa, construímos outros novos conceitos para descrever aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo.

Além disso, valorizamos os diálogos entre os sujeitos sobre a escola, a descrição das formas de convivência, as informações sobre as condições materiais e didático-pedagógicas das atividades escolares. Nesse entrelaçamento de informações, em especial, nas entrevistas informais que se converteram em diálogo, procuramos interpretar os condicionantes internos de participação das Escolas, indagando os sujeitos sobre os espaços de socialização, de ação político-ideológica, os processos sócio-educativos, de convivência humana, de aprendizagens, teia de relacionamentos entre a escola, os saberes e a vida da comunidade escolar.

As pistas levantadas nesses encontros com os diferentes sujeitos informantes possibilitaram o mapeamento, a descrição e análise documental e de recortes do cotidiano das ECU, dos relatos das salas de aula, dos corredores, dos pátios e atividades didático-pedagógicas da escola. Nesse momento, procuramos explorar todas as formas de interações entre os sujei-

tos informantes, a escola e a comunidade local, indagando aos informantes das entrevistas informais sobre

- as condições de trabalho ou condicionantes materiais das ECU;
- condicionantes político-sociais, culturais e ideológicos de participação entre as ECU, o poder público municipal e comunidade local;
- os determinantes de participação e envolvimento presentes nas comunidades escolar e local, como as condições objetivas de vida e condicionantes presentes nessas comunidades;
- as condições objetivas de vida e condicionantes de valores supremos (autonomia, desenvolvimento igualitário e de liberdade do sujeito);
- condicionantes culturais e a visão dos sujeitos das comunidades escolar e local sobre a escola; o seu envolvimento e sua inserção na vida comunitária;
- e os condicionantes institucionais que são os mecanismos coletivos de participação.

Nessa etapa de indagação aos sujeitos participantes da entrevista informal e diálogos sobre os condicionantes internos de participação das/nas ECU, como a percepção desses informantes sobre as formas de participação, envolvimento, princípios de convivência, relações com a comunidade e com o poder público municipal, além de outros aspectos estabelecidos como condição para o efetivo funcionamento das ECU, utilizamos técnicas qualitativas e quantitativas de análise, baseando-nos no que diz Lüdke e Menga (1986, pp.18-19): “um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”. Assim, fizemos para compreender melhor a manifestação geral do problema, das ações, das percepções, dos comportamentos

e das interações das pessoas e, “relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas”.

Portanto, para explicar a ação político-pedagógica e educacional nas ECU e de outros sujeitos da comunidade local envolvidos com essas escolas, foram observadas: as características específicas da região em que se localiza a escola comunitária urbana, a história dessas escolas e a sua situação geral no momento da pesquisa (recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa do espaço escolar).

Nessa trajetória, considerando os desafios e a utilização dos espaços/tempos das ECU, mapeamos as fases da pesquisa, seguindo as etapas delineadas por Fazenda (1997, pp. 99-109) e desenvolvendo-as numa interação dinâmica, retroalimentando e reformulando-as constantemente, num processo integral entre o referencial teórico, o trabalho de coleta e análise dos dados.

Nosso primeiro passo, para a efetivação desse trabalho, foi fazer um amplo estudo da literatura relacionada ao tema e sobre o contexto a ser estudado para definir:

- a). Formulação do problema
- b). Construção do olhar teórico que orientou o trabalho de campo
- c). Escolha do local onde foi realizado o estudo
- d). Estabelecimento de contatos para a entrada em campo
- e). Primeiras observações (livre), objetivando adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e “possibilitar a seleção de aspectos que foram mais sistematicamente investigados”.
- f). Reconstrução do olhar teórico que orientou o trabalho de campo e a coleta de dados, abaixo relacionados:
  - categorias iniciais de análise
  - perguntas
  - questionamentos fechados e semi-abertos

O segundo passo foi o trabalho de campo propriamente dito, que envolveu observação direta e intensiva das estratégias que visaram captar as opiniões e representações dos atores sociais.

Por isso, estivemos atentos ao:

- a). Surgimento de pistas que nos conduziram a novas formulações, novas perspectivas de análise.
- b). Ao trabalho da ocupação com descrições e explicações, procurando avançar na sistematização teórica.
- c). Ao processo de fazer mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, dialogando com os referenciais de apoio, reverendo princípios e procedimentos e realizando os ajustes necessários.

A observação participante direta, sistemática e intensiva do cotidiano das escolas comunitárias em análise envolveu:

- a). registro de campo;
- b). entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com professores, dirigentes, pais de alunos, alunos, funcionários da escola, mantenedores dessas escolas e segmentos da comunidade local e de MSU por escolas;
- c). análise de documentos e de outras fontes existentes na escola;
- d). formulários abertos e fechados.

Na terceira fase realizamos a sistematização dos dados e sua apresentação – uma relação de diálogo entre a teoria e os dados.

Um ponto essencial destacado foi à análise de conteúdo empregada para estudar as atitudes, valores e significados das ações e trabalhos realizados nas ECU. Não apenas consideramos esse procedimento de análise como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN, 1977, p.3 apud TRIVIÑOS, 1987, p.160), mas também um “conjunto de técnicas usando-o nas mensagens escritas, privilegiando a classificação e a codificação dos conceitos, a categorização e todos os outros procedimentos indispensáveis na utilização deste método, com amplo entendimento dos conceitos teóricos básicos”.

A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Fizemos análise do conjunto de categorias: dos valores, da integração, dos fins e meios.

Analizamos como se configuram as relações entre cultura e espaço sócio-educativo para os professores das ECU, tendo como objetivo específico refletir sobre as teses que versam sobre as relações entre educação e cultura, como suportes para estudar e desvelar quais os indicadores de preconceito na escola. Para isso, estivemos sempre atentos aos gestos, às linguagens, às expressões e a outras tantas formas de comunicação, de interação e de integração entre os sujeitos da/na escola.

Para indagar sobre a configuração da relação entre a educação e a cultura, segundo a opinião dos professores, trabalhamos com a categoria geral, dentre outras, de representação social. Essa categoria foi entendida como pensamento, ações e sentimentos que expressam a



realidade em que vivem as pessoas, servindo para explicar, justificar e questionar a realidade das relações entre os segmentos das ECU. Nesse processo de análise, um dos nossos procedimentos de investigação foi a entrevista semi-estruturada, nas quais analisamos os trechos das falas dos segmentos das ECU.

Dauster (1989, p.5) explica que “o processo de estranhamento não se revela a olho nu. Supõe ampla visão teórica e aproximações específicas ao objeto investigado”. Dessa forma, trata-se de saber como lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos e perseguindo todas as etapas no processo de sua utilização.

#### **5.1.4. O PROBLEMA EM EVIDÊNCIA: UM FIO CONDUTOR ÀS MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS NAS ECU**

A nossa vivência, como na pesquisa do Mestrado em Educação em 1999 e a construção teórica deste trabalho, conduzem-nos a dúvidas sobre as práticas sócio-educativas e as manifestações de preconceitos nos espaços das ECU.

Assim, a partir dos conhecimentos de que dispomos sobre a escola como espaço sócio-educativo e das formas de comunicação e de interação dos sujeitos dessas práticas nos ambientes socioculturais, resolvemos indagar se:

As práticas interculturais e de gestão (político-administrativas e pedagógico-educacionais) das ECU (comunidade escolar e local) criam e mantêm ambientes de aprendizagem favoráveis à ampliação de compreensão, à formulação de conceitos autônomos, criando possibilidades para o reconhecimento/enfrentamento e substituição de preconceito (de idade, de gênero, étnicos, físicos, religiosos e de classe) no espaço escolar comunitário, educando os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços?

### **5.1.5. A NOSSA EXPECTATIVA COM RELAÇÃO À ESCOLA E SUAS PRÁTICAS**

Este trabalho pretende mostrar a concepção de escola como espaço sócio-educativo de produção e desenvolvimento de comportamentos, habilidades e competências exigidas como condição à formação humana, um espaço com ambientes agradáveis - um cenário onde seus atores trocam idéias, “calor humano”, vivências. Portanto, um cenário de

- efetivação de práticas pedagógicas e educacionais - aquelas que se situam na esfera dos direitos, constroem e trocam conhecimentos e consideram a escola como um dos pedaços instituído da integração e das diversidades;
- educação que se confronta com o compromisso de firmar sujeitos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos dos sonhos de felicidade individual e social;
- uma educação para a tolerância e respeito ao outro – uma troca de habilidades humanas, solidária, interdisciplinar, dialógico-comunicativa e ética.

### **5.1.6. A HIPÓTESE E OBJETIVOS DA PESQUISA**

Ao iniciar o nosso trabalho, juntamente com a delimitação do problema, apresentamos a proposição declarativa descrita abaixo, que norteou todo o processo de investigação:

A criação/manutenção de ambientes de aprendizagem favoráveis, à ampliação de compreensão, à formulação de conceitos e criação de possibilidades para o reconhecimento/enfrentamento e substituição de preconceitos por conceitos no espaço escolar comunitário, pelo educando, permitindo aos sujeitos conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espa-

ços depende da percepção e a adoção de práticas interculturais pelos segmentos das ECU e de seus Mantenedores, que privilegiem o processo de conscientização sobre a inclusão, ao trabalharem com o conhecimento, a formação de hábitos, as vivências, os valores e significados e atitudes, objetivando concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social.

Nesse processo de investigação, um aspecto precisa ser destacado e valorizado: O reconhecimento/enfrentamento e/ou substituição de manifestação de preconceitos nos espaços sócio-educativos que se pretende não é uma questão lingüística apenas, mas uma mediação de mudança de cultura, como expressão de um viver diferente, de modos de viver, de conviver, de hábitos, de idéias, de multidimensionalidade do real, de jogos de interações e “retroações” humanas e de conhecimento e sentimentos humanos (o si-mesmo e o outro).

Desde uma perspectiva lógica, em teoria, pensamos que, para a escola atingir os objetivos, ela precisa romper com os tabus, com a desinformação e com a ignorância no espaço sócio-educativo e didático-pedagógico. Essas formas de práticas, segundo a nossa percepção, levam o indivíduo a atitudes negativas em relação ao outro – o diferente.

Portanto, pensamos que a escola precisa romper com essas relações para alcançar o conhecimento e a promoção de atitudes positivas para viver/conviver em sociedades/grupos pluralistas, sem distinção de classe, etnia, raça, sexo, religião ou outras diferenças. A escola aqui compreendida como o conjunto de segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, dirigentes) e comunidade local.

Cabe à escola, articular formas de participação, envolvimento, atitudes e de comunicação aberta para chegar a essa prática de educar e de aprender. A escola é, assim, um espaço que busca formas de lutas e de práticas inovadoras para dar atenção à posição etnocêntrica (na visão antropológica), egocêntrica (visão da psicologia) ou narcisista (na visão da psicanálise) dos sujeitos.

As propostas pedagógicas e as práticas dos professores da escola intercultural trabalham os sentidos, os significados das falas, dos gestos, das atitudes, do silêncio e qualquer outra forma de comunicação, de ação/agir dos seus segmentos. A escola, como espaço sócio-educativo, atenta-se para toda e qualquer forma de comunicação nos seus espaços, procura compreender e interpretar as diferentes linguagens, falas e movimentos.

O silêncio, por exemplo, é “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário, para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito” (ORLANDI, 1997, p.13). Portanto, uma forma de comunicação que envolve opiniões, valores, atitudes (positivas ou negativas), emoção, sentido, significado.

As atitudes negativas são concebidas aqui como as que discriminam e/ou preconceituam, através de vozes ou do silêncio, de situações ou ações de “desvalorização” do outro e da pessoa em relação a si própria.

Percebemos que essas atitudes notabilizam a negação dos valores; negam a afetividade, os saberes crítico-reflexivos, a espiritualidade, a ternura e a confiança, assim como, todas as experiências do viver/conviver no cotidiano escolar e social.

A nosso ver, o desconhecimento e a desconexão do cidadão ao ser humano e da esfera pública com a privada aumenta os (pre) conceitos entre os segmentos dos MSU por escola e segmentos das ECU. Tanto a ignorância sobre os direitos humanos como a disjunção da esfera pública com a privada não permite a inclusão e a integração/interação social, pois são estranhamentos, e todo estranho incomoda: o extraordinário, o oposto aos costumes, ao hábito; o diferente do que seria natural esperar-se; causa espanto, admiração, surpreende; ou é censurável; repreendido, reparado, notado. E, na maioria das vezes, nenhuma das partes “se conforma com; não se familiariza com. Portanto, estranha o novo, trata com esquivança, com descortesia, ou ainda: manifesta timidez em presença de, ou repulsão a, afasta-se, desavia-se, entrando em luta - duas ou mais pessoas (Aurélio, Séc. XXI)”.

Por isso, a percepção dos segmentos das ECU e dos MSU sobre o confronto entre o espaço público e o privado é a condição necessária para transformar a escola em espaço sócio-

político e cultural. Esse confronto influencia e transforma as ECU em espaço onde se constrói uma ética pública, integradora, intercultural e igualitária, e, permite que as ECU trabalhem os pre (conceitos), a inclusão social e política.

Uma terceira proposição é de que a interação e a integração entre ECU e MSU, quando objetivam a construção, no plano educacional, de um projeto que pretende intervir nas mudanças das práticas didático-metodológicas

- a). consideram as contribuições dos sujeitos, no nível da comunidade escolar e da local, num processo dialógico;
- b). promovem atitudes abertas, democrático-participativas ao confronto;
- c). conduzem os processos de integração e processos educacionais entre os sujeitos;
- d). enfatizam as categorias de classe, de etnia e de gênero e de práticas interculturais;

Dessa forma, refletem o próprio amadurecimento do processo de construção das práticas democrático-participativas dos sujeitos e contribuem na construção de um espaço público moralmente qualificado, conectando o cidadão ao ser humano e à esfera pública de decisão com a esfera privada, garantindo que a escola seja realmente pública – o espaço da diversidade humana.

Essa curiosidade aguçou nossos sentidos, no momento em que percebemos a importância da

*⇒ valorização dos aspectos relativos à imagem que o aluno faz de si na sala de aula ou em outro espaço escolar; à representação que os indivíduos se fazem uns dos outros;*

⇒ *valorização do trabalho com a questão da identidade, da diferença e do outro*: um problema social, ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico-educacional; essas são questões que precisam ficar bem claras para cada indivíduo que quer *ser sujeito* – indivíduo capaz de agir sobre o seu espaço/ambiente e de criar *sua própria individuação, uma subjetivação* – um objetivo positivamente valorizado, que produz mudanças no indivíduo e favorece a cada indivíduo a consciência de si mesmo (Touraine, 1999);

⇒ de a escola planejar *uma proposta educativa que indique uma fórmula (antídoto) possível para lutar e superar os preconceitos, as discriminações e estereótipos* (raciais, étnicos, sociais, de classe, os sexuais, religiosos...), tanto na sala de aula como em qualquer espaço educativo.

E trabalhar nessa perspectiva de superação de preconceitos é tornar o presente tolerável. Não se pode pensar o processo sócio-educativo apenas em termos de procedimentos de aquisição ou de regras e normas didático-pedagógicas. A escola precisa conhecer *o valor da igualdade, da liberdade e da sensibilidade no seu espaço sócio-educativo*. Ela não deve negar a importância da sua função social e educativa, o seu sentido e significado real. Portanto, deve compreender as múltiplas e diferentes relações construídas pelo indivíduo nos seus espaços de interações.

Ao falar de interações, a escola deve refletir sobre os valores entre indivíduos e grupos no processo educativo. Além disso, entender que a relação com o saber é um encontro de sentido, cultura e de significados construídos pelo sujeito. Assim, terá condição de trabalhar a prática da tolerância nos seus ambientes e espaços conviviais. Por isso, outro aspecto ressaltado, neste trabalho é a

⇒ *prática da tolerância*: valorização das diferenças vividas pelos indivíduos enquanto *seres socioculturais, relevância à noção de singularidade, à valorização da auto-estima, da humildade e do respeito*. Como posso ser tolerante se, em vez de considerar o outro

diferente de mim, considero-o inferior? Ou menos capaz? Tolerância é o reconhecimento do outro, da diferença, da alteridade.

Nessa situação paradoxal e instável, o indivíduo que passou por uma situação de intolerância encontra-se em um lugar em que certamente não poderá ser bem-sucedida, amável. A educação, a interação com a diferença, vivência compartilhada entre diversas pessoas, possivelmente, permitirão o enfrentamento das práticas de intolerâncias, esse jogo de “ioiô” entre os sujeitos – o estranhamento de uns sobre os outros.

Assim, questionamos:

- a). A interação entre os movimentos educacionais e os MSU contribui para a construção da cidadania de acordo com o contexto em que surgem suas práticas? Seus valores? Significados? Como contribuem?
- b). Há interação entre movimentos educacionais e os MSU?
- c). A integração entre esses movimentos, contribui no enfrentamento/substituição do preconceito por conceitos nos espaços onde atuam?

Assim sendo, consideramos como fundamental investigar quais as manifestações de preconceito nas práticas nas/das escolas comunitárias urbanas e de seus mantenedores da cidade de Itabuna e de Itororó – BA, no que se refere às relações entre os sujeitos e as concepções (conceitos/significados) de gênero, de idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social nessas escolas, na tentativa de

- a). Investigar e analisar a percepção e a adoção de práticas interculturais e práticas político-administrativas, pedagógico-educacionais pelos segmentos das ECU e dos seus mantenedores, identificando as formas diferenciadas de envolvimento das comunidades escolar e local, e como vem se configurando e se privilegiam os processos de conscientização sobre inclusão das pessoas/grupos.

- b). Examinar se as práticas dos sujeitos das ECU e dos seus mantenedores preservam a boa qualidade das relações interpessoais, criando/mantendo ambientes de aprendizagem favoráveis, a ampliação de compreensão, formulações de conceitos e criação de possibilidades para o reconhecimento/enfrentamento e substituição de preconceitos por conceitos no espaço escolar comunitário, e se educam os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços.
  
- c). Examinar nas formas de comunicação e de interação/integração no espaço pedagógico-educacional comunitário, quais as manifestações de (pre) conceitos, analisando diferenças/semelhanças dessas escolas entre si .

Objetivos específicos da pesquisa:

- a). Analisar a percepção/adoção de práticas pedagógico-educacionais pelos sujeitos das ECU e dos seus mantenedores.
  
- b). Verificar se há participação da Comunidade Escolar nos processos pedagógico-educacionais que se constituem no âmbito das ECU, identificando suas práticas.
  
- c). Identificar manifestações de (pre) conceitos nas/das práticas cotidianas das/nas ECU, analisando as formas de comunicação e de interação/integração nessas/dessas escolas.
  
- d). Verificar se as ECU trabalham com o conhecimento, a formação de hábitos, as vivências, os valores e significados e atitudes, objetivando concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social.



- e). Identificar as contribuições que os Mantenedores, junto às ECU estão dando, ou têm dado, para a construção de sujeitos autônomos e participativos nos processos de tomadas de decisões.
- f). Identificar as formas de autonomia, liderança, o grau de envolvimento e a percepção declarada dos segmentos das ECU e dos sujeitos envolvidos com essas escolas.
- g). Analisar as políticas sócio-educacionais nas ECU e identificar se essas escolas têm incorporado, na prática, a concepção de ensino e de “*educação para todos*”, numa perspectiva multicultural/intercultural.
- h). Verificar se as práticas dos sujeitos das ECU e dos seus Mantenedores permitem qualidade nas relações interpessoais, que eduquem os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços.

Portanto, vale atentar para a hipótese que colocamos: As práticas nas/das escolas comunitárias urbanas, criam e mantêm ambientes de aprendizagem favoráveis à ampliação de compreensão, à formulação de conceitos autônomos, criando possibilidades para o reconhecimento/enfrentamento e substituição por conceitos do preconceito (de idade, de gênero, étnicos, físicos, religiosos e de classe) no espaço escolar comunitário, educando os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços.

Há de se considerar no problema colocado: nessa pesquisa investigamos as manifestações das várias formas de preconceito de raça, etnia, credo, classe social ou outras que se revelaram, porque a nossa intenção não pára apenas numa questão específica, isso porque imaginamos que essas manifestações estão sempre carregadas de outras não-declaradas nas falas, nos gestos, nas expressões e outras formas de revelações/comunicação dos sujeitos nas práticas escolares. E a prática de camuflar subtilmente os preconceitos à moda brasileira, com aquele “jeitinho brasileiro” não é fato novo.

Essa nossa concepção e expectativa de investigação aumentaram, quando, com a revisão do texto de Santos e Oliveira (out/dez, 1999, p. 7-23) – Além da visão liberal de tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e os demais excluídos na sociedade, observa que, na proposta de educação inclusiva, não deixa de estar implícita uma educação intercultural. Esses contribuintes dizem que:

Implica, ainda, identificar que práticas educacionais, sutis ou diretas, são excludentes, para saber-se que práticas representariam um movimento real de inclusão. Logicamente, a cada exclusão identificada, caberá ou caberão diferentes propostas de inclusão. É por isso que fica sem sentido falar, por exemplo, de uma única forma (ou mesmo da “melhor” forma) de inclusão, como também fica sem sentido referir-se à inclusão apenas em referência a um ou outro grupo de alunos (ibid., p. 10-11).

Para sustentar essa afirmação, os autores buscam o apoio de Booth e Ainscow, (1998, p. 2) quando explicitam que “nesta visão mais abrangente, a inclusão e exclusão estão tão ligadas à participação e marginalização em relação à raça, classe, gênero, sexualidade, pobreza e desemprego [ainda coloco a questão da idade] quanto estão às preocupações tradicionais em educação especial com aqueles alunos categorizados como tendo baixo rendimento, comportamentos desviantes ou como sendo incapazes”.

Dessa forma defendemos: A criação/manutenção de ambientes de aprendizagem favoráveis, à ampliação de compreensão, à formulação de conceitos e criação de possibilidades para o reconhecimento/enfrentamento e substituição de preconceitos por conceitos no espaço escolar comunitário, pelo educando, permitindo aos sujeitos conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços depende da percepção e a adoção de práticas interculturais pelos segmentos das Escolas Comunitárias Urbanas e de seus Mantenedores, que privilegiem o processo de conscientização sobre a inclusão, ao trabalharem com o conhecimento, a formação de hábitos, as vivências, os valores e significados e atitudes, objetivando concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social.

Percebemos que não se pode minimizar a importância dessa proposição, pois, efetivamente, inúmeras vezes, quase sempre somos desafiadas a discutir problemas, a resolver conflitos, analisar situações ou dar explicações, ou ainda, buscar soluções no espaço escolar e

educativo que envolve alunos, professores ou outros sujeitos em relações de movimentos intensivos de repulsa, ódio, agressão ao outro.

Esses movimentos parecem exteriorizar o desconhecimento e a desconexão do cidadão ao ser humano e da esfera pública com a privada, aumentando os (pre) conceitos entre os segmentos dos MSU por escola e segmentos das ECU. Dessa forma, entendemos que não permitem a inclusão e a integração/interação social.

Sendo assim, presumimos que impedem a percepção dos segmentos das escolas e dos MSU sobre o confronto entre a escola pública e a privada, como também não possibilitam a transformação da ECU em espaço social onde se constrói uma ética pública, integradora, intercultural e igualitária, e onde os sujeitos poderão trabalhar os pre (conceitos), permitindo a inclusão social e política.

Julgamos que a interação e a integração entre ECU e MSU, quando objetivam a construção, no plano educacional, de um projeto que pretende intervir nas mudanças das práticas didático-metodológicas (considerando as contribuições dos sujeitos, no nível da comunidade escolar e local, num processo dialógico), promovendo atitudes abertas, democrático-participativas ao confronto, conduzindo os processos de integração entre os sujeitos e processos educacionais, enfatizando as categorias de classe, etnia e gênero, e práticas interculturais, refletem o próprio amadurecimento do processo de construção das práticas democrático-participativas dos sujeitos e contribuem na construção de um espaço público moralmente qualificado, conectando o cidadão ao ser humano e a esfera pública de decisão com a esfera privada. E, nessa ação de interconexão, facilita a construção de práticas sócio-educativas e permite que a escola seja realmente pública.

A partir dessa proposição, questionamos:

- As integrações entre os movimentos educacionais e os MSU contribuem para a construção da cidadania de acordo com o contexto em que surgem suas práticas?

Imaginamos que o desafio a ser enfrentado pela escola que deseja mudanças substantivas para o ensinar e o aprender a viver na igualdade e a conviver na diversidade e na pluralidade é buscar, inicialmente, respostas às indagações:

- a). Qual é a formação dos professores?
- b). Os valores, sentidos e significados veiculados pela Escola?
- c). Como estabelecer formação e critérios de um novo espaço educativo?

### **5.1.7. QUESTÕES INVESTIGADAS**

- Além das interrogações, já indicadas no Capítulo I e em alguns momentos deste Capítulo, outras questões nos ajudaram a investigar o nosso objeto de estudo, pois, para falar de preconceitos nos espaços sócio-educativos das ECU, procuramos conhecer essas escolas, seus sujeitos, suas práticas, suas crenças, suas situações-problemas e seus mantenedores.

Destacamos quem são seus mantenedores e por que mantêm essas escolas, assim como pesquisamos outros aspectos abaixo mencionados dentro das questões. Não, necessariamente, porém, tivemos que responder a todas, as menos ou que não foram essenciais isolamos ao longo de nossa caminhada ou imbuímos numa mais importante.

1. Quem são os sujeitos das ECU? Eles conhecem a estruturação e funcionamento dessas Escolas?
2. Os segmentos das ECU, ao tomarem posição, representam as “reivindicações” – idéias dos segmentos por eles representados?
3. Qual a percepção declarada dos segmentos dessas Escolas sobre as práticas dos MSU? Qual a percepção declarada dos sujeitos mantenedores das ECU e/ou dos MSU sobre o funcionamento e práticas dessas Escolas?

4. Que problemas são identificados pelas ECU: Problemas substantivos? Que problemas são identificados pelos mantenedores das ECU? E pelos MSU?
5. Os segmentos das ECU participam de reuniões, junto aos sujeitos dos MSU? Como participam?
6. Como se dá a comunicação entre os sujeitos da ECU? Segmentos dos MSU? Mantenedores dessas ECU?
7. Quais são as condições objetivas e materiais para:
  - a). que as ECU funcionem?
  - b). a melhoria da qualidade do ensino e da educação nas ECU?
  - c). a participação dos sujeitos das ECU? Dos mantenedores dessas ECU? E dos sujeitos dos MSU? Como se dá a participação nas ECU?
8. Além dos instrumentos legais e materiais que outras variáveis contribuem para a melhoria das ECU?
9. Quais são os indicadores de que as práticas dos segmentos das ECU são multiculturais? Interculturais?
10. Qual a origem dessas ECU? E dos MSU?
11. Quais as permanências e mudanças, nas práticas, dessas ECU? Dos seus mantenedores? E dos MSU por escolas?
12. Quais as diferenças e semelhanças, nas práticas, dessas ECU? E dos MSU por escola? E na dos seus mantenedores?

13. Qual o significado das experiências vivenciadas no espaço das ECU? E dos MSU por escola?

14. O que significa para os alunos a instituição escolar comunitária? E para os professores? Funcionários? Dirigentes? Mantenedores das ECU? Segmentos de MS por escolas?

15. O que vão buscar na escola comunitária?

16. Qual a concepção dos segmentos das ECU sobre a escola pública? E a escola privada? E a concepção dos mantenedores dessas escolas? Dos segmentos dos MS por escola?

17. As ECU trabalham os conceitos de gênero, de idade, de etnia e de classe social? Quais são os outros conceitos trabalhados pelas ECU? Como trabalham os conceitos? Quais os mecanismos adotados pelas ECU para o enfrentamento do (pre) conceito e da discriminação?

18. As práticas das pedagógico-educacionais das ECU possibilitam o reconhecimento/enfrentamento das manifestações de (pre) conceitos no espaço educativo? Como?

19. Qual a concepção dos segmentos da comunidade escolar do que vem a ser diferente? Quando consideram diferentes? Quais os parâmetros?

20. Como se configuram a criação/manutenção de discriminação/preconceitos na escola?

21. Qual a relação dos segmentos das ECU com o ambiente? E qual a relação dos mantenedores dessas ECU? E a dos segmentos de MS por escola?

### 5.1.8. O UNIVERSO E AMOSTRA DA NOSSA PESQUISA

No primeiro momento, início da elaboração do nosso projeto de pesquisa em março/outubro de 1999, quando nos submetemos à seleção do doutorado em educação, o universo da nossa pesquisa foi constituído pelas ECU em Itabuna – BA (Universo Urbano = 38 escolas - dados fornecidos, naquele período de construção do nosso projeto, pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna – BA).

Portanto, naquele momento específico de elaboração do Projeto de Pesquisa exigido à seleção, a amostra selecionada (1ª seleção da amostra) foi composta por 10 (dez) dessas escolas comunitárias urbanas – Itabuna – BA, localizadas na zona urbana do município: 03 escolas ao Norte, 02 ao Sul, 02 ao Leste e 03 ao Oeste.

Logo, iniciamos a análise do nosso trabalho estratégico de observação nas escolas, colhendo informações, localizando as ECU. Cabe mencionar que, no primeiro contato com o nosso campo de estudo, em março/abril de 2000, percebemos algumas questões críticas de estruturação dessas escolas, como por exemplo, as dificuldades de funcionamento e acesso. A nossa participação em Seminários Internos de Pesquisa (momentos programados e organizados pelos professores-orientadores do Programa, no qual, os alunos do doutorado e do mestrado em Educação apresentam os trabalhos aos professores que fazem correções e dão sugestões para modificar ou ampliar o projeto/trabalho de pesquisa) também foi muito importante, aos quais recebemos algumas contribuições importantes dos professores participantes dos seminários que nos ajudaram a definir a construção do nosso trabalho de investigação. Então, a partir dessas contribuições e descobertas sobre as características das ECU, resolvemos escolher uma amostra, a mais representativa possível, sem nenhum prejuízo ao nosso processo de investigação, reduzindo-a para 03 (três) escolas, devido, também, ao tempo que tínhamos para concluir nosso trabalho.

Hoje, esses espaços *são* ECU com convênios firmados com a Prefeitura Municipal e representado pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna – SMI e ligadas a uma história de luta e conquista de um *indivíduo-sujeito*, pessoal e coletivo, um *indivíduo-sujeito* que busca, através de esforços interativos, mecanismos comunitários que permitam a vida à escola.

Cabe registrar que, além dos motivos anteriores, também descobrimos, através das observações descritivas para coleta de informações, que essas escolas sofrem um processo de metamorfose um tanto questionado pelos seus fundadores e mantenedores. Mas este também foi um ponto fundamental que nos permitiu investigar o porquê desses questionamentos, discussões reveladoras de insatisfação, desapontamentos, desilusões, decepções que se manifestam nas falas, nos gestos e outras formas de dizer o não-dito pelos sujeitos entrevistados (relatado no resultado da análise dos dados coletados pela entrevista aos mantenedores das ECU, neste capítulo).

E, em junho de 2002, tivemos o nosso primeiro contato com o mantenedor católico das ECU ligadas ao movimento por escolas. Em primeiro lugar, fomos apresentados e mantivemos uma conversa informal. Mostrou-se disposto a participar como informante da pesquisa. Com esse informante houve esse e outros encontros que aconteceram no mesmo período; foram considerados momentos que registramos como encontro de múltiplas importâncias para desvendar a história dessas ECU no Sul da Bahia.

Nesses encontros informais, na Igreja do Bairro, Paróquia onde celebrava as missas, cumpria uma das suas tarefas sociais e religiosas, como também na sua residência, pudemos entrar na sua intimidade de educador e na sua vida social. O seu convite informal, para que se realizasse a entrevista em sua casa, com hora marcada, deixou-nos mais tranquilos e confiantes. Assim, iniciamos os registros da sua história e das ECU por eles criadas e mantidas.

Essas ECU ligadas ao Movimento Católico por Escolas Comunitárias, eram, de acordo com o depoimento do informante mantenedor, o indivíduo-sujeito por escola, mantidas por ele e por recursos recolhidos de “comunidades e amigos italianos e brasileiros”. Esse informante na conversa informal em sua residência relata que

essas escolas são originárias de muitas lutas”, esforço individual e coletivo da população da Igreja, com a participação dos fiéis, em especial, dos mais carentes, moradores dos bairros. Tudo foi conseguido com muita esperança de trazer essas criancinhas inocentes para uma escolinha. Elas se sentem muito bem, são carentes e se apegam à escola, aos seus professores. Eles me conhecem e gritam Padre (...). Sabem o meu nome (...)



De acordo com o depoimento do fundador das ECU, frutos do movimento por escola, ligado à religião católica, esses indivíduos-sujeitos, reconhecidos por ele como religiosos, paroquianos

foram carregando tábuas, abrindo ruas, carregando tijolos e todo material das construções com suas disposições e vontade de fazer o bem às criancinhas carentes, numa ação de fraternidade e, muito amor ao próximo. Pela vontade de ajudar, colaborar e, muitas vezes porque tinham fome e, nesse momento ganhavam o que comer. Outros porque eram fiéis da Igreja e eram solidários; alguns acabam sendo professores dessas escolas pequenas no tamanho, mas com um coração muito grande.

A partir do momento (agosto/2002) em que entrevistamos esse fundador das primeiras ECU ligadas ao movimento por educação e membro da Igreja Católica, em Itabuna – BA, mais uma escola surge ao longo da nossa pesquisa – a Escola D, que passa, a partir daquele instante, na casa do informante, ao lado de uma escola comunitária e de uma Igreja do Bairro, a fazer parte do conjunto de questões que estavam sendo investigadas. Ficamos curiosos e procuramos conhecer a escola e seus sujeitos, suas práticas, sua localização, o trabalho social que realiza.

O informante da Igreja católica, entrevistado, falou no seu depoimento da Escola com tanto sabor que aguçou os nossos sentidos, aumentando a nossa curiosidade – nesse momento surge um desejo: queríamos conhecer a escola e aproveitaríamos a nossa viagem à Itapeitinga-BA, na segunda e quinta-feira, nossos dias letivos na Universidade Estadual de Sudoeste da Bahia, e período de Supervisão de Estágio Supervisionado – (em Bandeira, divisa com Itororó, temos convênio com uma escola campo de Estágio. Assim, tudo começou, ficando mais fácil o contato com a Escola D. Grande sorte! Essa escola D fica bem próxima da Escola - campo de Estágio Supervisionado do Estágio do Curso de Pedagogia da UESB. Então, tudo ficou mais fácil. O nosso objetivo nesse percurso, depois de conhecer o ambiente da escola D, não foi o de comparar as escolas localizadas em Itabuna e essa escola em Itororó, mas agrupá-la a nossa amostra e estudar o seu contexto sócio-educativo por percebê-la como um espaço diferenciado e). que). poderia nos fornecer grandes informações e contribuições à nossa pesquisa.

Dessa forma, surge a Escola D, em Itororó – BA. Essa descoberta nos conduziu até esta escola, de início apenas pela curiosidade e desejo de visitar seu espaço. Mas a partir do

momento em que fizemos os primeiros contatos com os sujeitos e com o espaço escolar, percebemos que aspectos relevantes para este trabalho poderiam estar ainda ocultos naquele espaço. Então surge a possibilidade de conhecer a sua localização e espaço sócio-educativo.

Foi assim que acrescentamos esta escola (D) à nossa amostra, por percebê-la como interessante campo de pesquisa pela sua especificidade geográfica, pelo espaço cultural, político, social, físico, escolar e educativo que nos apresenta cheio de novidades, curiosidades e movimentos que se retratam diferenciados das outras (A, B) já estudadas ou em processo de investigação (C) em agosto de 2002.

Essa escola, assim como as outras que foram selecionadas da nossa primeira amostra, início da investigação, recebem nomes de Santos da Igreja Católica, como São Pedro, São José, Santa Inês, São Francisco de Assis, Coração de Jesus, Coração de Maria, Santo Antônio, Nossa Senhora da Conceição, São Paulo da Cruz, ou o nome de uma “irmã” religiosa, mãe ou freira, tais como: Irmã Madre Tereza de Calcutá, Irmã Maria Rita. Algumas delas representam o nome do Bairro que também tem o nome de um Santo da Igreja católica .

As outras escolas (as protestantes e as espíritas) também são nomeadas de forma interessante. Todas carregam a marca do indivíduo-sujeito, da sua religião, filosofia religiosa, nome de alguém importante para a família do fundador, mantenedor. As escolas criadas por indivíduos-sujeitos vinculados ao movimento espírita por escolas, por exemplo, recebem o nome de Escola Alan Kardec, Bezerra de Menezes, Espírita Emmanuel. As protestantes são conhecidas como Escola Batista Teosópolis, Escola Testemunha de Jeová ou com o nome de um membro da Igreja.

A partir desse momento, o universo do nosso trabalho é o conjunto de escolas comunitárias da Bahia - cidades: Itabuna e Itororó.

De acordo com nossa coleta de dados para elaboração do Projeto de Tese, essas escolas foram escolhidas porque têm uma trajetória/origem particular e funcionamento diferenciado, porém esses aspectos foram investigados, com acuidade, ao longo da pesquisa.

Dessas escolas, como já falamos em outro lugar, escolhemos apenas 03 (três) delas, em Itabuna – BA, como amostra definitiva para a pesquisa: uma espírita (A), uma católica (B), uma protestante (C). E a escola católica (D) em Itororó - BA. Portanto, temos um total de 04 (quatro) escolas como amostra.

### **5.1.9. OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos da pesquisa foram: segmentos da comunidade escolar: alunos, professores, pais, mães ou responsáveis, dirigentes, funcionários, coordenadores ou supervisores ou orientadores, segmentos dos MSU por escolas e de associações de bairros. Utilizamos a técnica aleatória para selecionar os sujeitos, nos turnos matutino e vespertino das ECU.

E para selecionar os sujeitos dos MSU, o critério utilizado foi o de aproveitar os horários disponíveis e selecionar aqueles que estavam dispostos a responder os questionários (formulários) e as entrevistas. Outros sujeitos informantes ainda surgiram posteriormente e foram selecionados ao longo da pesquisa, como o fundador das primeiras escolas comunitárias na cidade e região: um padre paroquiano de uma Igreja Católica de bairro popular, um pastor, uma senhora, membro de um Centro Espírita, 04 voluntários e pais de alunos das ECU estudadas.

### **5.1.10. A COLETA DE DADOS E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

O processo de pesquisa qualitativa exige criatividade, competência, disciplina, clareza, compreensão, interpretação, organização do pesquisador. Supõe, ainda, a presença prolongada e contato direto com o objeto de pesquisa e com o ambiente investigado, através do trabalho intensivo de campo.

Conscientes dessas exigências teórico-metodológicas, no processo da pesquisa qualitativa, então optamos pela aplicação de instrumentos que nos dessem condições de imbricá-los um no outro. E, assim, atentamo-nos para o maior número possível de informações, observação dos movimentos dos sujeitos da pesquisa, de formas das interações cotidianas, de capturar os sentidos e significados que os informantes dão às coisas, à sua vida, às pala-

vras, às suas práticas de professor, orientador, na sala de aula e em outros espaços sócio-educativos das ECU.

Iniciamos o nosso trabalho com o processo exploratório, delineando, na medida do possível, o caminho percorrido pela investigação. Nessa fase da pesquisa, algumas questões materializaram-se, pontos críticos surgiram e foram se apresentando numa disposição imbricada como as escamas do peixe: uns sobre os outros. Fomos, então, observando as ligações existentes, por exemplo, entre as manifestações de preconceitos, a cultura de resistência da escola e formas de comunicação existente nos espaços sócio-educativos.

Decidimos, nesse momento, correr o risco e enfrentar os imprevistos, tais como “não sei se essa escola funciona para o ano, pois estamos com sérias dificuldades financeiras” (depoimento de uma informante da escola protestante numa conversa informal na secretaria dessa escola); “Parece que o padre, que é quem ajuda a sustentar isso aqui, vai embora do Brasil em setembro para (...)”; “Sabemos que a escola está viva hoje, mas amanhã ninguém sabe” (depoimentos de uma informante ex-funcionária da escola católica numa conversa informal na porta dessa escola, quando saíamos juntas para visitar o padre em sua residência);. Mesmo assim, ouvindo as queixas, dúvidas, incertezas dos sujeitos das ECU sobre a sobrevivência desses espaços, continuamos o nosso trabalho de investigação.

O primeiro passo foi manter contato com o campo de pesquisa, com mais frequência, observando mais atentamente e dispondo de certo nível de ousadia para entrar na intimidade ainda camuflada dos nossos informantes e das ECU. Notamos, com sensibilidade, que nas conversas informais os sujeitos conversavam com mais tranquilidade e mais abertamente, dando-nos importantes informações e pistas para desvendarmos a diversidade dos conflitos, as configurações dos conceitos utilizados pelos sujeitos da escola para caracterizar o outro, a diferença nos espaços sócio-educativos das ECU. Portanto, partimos para a especificação das questões, do ápice pontual da lacuna-problematizante que se declarava mais abertamente.

Estabelecemos, então, os primeiros contatos para a efetiva entrada em campo e, localizamos os informantes e as fontes de dados essenciais para o aprofundamento do estudo. Afunilamos os nossos olhares curiosos e atentos em direção à realidade investigada para captu-

rar como é realmente, e não como desejaríamos que fosse, retratando-a, descrevendo-a atentamente.

A observação participante foi um dos instrumentos valorizados nesta investigação, pois este método de coleta de dados nos permitiu uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, com suas perspectivas. O acompanhamento in loco aumentou as oportunidades de conhecimentos sobre as experiências diárias dos sujeitos participantes e consentiu a apreensão dos sentidos e significados acerca da realidade que circunda o cotidiano e as suas próprias ações.

Nesse processo, recolhemos todos os documentos e materiais didático-pedagógicos colocados à nossa disposição, tais como, Carta de Intenção da Escola, PPP atuais e dos anos anteriores, Proposta Curricular, Cadernetas de Frequência do aluno, anotações dos Professores, Programas de Ensino, projetos de eventos, álbuns de fotografias, amostras culturais.

Esses documentos foram essenciais à investigação, pois um dos nossos objetivos exige a análise da percepção e a adoção de práticas interculturais, político-administrativas, pedagógico-educacionais pelos segmentos das ECU e dos seus mantenedores. A partir da análise desses recursos materiais, procuramos responder um dos nossos questionamentos sobre a estrutura pedagógico-educacional das ECU, verificando se está preparada para trabalhar os conflitos gerados pelas manifestações de preconceito nos seus espaços sócio-educativos. Assim como outras questões identificadas ao longo do texto, como participação e envolvimento da comunidade escolar e da local nos processos pedagógico-educacionais, as formas de práticas e de comunicação.

Nesse percurso de investigação, procuramos analisar o cotidiano das ECU A, B, C e D e suas práticas. Então, partimos para selecionar os instrumentos que melhor nos ajudássemos coletar informações:

#### **5.1.10.1. Formulários Semi-Abertos**

Para responder aos questionários, os quais denominamos de formulários semi-abertos intitulados: Formulário do Aluno, Formulário do Professor, obtivemos uma amostra de sujeitos constituída de:

a). *Escola A* – 11 professores dos turnos matutino e vespertino dos cursos Fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>) e Pré-escolar; 20 (alunos) alunos dos turnos matutino e vespertino, 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora, 1 (uma) coordenadora, 1(uma) secretária do turno matutino e secretária do turno vespertino; 1 (um) voluntário e colaborador da escola.

b). *Escola B* - 07 professores dos turnos matutino e vespertino dos cursos Fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>) e Pré-escolar; 10 (dez) alunos dos turnos matutino e vespertino; 1 (uma) diretora, 1 (uma) coordenadora, 1(uma) secretária do turno matutino e secretária do turno vespertino; 1 (uma) voluntária e colaboradora da escola.

c). *Escola C* - 03 professores dos turnos matutino e vespertino dos cursos Fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>) e Pré-escolar; 10 (dez) alunos dos turnos matutino e vespertino; 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora, 1 (uma) coordenadora, 1(uma) secretária do turno matutino e secretária do turno vespertino; 1 (um) voluntário e colaborador da escola.

d). *Escola D* - 08 professores do turno matutino e vespertino e noturno dos cursos Fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>) e Pré-escolar; 10 (dez) alunos dos turnos matutino e vespertino; 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora, 1 (uma) coordenadora, 1(uma) secretária do turno matutino e secretária do turno vespertino; 1 (um) voluntário e colaborador da escola.

#### **5.1.10.2. Entrevistas Informais**

Participaram das entrevistas informais ao longo da pesquisa de campo:

a. *Fundador/mantenedor das ECU em Itabuna*: um Padre

b. *Escola A:*

*Entrevista Informal e individual:* Fundador/mantenedor, 01 (uma) diretora;

*Entrevista Informal e coletiva:* 07(sete) professores, 02 (duas) secretárias e 01 (uma) coordenadora durante uma reunião.

c. *Escola B:*

*Entrevista Informal e individual:* Fundador/mantenedor e diretora da escola;

*Entrevista Informal e coletiva:* 05 (cinco) professores, (uma) secretárias e uma coordenadora durante uma reunião.

d. *Escola C:*

*Entrevista Informal e individual:* Fundador/mantenedor, 01 (uma) diretora;

*Entrevista Informal e coletiva:* 05 (cinco) professores, (duas) secretárias e uma coordenadora durante uma reunião.

e. *Escola D:*

*Entrevista Informal e individual:* Fundador/mantenedor, 01 (uma) diretora;

*Entrevista Informal e coletiva:* 05 (cinco) professores, (duas) secretárias e uma coordenadora durante uma reunião.

### **5.1.10.3. Entrevistas Semi-Estruturada e Individual**

Entrevistamos ao longo da pesquisa de campo:

- a. *Fundador das ECU em Itabuna*: um Padre, um Pastor, um Segmento Espírita;
- b. *Diretoras das ECU*: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D. Um total de quatro diretores;
- c. *Professoras das ECU*: 07 sujeitos da Escola A, 05 da Escola B, 05 Escola C, 05 Escola D;

#### **5.1.10.4. Observação e Análise de Documentos**

A observação in loco foi realizada durante todo o período de contato com as escolas. Da mesma forma, foi feita a análise documental, sendo que alguns documentos como a Proposta Curricular, o PPP da escola e outros Projetos realizados foram analisados minuciosamente, pois as ECU permitiram que os levássemos emprestados da escola. Primeiro, nós analisamos o PPP das escolas, cadernetas de frequência do aluno e anotações diárias dos professores sobre suas práticas, conteúdos programáticos e dados sobre comportamento e notas dos alunos.

Examinamos estes documentos no sentido de buscar evidências para identificar as relações de autoridade no espaço escolar, quais os conteúdos discutidos pela professora e seus alunos na sala de aula, qual (is) a(s) formas metodológicas utilizadas no trabalho do professor para ensinar/educar seus alunos, os saberes veiculados nesse espaço, as formas de avaliação, a filosofia da escola, seus objetivos, perspectivas de formação do sujeito humano, fundamentação teórica e resultante da contribuição prática.

E, a partir desse desvelamento de dados fornecidos pelos documentos, retirar evidências que fundamentem as nossas afirmações e declarações sobre as manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos. Analisamos a percepção/adoção de práticas pedagógico-educacionais pelos sujeitos das ECU e dos seus mantenedores.



Nos projetos oficiais e da escola (Constituição de 1988, LDB n.º 9394/96, PCN, Currículo, PPP, PDE, Programas dos Professores) procuramos verificar se há participação dos sujeitos das Comunidades Escolares nos processos pedagógico-educacionais que se constituem no âmbito das ECU, tentando identificar suas práticas cotidianas e as formas de comunicação e de interação/integração nessas/dessas escolas.

Da mesma forma, procuramos verificar nos documentos consultados, se essas ECU trabalham com o conhecimento, a formação de hábitos, as vivências, os valores e significados e atitudes, se objetivam as concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social nas suas práticas.

Nessa análise documental, também buscamos identificar quais são as contribuições que os Mantenedores, junto as ECU estão dando, ou têm dado, para a construção de sujeitos autônomos e participativos nos processos de tomadas de decisões.

Examinamos as formas de autonomia, liderança, o grau de envolvimento e a percepção declarada dos segmentos das ECU e dos sujeitos envolvidos com essas escolas; as políticas sócio-educacionais nas ECU e se essas escolas têm incorporado, na prática, a concepção de ensino e de “*educação para todos*”, numa perspectiva multicultural/intercultural.

Outro aspecto que, cuidadosamente, analisamos foram as práticas dos sujeitos das ECU e dos seus Mantenedores, buscando identificar se permitem qualidade nas relações interpessoais, se educam os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços.

Nesse momento, procuramos aprofundar nossos conhecimentos sobre os questionamentos apontados pelos nossos referenciais sobre o tema em estudo, quais as semelhanças e diferenças de concepções, entendimentos entre eles, quais as lacunas existentes. Concentramos, nesse processo, a nossa atenção, tempo e esforço, construindo nexos entre os conceitos, termos, noções empregadas nos textos e a prática das ECU. A partir desse esforço de entrelaçamentos entre conhecimentos teórico-metodológicos e práticos da pesquisa e das escolas investigadas, mobilizamos e concentramos nossas forças à aplicação dos instrumentos da pesquisa.

### 5.1.11. APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Iniciamos a aplicação dos instrumentos em junho de 2001, esclarecendo para as ECU selecionadas, qual era o tema da pesquisa, objeto de investigação, objetivos, importância e contribuições da pesquisa, assim como: qual é o ofício do pesquisador e a necessidade da coleta dos dados para a efetivação do nosso trabalho, o porquê da escolha da escola como campo de estudo e a relevância desse estudo para as escolas e outros espaços sócio-educativos.

Depois dessa aproximação com as ECU, campo de estudo, para esclarecer aos sujeitos a nossa trajetória de estudos, o nosso primeiro passo foi realizar as observações exploratórias nesses espaços em diferentes dias e horários para identificar modificações nas relações, nas práticas sócio-educativas nos diversos ambientes de aprendizagem da escola, registrando os aspectos relevantes de forma descritiva e utilizando o tempo que dispomos de forma planejada e específica. A observação exploratória exigiu um olhar fixo, treinado e sedento de cuidados para aprimorar os detalhes sobre o objeto investigado. Assim, num espaço de tempo razoável, a observação possibilitou mapear o terreno e selecionar os espaços que consideramos essenciais ao nosso exercício do olhar investigador.

Após duas semanas de observação exploratória, associamos a esta técnica a observação participante. Esse foi o ponto de partida para conhecer a complexidade e a reflexividade dos diferentes processos da pesquisa e de estabelecer um espaço de significações compartilhadas com as ECU e com nossos referenciais. Nesse período, junho/julho de 2001, nossos contatos e conversas informais tornaram-se momentos de convivência e pistas importantes para conhecer o nosso objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa. Passamos a considerar esses sujeitos como o indivíduo

consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social. Em todos esses atributos, o sujeito aparece como sujeito de pensamento e de linguagem, processos pelos quais se comprometem suas relações com os outros dentro dos espaços sociais em que atua. No entanto, um aspecto central sobre o qual não nos havíamos detido antes, é o de considerá-lo como sujeito da emoção. A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236).

Logo em seguida, após 19 (dezenove) sessões de trabalho de campo, evidenciamos a necessidade de aplicar as outras formas de coleta de dados: formulários abertos e fechados, porém decidimos fazer esse trabalho a partir de agosto de 2001, realizando, simultaneamente, a análise documental, a entrevista informal e a aplicação dos formulários ao professor, dos alunos. E, o mesmo formulário do professor foi aplicado a outros segmentos e voluntários das escolas investigadas nesse mesmo período. Esse trabalho simultâneo nos possibilitou maior e mais intensiva aproximação com nosso objeto de estudo, assim como nos permitiu maior contato pessoal e minucioso com o campo de pesquisa e fenômeno investigado.

A observação direta foi extremamente importante, pois desobstruiu as barreiras entre o que olhamos com atenção na escola e o que dizem os documentos, impedindo a ocultação do não-dito pelos sujeitos e não-trabalhado pelas práticas escolares, mas apresentados nos discursos escritos e oficiais.

Durante a observação participante, acompanhamos as comemorações da festa junina, o dia do folclore e o 7 de setembro em algumas das ECU, observando os movimentos dos sujeitos, o que faziam, cantavam, as formas de danças, instrumentos utilizados, as formas de interação e conhecer quem são os alunos participantes das peças, cantigas de roda e outras atividades indispensáveis ao modo de pensar e de agir dos sujeitos participantes. O nosso olhar voltou-se nesse momento festivo para verificar de que forma foi elaborado o projeto dos eventos e como ocorrem as comemorações festivas pela/na escola. Notamos que esse acompanhamento foi uma ação desafiadora para nosso estudo, pois, quando nos orientamos a observar o “aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social dentro desse espaço, o que é essencial, na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237).

Nas práticas sócio-educativas apresentadas na escola, tratamos de compartilhar e dividir os momentos de aprendizagem, utilizando o imaginário como ferramenta de pesquisa do real e do distanciamento, anotando sempre as falas, formas de agir, pensar, imaginar, viver dos sujeitos da pesquisa - um trabalho reflexivo com dimensões epistemológicas que foram se apresentando sobre os saberes necessários à prática sócio-educativa que se desenrolam no

cotidiano dos espaços das escolas através do pensar complexo de Morin (1990) e a vida em sua cotidianidade evidenciada por Maffesoli (1993, 1995).

Nesse momento, observando a importância de estudos sobre a presença do imaginário nas práticas vividas no cotidiano escolar, somando-se a nossa intenção de buscar pela compreensão das múltiplas inter-relações do simbólico-imaginário coletivo das ECU investigadas a identificação da capacidade criativa subjetiva que acontece no dia-a-dia dessas escolas, procuramos verificar se as ações dos sujeitos dessas escolas e dos seus mantenedores permitem qualidade nas relações interpessoais e se os alunos são educados para conviver com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nestes e noutros espaços.

Para tanto, além dos conhecimentos de Morin (1990) e Maffesoli (1993, 1995), tomamos a lição de Menegon (1999, pp. 215-221) valorizando as conversas do cotidiano na prática da pesquisa. Observamos os sinais emitidos, as definições elaboradas sobre as coisas e as pessoas, os discursos, a imagem elaborada sobre si mesmo e o outro, a aceitação social e as manifestações de preconceitos nas variadas formas de relações entre os indivíduos, nas relações estabelecidas em todo o cotidiano do espaço escolar, no cerimonial das interações sociais efetivado no pátio, nas salas de aula, nos corredores das ECU.

Menegon (op. cit., p. 215) fala da importância das conversas como espaço privilegiado de interação social e de produção de sentidos”, quando o pesquisador se apóia na abordagem teórico-metodológica sobre práticas discursivas e produção de sentidos. A autora afirma que

Conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano. (...) as conversas são as práticas discursivas, compreendidas como linguagens de ação. Consideradas, ainda, a informalidade das situações em que ocorrem, as conversas representam modalidades privilegiadas para o estudo da produção de sentidos (ibid., p. 216).

Nesse sentido, valorizamos as estratégias sócio-interacionais, como os variados atos de fala, de negociação, observando a construção social da realidade pelos sujeitos, a elaboração de regras ou regulação das atividades do recreio, das práticas de sala de aula, dos encontros casuais na entrada da escola, entrada pelo portão principal, subidas e descidas de escadas, ladeiras, festividades.

Nesse processo observacional da pesquisa, momentos em que notamos nos espaços internos e externos da escola, os movimentos, as falas e atentamo-nos para a realização da viagem imaginária alimentada pelos sujeitos no fazer pedagógico e que segundo Postic (1993, p.15) a “nossa viagem imaginária alimenta-se de nossas esperanças ocultas, escondidas há muito, sempre latentes, prontas a germinar ao mínimo chamado”.

E, nesse momento da pesquisa, quando observamos e ouvimos com atenção as falas interativas dos sujeitos das ECU, tomamos também como lição, a sugestão de Monegon, acolhendo a conversa como “expressões vivas” desses contextos interacionais das práticas sócio-educativas e habituais das ECU, marcadas por características como por exemplo:

- 1) flexibilidade temporal (podem ser fugazes ou apresentarem maior duração em função do encadeamento de enunciados);
- 2) flexibilidade espacial (acontecem nos mais diferentes lugares);
- 3) variabilidade na composição dos participantes (número, idade, sexo e condição social); e
- 4) descompromisso disciplinar de seus participantes, ou seja, dependendo da informalidade da conversa, os participantes desvinculam-se de linguagens ligadas a estratos sociais específicos (ibid., p. 223).

Nesse trabalho realizado com conversas, privilegamos o repertório de assuntos relacionados às práticas de atos de fala sobre o que dizem os sujeitos da pesquisa uns sobre os outros, como se manifestam as interações dos indivíduos que, ao mesmo tempo, singulares e plurais, vivem uns com os outros, uns independentes ou dependentes dos outros, uns a favor ou contra os outros, uns apesar dos outros vão se transformando, constituindo-se como sujeitos, nas práticas socioculturais, educativas e pedagógicas das ECU.

Nessa direção, valorizamos os jogos de linguagem constitutivos dos modos de dizer o que pensam, imaginam e relatam sobre a cor, a altura, a condição social, a religião, a maneira de ser do outro, seu companheiro ou colega de classe, do recreio, das atividades festivas ou apenas da escola.

Todo esse trabalho de aplicação dos instrumentos selecionados para coleta de informações foi cuidadosamente realizado e teve uma duração prolongada e minuciosa. Para facilitar a participação dos sujeitos da pesquisa, pedimos que não se identifiquem, e, para isso, pedimos que colocassem, por exemplo, os formulários respondidos num envelope ou os entregassem na secretaria da escola em nossa ausência. Recolhemos assim todos os formulários.

Outro procedimento adotado foi o de entregar o formulário com antecedência aos sujeitos da pesquisa, para que respondessem nos intervalos ou até mesmo em casa, quando percebíamos a má vontade de participação por algum motivo justificando-se naquele momento. Ficamos, também, sempre atentos aos momentos que muitas vezes cruzavam discursos e representações dos sujeitos engendrados nas práticas sócio-educativas diferenciadas, reconstituindo os nexos perdidos, as construções inacabadas, os conceitos pré-definidos; olhares articulados como faces de um hexágono que denunciavam, acatavam, aceitavam ou não a posição/presença ou fala/opinião do outro.

É importante retornar aqui, antes de seguirmos adiante, alguns pontos acerca dos processos de representação social e educação e de representação da pobreza às dimensões do processo ensino-aprendizagem das ECU. Notamos que, em seus discursos, falas de professores, funcionários, coordenadores, mantenedores, isso aparece na expressão do professor, do diretor, do coordenador que estão sempre reclamando da “vida de professor”, dos problemas familiares que se misturam aos conflitos profissionais (falta de dinheiro, “não gostam da “vida” na escola ou de seus alunos, colegas, “por isso (...)” ou por aquilo (...)”. Observamos todos esses conflitos, movimentos e falas de professores, analisando-, escrevendo sobre eles, para entendê-los.

Nosso trabalho de coleta de dados foi, dessa forma, um momento importante e valioso quanto ao aproveitamento do tempo, trajetória de envolvimento, de penetração e de exploração do espaço, acolhimento e recolhimento dos instrumentos e obtenção de resultados propostos em cada instante planejado e objeto desejado.

### 5.1.12. TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados foi realizado no decorrer de todo o trabalho, delineado por um processo que se prolongou até se esgotarem todas as possibilidades de coleta de informações, buscando respostas à nossa questão principal e para outras que foram surgindo ao longo do texto.

Nesse processo, tivemos o cuidado de garantir um gradual aprofundamento de conhecimentos sobre nosso tema, revisitando a literatura, os documentos oficiais e outras fontes que, passo a passo, nos ajudaram a compreender e acrescentar saberes e práticas aos já existentes. Organizamos todo o material recolhido, procurando identificar os detalhes desses materiais, selecionando-os.

Nessa tentativa de esclarecer as questões sobre o tema escolhido, o respectivo trabalho buscou investigar se as práticas interculturais e de gestão (político-administrativas e pedagógico-educacionais) das ECU (comunidade escolar e local), criam e mantêm ambientes de aprendizagens favoráveis à ampliação de compreensão, à formulação de conceitos autônomos, tendo em vista o problema investigado e o marco teórico que serviu de referência.

Para isso, foi necessária a revisão da literatura pertinente a todo o momento, trabalhada imbricada a todos os procedimentos da pesquisa. A preocupação centrou-se no efeito de indagar se as práticas das ECU criam possibilidades para o reconhecimento, enfrentamento a substituição de (pre) conceito por conceito (de idade, de gênero, étnicos, físicos, religiosos e de classe) no espaço escolar comunitário, educando os sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nesses e noutros espaços.

Procuramos respostas à lacuna-problematizante e que pudessem comprovar a nossa hipótese, valendo-nos de intenção e dedicação ao estudo e elaboração do quadro teórico, definição dos conceitos e procedimentos do trabalho de campo, (testes de instrumentos e aplicação, coleta de dados), elaboração dos dados, análise e interpretação dos dados, apresentação dos dados.

No decorrer de todo o percurso referido, tivemos a agudeza de percepção de asseverar um avanço gradativo de saberes sobre “a representação do eu na vida cotidiana” das ECU, a-

companhando os caminhos de Goffman (1985) quando estuda profundamente o conhecimento que o indivíduo-homem tem sobre si mesmo, sua expressividade e vida cotidiana.

## **5.2. MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS NAS PRÁTICAS SÓCIO-EDUCATIVAS: O ESTUDO DE CASO DAS ECU**

O processo de investigação orientou-se por dois eixos distintos, mas interdependentes, que são, por um lado, as trajetórias e, por outro, as práticas sócio-educativas das/nas ECU. É necessário, portanto, esclarecer os sentidos aqui atribuídos a trajetórias e práticas sócio-educativas e que possibilidades esses conceitos abrem ao conhecimento das relações entre os sujeitos e as concepções (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social nessas escolas, campo de estudo.

Em primeiro lugar, quanto ao significado da palavra trajetória, do latim *trajectore*, “o que atravessa” ou ainda: “Linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento”. Trajeto, percurso, meio, via. Conceito da Física: “Lugar geométrico das posições ocupadas por uma partícula que se move” (Dicionário Aurélio Séc. XXI). No Dicionário Houaiss, de sinônimos e antônimos, encontramos: carreiras, ocupação, vida (2003, p. 664).

Essa definição de percurso e vida como *trajetória*, conduziu-nos a fazer análise documental e entrevista informal, além da análise de conversação para investigar a história das ECU – origem, representação e relações sócio-educativas cotidianas.

O conceito de prática sócio-educativa, por sua vez, foi focalizado aqui como uma prática discursiva, intercultural, inter e transdisciplinar e, quando o professor a utiliza no cotidiano da escola, envolve e faz emergir sujeito, discurso, conhecimento/sentido e, permite a imersão de saberes múltiplos relacionados aos modos de vida dos indivíduos na interação.

Nesse momento, procuramos interpretar a concepção de Escola Comunitária, os conceitos trabalhados pela escola, as manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos e as ações e reações dos sujeitos discriminados, estereotipados e excluídos das relações de comunicação, integração e interação nesses espaços.



Para tanto, analisamos as falas, as opiniões e percepções dos sujeitos professores, alunos, diretores, mantenedores, secretários e outros sujeitos da comunidade escolar sobre as ECU e suas práticas.

Através da entrevista informal aplicada aos sujeitos da pesquisa (dirigentes, mantenedores, professores, alunos, funcionários, colaboradores) e análise documental, buscamos informações e opiniões sobre a concepção de escola comunitária e o que dizem os documentos oficiais sobre essas escolas, a história de cada uma delas e de seus mantenedores.

### **5.2.1. AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS (?): ORIGENS E PROCESSOS PARTICULARES**

A Escola comunitária - EC é uma instituição alimentada por uma suposta filosofia político-educacional de acolhimento, de justiça e transformação social, uma prática voltada à construção da cidadania e dos saberes múltiplos. Um espaço sócio-educativo e cultural ocupado pelo sujeito e que permite a educação formal e não-formal e a cultura popular. Nesse sentido, cabe às pessoas o entendimento sobre a valorização da diferença e a conscientização da importância da diversidade e pluralidade cultural.

Essa é a nossa concepção de EC, construída através de um intenso e comensurável aprofundamento da revisão de literatura. Para tanto, revisitamos os referenciais teóricos que versam sobre ECU e MS, como Fávero (1983), Gonh (1997, 1999, 2001), Hofmann (1984) Melucci (2001), Paiva (1986, 1987), Poster e Zimmer (1995) Scherer-Warren (1996, 1999) para desnudar a origem e estrutura dessas escolas, seus objetivos e perspectivas de formação. Wanderley (1998) colabora nessa definição, abordando as relações entre desenvolvimento de comunidade e Serviço Social e apresenta uma proposta de conceituação para um e outro.

Nesse processo de construção, notamos, através da observação in loco, dos resultados da análise das entrevistas e conversas informais, dos formulários abertos e fechados, o que dizem os autores sobre essas escolas, fazendo, simultaneamente, uma analogia com as origens, estruturas e funcionamento das ECU investigadas.

Segundo Freire (apud POSTER e ZIMMER, 1995, p. 11), a educação comunitária nos países onde regimes autoritários bloqueiam a redistribuição dos recursos sociais, toma uma outra forma. “Ela não existe por si mesma, mas faz parte de movimentos de base e de libertação. Não se ocupa simples e passivamente com a educação, mas também engloba organização e ação.” Os seus representantes são, geralmente, leigos, mas peritos no espírito de iniciativas na educação de crianças de escolas de bairro, na perspectiva de atendimento a filhos de trabalhadores.

Segundo o resultado dos dados coletados e analisados nos documentos das ECU, como PPP, CI, PC, as escolas investigadas foram fundadas com uma intenção semelhante às relatadas por Freire (1995, 2000) de que: a escola deve ser uma Escola Cidadã – que seja pública quanto à destinação, comunitária e democrática quanto à gestão e estatal quanto ao financiamento, apesar das suas particularidades culturais e educacionais, localização geográfica e condição econômica.

Observamos que os depoimentos dos informantes, em especial, das entrevistas e conversas informais são fecundos no desejo que expressam de construir uma escola cidadã e com qualidade social. Percebemos nas suas falas diferentes propostas de viabilização de processos criativos que analiticamente concebemos como projetos reflexivos. Esses projetos devem ser realizados pela escola na prática, pois, se assim o fizer, esse espaço de educação estará notabilizando seus espaços sócio-educativos como lugar de troca de saberes, gerando processos interculturais e criativos que escapam da mera transmissão de conhecimentos formais e apontam para um modo de construção inter, transdisciplinar, dialógico e comunicativo – uma forma de produzir interferências, reflexões, expressões, enunciados para além das formalidades das atividades pedagógicas.

Notamos, através da análise das entrevistas informais e diálogos com os sujeitos da pesquisa, que as práticas cooperativas entre mantenedores e comunidade do bairro acompanham essas escolas, sem exceção de classe, gênero, idade. Há presença de uma aquisição comum de educação aos diversos movimentos de educação sonhado e conquistado por elas.

As conversas informais, porém, fazem referências à preocupação dos mantenedores sobre as interfaces que potencializam a colaboração da esfera pública municipal nos processos

organizacionais dessas escolas, em especial, na sua manutenção de recursos humanos e materiais. Elas não têm autonomia de gestão financeira, garantida através de repasses de verbas para pagamento de suas despesas com materiais didático-pedagógicos e salários dos seus funcionários.

Conforme o que pudemos recolher dos depoimentos dos sujeitos da escola e da análise documental, essas escolas parece que estão insatisfeitas com a quantidade e, muitas vezes, com a qualidade dos recursos humanos oferecidos pelo poder municipal, das condições físicas dos prédios, dos equipamentos e recursos didático-pedagógicos, da qualidade da merenda e ausência de financiamentos orçamentários suficientes para a manutenção e expansão do atendimento aos seus segmentos.

De acordo com a análise dos dados recolhidos nas entrevistas informais aplicadas aos fundadores, mantenedores e funcionários que estão na ECU desde a sua criação mostram que esses sujeitos pelo menos estiveram satisfeitos dentro das possibilidades que lhes eram oferecidas e que estavam ao seu alcance, antes das propostas de convênios com o poder público municipal. Percebem, contudo, e assim o declaram nas conversas informais sobre a condição administrativo-financeira das ECU que, a partir do momento em que o poder público municipal se comprometeu através do convênio com esses espaços, para dar-lhes condições de funcionamento, aumentando o número de matrícula dos alunos, então deve cumprir suas obrigações.

Nas conversas informais, os sujeitos informantes reclamam do “sonho incompleto de realização desse espaço em lugar mais confortável, com menos sacrifício. Tudo é limitado, até a merenda do aluno e a gente não pode fazer nada mesmo (...). Fazemos tudo que podemos fazer.” (Fala da mantenedora de uma ECU investigada)

Nessas conversas informais, a mantenedora e criadora da ECU relata a sua vida pessoal e coletiva. As suas informações, assim como dos outros mantenedores e criadores das outras escolas vão construindo configurações interessantes sobre vida pessoal e vida comunitária. Os relatos formatados por eles, entrelaçam-se, cruzam-se elementos da vida pessoal a comentários de vida social e lutas comunitárias. O imaginário social vai se reconstruindo, nesses relatos dos informantes das conversas informais, como uma colmeia ou tecendo os

fiões elásticos, numa organização suntuosa, na qual uns dados sustentam os outros, realizando interconexão entre vida pessoal e vida de escola comunitária; espaço comunitário, desenvolvimento de comunidade e Serviço Social de comunidade.

Segundo Wanderley (1998, p. 68) o Serviço Social, “situado na ótica das relações sociais, é um dos elementos participantes de reprodução das classes sociais, onde emergem contradições sociais que demandam respostas profissionais balizadas por princípios democráticos que apontam para a construção de uma “nova sociedade” que deve ser conquistada e vivida. E, no caso das ECU, essa construção encontra-se sob a valorização da inserção das crianças excluídas na escola – espaço de “educação para todos”, de luta pelos direitos sociais, considerando a conquista de suas reivindicações, de seus projetos estabelecidos como luta pela igualdade social.

Essa conexão aberta e de princípios interativos, entre escola, comunidade e Serviço Social é sustentada nas falas dos informantes das ECU como uma bandeira de luta e vivência comunitária que não se aparta da dimensão religiosa que representa os laços comunitários de uma ação de solidariedade entre a aproximação Igreja e Escola. E, nesse entrelaçamento de opiniões, os (pre) conceitos se desenvolvem em diferentes contextos. Percebemos que nos seus discursos e nas representações sobre a escola comunitária que aparecem nas falas desses informantes os quais relatam suas opiniões, desejos e as reclamações estão relacionados ao conhecimento que circula na sociedade, tais como: noção de sofrimento, de carência, assistencialismo, lugar do “pobre coitado”, “coitadinho” que precisam ser alfabetizados para poder “crescer na vida”, “ser gente”, “parar de sofrer”.

Dessa forma, conforme consta nos relatos dos sujeitos das ECU, esses espaços vivem sua ação coletiva-comunitária agilizando formas “milagrosas” de arrecadar recursos para garantir as condições de funcionamento e ainda lutam com orçamento apertado, com escassos recursos humanos e materiais, dependentes da verba repassada pelo órgão público municipal; mobilizam-se e negociam com a Prefeitura local a criação do Convênio PM/SME que, até hoje, não define nem estabelece metas prioritárias para esses espaços de educação. Esse convênio, além da verba mensal repassada para merenda escolar, propõe para as ECU o oferecimento da assessoria pedagógica às escolas conveniadas. Entretanto, faltam professores especializados e com condições didático-pedagógicas necessárias ao atendimento às

crianças carentes que freqüentam essas escolas. Não há nenhuma preocupação do órgão público na escolha do profissional que se “empresta” às escolas: alguns moram muito distantes, em outros bairros ou até mesmo em cidades circunvizinhas da localização da escola.

Esse procedimento dos órgãos públicos tem dificultado o processo sócio-educativo e pedagógico desses ambientes de aprendizagem e formação humana, pois os professores reclamam e falam da insatisfação de trabalharem em um “local distante”, no qual não conseguem chegar descansados.

Outro problema também notado nesses espaços está relacionado, segundo as informações em relatos das conversas informais dos professores das ECU, com a assessoria pedagógica da SME, realizada com base nas atuais propostas político-pedagógicas desse órgão público. A questão mais colocada pelos professores das ECU nessas conversas informais, diz respeito à insuficiência de recursos materiais e condições de trabalho com baixos salários, repasse de verbas mensais para despesas e cumprimento das atividades indicadas pelas propostas PPP, PC e não recebem ou recebem muito pouco auxílio para resolver as situações.

Algumas dessas escolas têm procurado mobilizar pessoas da comunidade, educadores, educadoras, artistas, arquitetos e outros profissionais com experiência em suas áreas de conhecimento, com intuito de tentar resolver algumas das problemáticas vividas por esses ambientes de convivências múltiplas e necessárias às crianças carentes dos bairros ribeirinhos, ou à beira da BR 101, ou quase no subúrbio das cidades onde estão localizadas essas escolas. Observamos que a intenção dessas escolas é louvável, mas percebemos a falta de uma política decisiva e direcionada a conhecer inicialmente a realidade e a história da comunidade onde fica a escola e uma proposta de atendimento às crianças que priorize o respeito ao outro e a trajetória/vida de cada ECU.

### **5.3. ANÁLISE DOS DADOS, INTERPRETAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL**

Após a manipulação e obtenção dos resultados dos dados coletados através dos instrumentos aplicados, procuramos, mais intensivamente, realizar a análise e interpretação destes, buscando responder aos questionamentos da pesquisa, trabalhando o material acumulado,

destacando os principais achados e isolando outros. É um momento em que valorizamos as diversas categorias descritivas construídas ao longo do nosso estudo pautado no referencial que nos deu suporte teórico, fornecendo conceitos e permitindo melhor compreensão e interpretação do objeto de estudo.

Portanto, valorizamos as falas, os silêncios, as manifestações diversas dos sujeitos nas relações de interação, de integração e de envolvimento nos processos escolares e educativos das ECU. Comparamos, a todo instante, o que dizem os documentos, os relatos das conversas informais, das entrevistas semi-estruturadas e informais, as respostas dos formulários abertos e fechados e as nossas anotações descritivas das observações diretas.

Esse procedimento nos ajudou a entender as codificações, o dito e o não-dito pelos sujeitos, nas suas falas, movimentos, ações, reações, silêncios e documentos oficiais. É uma prova de fogo que precisava ser enfrentada, pois o nosso objeto de estudo nos exigia essa perspicácia no nosso olhar, interpretação e compreensão dos referenciais teóricos selecionados, percepção, precisão, agudez de espírito e de ação de todo pesquisador que pretende realizar um trabalho razoável.

A classificação e organização dos dados não foram tarefa fácil, pois, para apresentar os dados, de forma clara e coerente, buscamos rever, de forma permanente e intensiva, a nossa questão principal, a nossa hipótese, nossos objetivos e o quadro teórico construído ao longo deste trabalho.

Nesse ato de repensar, reavaliar e revisitar os referenciais teóricos, outras idéias foram germinando nesse processo do olhar, sentir e interpretar o nosso objeto de estudo, um esforço que nos proporcionou curiosidades e saberes sobre as práticas de manifestações de preconceito, formulação de conceitos e práticas sócio-educativas nas ECU investigadas.

### **5.3.1. CONTEXTO ATUAL DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS: HISTÓRIA E PROPOSTAS FILOSÓFICO-EDUCATIVAS**

As escolas A, B e C investigadas na cidade de Itabuna localizam-se em bairros populares da cidade: duas ocupam espaços pequenos e uma delas tem tamanho médio. Estão distantes

umas das outras. Seus criadores ainda permanecem nessas escolas administrando-as, buscando convênios, colaborações. A escola D pesquisada em Itororó está localizada num ponto periférico da cidade, tem uma área de grande construção, na qual edificou oficinas, tais como: culinária, corte e costura, marcenaria, nas quais os alunos trabalham junto aos professores voluntários das oficinas.

Com base no resultado da análise dos documentos consultados e informações dos sujeitos fundadores das Escolas B e D entrevistados, as primeiras ECU criadas pelo Movimento Por Escola ligado à religião católica, surgem no espaço itabunense, situadas nas periferias e bairros como Santa Inês, Santo Antônio, Antique. E outras foram surgindo em outros municípios como Itororó, Itamaraju. São espaços pequenos, criados, apropriados e mantidos pela Igreja Católica ou por pessoas do bairro de origem da escola que têm por natureza o dom de ser educador.

De acordo com nossas observações e percepção do espaço físico-escolar, essas ECU são escolas carentes, sem condições econômico-financeiras de manutenção didático-pedagógica e físico-estrutural. São espaços que têm dificuldades de efetivação da qualidade de condicionantes internos de participação, tanto no que se refere às condições de trabalho, recursos didático-metodológicos, como os político-sociais, culturais e ideológicos de participação.

A análise dos depoimentos e das entrevistas semi-estruturadas e informais (individuais e coletivas) declara as reclamações e insatisfações dos segmentos dirigentes e orientadores da escola quanto à participação dos pais, da comunidade local e de órgãos públicos.

Da mesma forma, há queixas sobre os determinantes de participação e envolvimento das comunidades escolar e da local. A falta de condições objetivas de vida e condicionantes de valores supremos, tais como autonomia da escola e dos segmentos para tomar decisões, em especial, porque estas ECU dependem diretamente dos serviços prestados pelo Convênio Municipal de Educação, tanto no que se refere aos pagamentos dos salários dos professores e serviços de secretaria e coordenação quanto dos recursos materiais (merenda, papel ofício, material de limpeza). Cientes das dificuldades, mantêm-se confinadas à rede municipal.

O município apropria-se de algumas escolas, pagando o corpo administrativo-financeiro para outras, fornece merenda escolar e outros recursos materiais e humanos. Os serviços prestados, no entanto, ainda não conseguem suprir as necessidades materiais e humanas dessas escolas. Além disso, percebemos que a diversidade de atitudes, dos comportamentos, dos sonhos e desejos de educação popular é ocultada por um pensamento político ou constituída por outros hábitos coletivos não-questionados pelas divergências de modos de pensar a educação e trabalhos cotidianos.

A manutenção dessas escolas é muito precária; falta quase tudo. Os sujeitos que aí convivem parecem insatisfeitos com o que recebem dos seus mantenedores, parecem não aceitar a situação em que vivem esses espaços. Até a pintura das paredes e outras atividades de limpeza e conservação são realizadas com ajuda de voluntários. Em 2003, a prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Itabuna - SEMEI decidiram renovar a pintura desses espaços e, até de forma interessante, porque decidem optar por cores alegres e claras. Antes de 2003, as escolas eram pintadas com cores escuras, ofuscadas pelos conflitos educacionais, resistências dos seus mantenedores e beleza da presença das crianças – seus parceiros nessa luta.

Os dirigentes são sempre seus fundadores e mantenedores. E, segundo a análise de documentos recolhidos e informações dos sujeitos, esses diretores andam desiludidos com o que vêem, percebem, não alcançam os objetivos iniciais propostos na origem das escolas. Existe hoje um motivo para a criação ter se materializado e um do seu atual mantenedor – A Prefeitura do Município - Secretaria Municipal de Educação.

Considerando as diferenças e as semelhanças existentes entre as ECU, procuramos analisar a história de criação e as formas de manutenção de cada uma, os sentidos e significados expressos nas suas formas de educação e de formação do ser humano.

Portanto, relacionamos e destacamos a vida de cada uma dessas ECU, para melhor contextualização e compreensão de suas especificidades. Procuramos perfazer um percurso desde a sua origem aos dias atuais, através de análise documental, coleta de dados a partir da aplicação e análise de dados de entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, tendo como informantes seus fundadores, mantenedores e outros sujeitos que conhecem a escola,



sua origem, estruturação e funcionamento administrativo-financeiro, didático-pedagógico e sociocultural.

A esse respeito, através da análise documental e da observação in loco, percebemos que há semelhanças entre a postura do professor da Escola A com as outras ECU investigadas e demonstram o comprometimento com o seu trabalho, com o espaço sócio-educativo, com o espaço ocupado e ainda não-adaptado pela diferença.

Da mesma forma, percebemos que há uma correspondência entre o que pensa o mantenedor desses espaços ambientados e a dos professores e suas práticas com relação à conexão com as mudanças e necessidades sociais e dos espaços escolares estudados. As mudanças que acontecem nas salas de aula e em outros espaços da escola com relação às práticas dos professores, as formas de comunicação entre professor-aluno, aluno-aluno, diretor-professor são ainda muito tímidas, mas significativas, quando observadas sob o ponto de vista dos professores.

Esses professores informantes, a partir da análise de dados das entrevistas semi-estruturadas, dizem que a escola tem buscado enfrentar as situações-problemas referentes às manifestações de preconceitos a partir da participação dos alunos em eventos socioculturais.

Conforme o resultado desses dados levantados sobre as mudanças na/da escola com relação as suas práticas socioculturais, a observação e os dados colhidos nas entrevistas e da observação participante permitiram uma descrição sobre as práticas pedagógicas dessas escolas e de seus mantenedores, assim como desses sujeitos sócio-históricos e culturais e sua relação com o ambiente escolar e de vida. Esse trabalho foi analisado a partir das reflexões teórico-metodológicas de Foucault (1998), Freire (1997), Morin (1998), Russ (1999), Souza Santos (1997), Touraine (1999), quando discutem e analisam as relações sociais e do indivíduo com o ambiente.

Esses referenciais interpretam esses espaços como lugar do social, do político-cultural, caracterizados por valores, atitudes, na maioria das vezes não conscientizadas. Reclamam

um pensamento ético capaz de refletir sobre as coisas, as relações do homem-natureza, escola, as relações de uns com os outros nos processos educativos e socializantes.

### *A). ESCOLA A*

A escola A pesquisada está localizada em um bairro popular de Itabuna, vizinho ao centro da cidade, funciona num prédio: que de um lado pertence ao próprio indivíduo-sujeito seu fundador e de outro à Igreja Batista. De acordo com os relatos recolhidos durante uma conversa informal e uma entrevista semi-estruturada à mesma informante, este espaço de educação e ensino é construído sobre um brejo, vizinho ao Rio Cachoeira que, nas suas enchentes, invade o espaço mais baixo do terreno alagando a escola.

Essa mesma informante da conversa informal na Escola A afirma que:

todas às vezes que chove muito na cidade somos obrigados a subir tudo correndo. Já perdemos muita coisa com as chuvas fortes. É sempre muito difícil, a água entra pelo esgoto da rua e adentra a escola, sem pena! Estraga as paredes, suja tudo!.

Em fotografias (anexo V), analisando documentos, vimos um desses momentos vividos pela escola e como seus mantenedores sofrem, carregando as cadeiras, os materiais didático-pedagógicos, merenda armazenada, etc. A água invade a parte baixa da Escola A, levando tudo, molhando outras. O prejuízo é sempre muito grande e apenas um serviço de saneamento básico na rua onde fica a escola resolveria o problema da invasão da água.

Essa escola A, segundo essa informante da conversa informal,

(...) nasce em uma pequena sala e de um sonho de um pastor que só tem um compromisso pessoal e coletivo: ajudar ao próximo com seus esforços e de voluntários, através da prática de educar.

A escola A não apenas tem o objetivo de educar, mas também tem uma pretensão ainda, a de cumprir uma missão.

Nessa conversa informal, percebemos que a informante denota certo entusiasmo ao falar a palavra “missão”, então tivemos a curiosidade de investigar qual a percepção da informan-

te sobre “missão”, enunciada constantemente por ela durante a conversa informal. Buscamos também o Aurélio Séc. XXI para entender de forma mais clara e lá encontramos:

Função ou poder que se confere a alguém para fazer algo; encargo, incumbência.

O conjunto das pessoas que receberam um encargo religioso, científico, etc.

Ofício, ministério.

Obrigação, compromisso, dever a cumprir: missão de pai.

Prédica ou sermão doutrinal.

Estabelecimento, instituição ou instalação de missionários para pregação da fé cristã.

*Missão divina. Rel.*

Segundo a doutrina da Igreja Católica, o envio de uma das pessoas divinas, pelas outras, no tempo.

*Missão eclesiástica. Rel.*

Conjunto das funções a que é enviada a Igreja, de magistério, de santificação e de regime.

Mandato conferido pela Igreja a determinadas pessoas, clérigos ou leigo.

A partir dessa consulta ao Aurélio Séc. XXI, entendemos que a missão referida pelo mantenedor da ECU A e de sua direção, é a de assumir, filosoficamente, o compromisso, a obrigação, o dever de cumprir a incumbência da aprendizagem para todos, sem exclusão, lutando para ser ela mesma, uma escola da comunidade, espaço de experiência coletiva e de participação com envolvimento da comunidade escolar e da local. Nessa reflexão sobre a escola, sinalizamos essa missão do fundador da Escola A, no dicionário Aurélio Séc. XXI, como um compromisso pedagógico, religioso e social - uma representação evangelizadora, com obrigação de educar, evangelizar, socializar, ensinar a partir de aparatos interativos, da divulgação e transposição do conhecimento com produção propiciada pela vi-

vência múltipla e a essência religiosa experienciada pelo seu mantenedor e seguidores da mesma Igreja.

De acordo com o depoimento de uma das informantes da entrevista informal, integrante do corpo administrativo da Escola A, o percurso do construtor e mantenedor deste espaço de educação até a cidade de Itabuna, onde mora com sua família há muitas décadas (40 anos) foi muito sofrido, árduo, mas, na viagem, já retratava “a escola que pretendia para as crianças da classe popular. Veio de família muito pobre e de um desejo único: ser educador e missionário de Jesus Cristo”. A informante relata nessa entrevista informal que esse mantenedor da Escola A, no seu percurso “do norte do país, sua origem, deixando para trás sua terra e familiares, de onde se deslocou até a cidade de Itabuna, comentava que, se morresse na viagem, ficaria tranquilo se a morte o colocasse com a cabeça direcionada a uma escola.”

Dessa forma, ficamos sabendo através do depoimento da entrevistada, que o fundador e mantenedor desta Escola A, antes da partida para a Região Cacaueira da Bahia, anunciou à sua mãe qual era a sua missão, além da evangelização na Igreja Batista. Essa é uma tarefa que, segundo a análise de dados das entrevistas informais e observações in loco, tem cumprido muito bem e com muito esforço pessoal e coletivo.

Os informantes das conversas informais e das entrevistas que se converteram em diálogo afirmam que, “apesar da idade, o pastor permanece com os pés e corpo todo fincado na escola, colaborando na Direção, na organização estrutural da escola, sai atrás de recursos, participa de reuniões com integrantes do Convênio com o poder público municipal, buscando verbas e outros recursos para a sobrevivência da Escola A”. Os depoimentos dos informantes conduzem-nos a pensar nessa concretização do processo real de escuta, de reivindicações, articulações pessoais e coletivas do pastor fundador da Escola A, como uma construção própria de um “indivíduo-sujeito” que busca à luz de outras fontes públicas ou privadas recursos para manter este espaço sócio-educativo erguido.

Percebemos nas observações in loco que esse educador e evangelizador é um articulador de práticas escolares a partir das demandas do mundo da vida dos alunos para os quais a Escola A existe, pelos quais é querida, desejada e freqüentada. Como também notamos que

é uma pessoa tranqüila, atenciosa, receptiva e, recebe, muito bem, as suas visitas na escola, inclusive, nós, fomos bem recebidos, acomodados e informados.

Nos vários momentos que estivemos em contato com essa Escola A, observamos a entrada e saída de visitantes, pais ou colaboradores da Escola e vimos a receptividade, o acolhimento e atenção dos seus dirigentes que, sem distinção, recebem todas as pessoas na escola, na sala da direção, da coordenação, sala de entrada onde ficam sempre sentados os professores, nos intervalos, na hora da entrada e das conversas informais entre si. A Escola sempre estava disposta a nos atender, a dar informações sobre a sua vida, suas práticas, suas articulações e planos de educação.

Apresentamo-nos, logo ao chegar à Escola A, como estudante do Doutorado em Educação, a todos que estavam naquela sala de entrada: O Mantenedor, a diretora da escola, secretária e coordenadora. Atenciosamente, após a conversa informal sobre o nosso trabalho, fomos conduzidos até a diretoria, onde explicamos por que estávamos ali, falamos do nosso trabalho e da escolha da Escola A como um dos campos da nossa pesquisa. A diretora, o Mantenedor e todos foram muito atenciosos e colaboradores nesse momento. A diretora junto à coordenação informou aos professores de uma breve reunião no intervalo e recreio da escola para uma conversa informal sobre a nossa pesquisa. Sentimo-nos muito à vontade, tranqüilos, confiantes para realizar o nosso trabalho.

Os dirigentes da ECU A, desde o nosso primeiro contato com a escola, em junho de 2001, deixaram à nossa disposição a sala de direção, a secretaria, a sala dos professores, sala de reuniões e todos os outros espaços e ambientes da escola. Assim, sentimo-nos acolhidos desde o momento em que entramos pela porta da frente – um portão gradeado, até o momento em que terminamos nossa investigação. Encontramos, além do acolhimento, a gratidão por tê-la como campo de pesquisa. Os diretores, professores e funcionários até expressaram a satisfação na conversa coletiva e informal sentados numa grande mesa de reunião. Os móveis da escola são ótimos, em bom estado de conservação. A escola agora luta para conseguir um computador junto à Secretaria Municipal de Educação.

A informante relata na entrevista que o mantenedor envolveu toda a sua família nesse processo de educação comunitária; considera essa prática solidária um ideal e uma realização

prazerosa, apesar das dificuldades econômico-financeiras e quadro de recursos humanos insuficiente. Essas e outras situações-problema enfrentadas, atualmente, pela escola são pequenas em relação ao momento da sua criação, quando, para conseguir colocar cada metro quadrado de construção sob seus cuidados e utilização da sua força de trabalho, enfrentou sérios conflitos.

A informante da entrevista informal que se converteu em diálogo, comenta que:

(...). Cada pilastra, cada bloco, pá de cimento colocada na escola tem a marca do seu suor, sob a chuva, o sereno ou o sol – foi um trabalho árduo, sem medir esforços. Muitas vezes utilizou os recursos que seriam necessários à família para poder conseguir realizar a construção da escola. Ele sofreu muito para conseguir a realização do seu sonho e missão. Até hoje vive lutando para buscar recursos para a escola.

Segundo essa mesma informante da entrevista informal, o fundador e construtor da Escola A,

(...) no momento em que estava construindo a escola, sofreu até mesmo preconceito dos desconhecidos que procuravam pelo pastor e encontravam, naquele momento, um homem negro, pobre e pedreiro, eletricista, carpinteiro, operário para todas as obras. Vítima também dos preconceitos porque era popular, comunicava-se com todos: pobres, ricos, católicos, espíritas, protestantes de outras Igrejas; não faz distinção. Fazia amizade com todo mundo. Enquanto o padre construía a Igreja do Bairro da Conceição, ele também construía a Igreja Batista e a escola, e eles trocavam ajuda, colaboração, favores, sempre foi assim, amigo e se dá com todos sem diferença de religião ou outra qualquer. É, é um teólogo que percebe a necessidade de estudar Filosofia para obter mais conhecimentos sobre o mundo, as pessoas (...). Percebe que todo teólogo precisa fazer Filosofia; Teologia apenas não basta (...).

O resultado da análise dos dados das informações nos depoimentos recolhidas nessa entrevista-diálogo da informante da Escola A, a nosso ver, confirma que as dificuldades financeiras não foram empecilhos, para que o construtor dessa escola urbana, com esforço, realizasse seus sonhos que se concretizavam a cada pilastra erguida por ele que, desde a escavação para a construção da base do prédio até a última pá de cimento levantada e reboco sofrado, alegrava-se pelo seu espírito de luta e realizações.

De acordo com o depoimento da mesma informante, esse mantenedor evangélico, ampliou o espaço da Escola A, buscando a colaboração e co-participação da comunidade local, pedindo o apoio dos órgãos públicos, quando era possível. Assim, segundo os relatos dos informantes participantes da conversa informal, a história da construção da escola A tem a

presença da sua luta destemida e missão que tem ainda muito a cumprir. O seu espírito de luta e desbravador, que o levou a um esforço intenso pela construção e realização pedagógica dessa escola, permitiu a sua existência até os dias atuais.

Alguns dos informantes professores, na conversa informal confirmam que, além da escola A, este mantenedor também construiu templos religiosos, alguns estão atualmente sob a responsabilidade de outros pastores, seus amigos religiosos, seguidores da mesma Igreja. E, uma delas está sob a sua responsabilidade, de sua família e de irmãos evangélicos que cuidam desse espaço.

De acordo com os relatos dos dirigentes da escola e de colaboradores, a escola tem a marca desse mantenedor que construiu esse prédio escolar desde as suas primeiras escavações, cada pedaço de construção da Escola tem a história de luta e de mão na massa desse mantenedor evangélico, assim como “a esperança de transformação social e de contribuição para o acesso e permanência dos alunos do bairro, e de outros bairros que procuram a escola e são acolhidos por ela”. Uma das informantes da entrevista semi-estruturada expressa que “a importância desse trabalho é sempre a de objetivar uma realização social e educacional e uma missão a ser cumprida pela escola que foi criada com esse fim”.

Hoje, segundo dados recolhidos da observação in loco, análise documental e informações da direção da escola e de alguns professores participantes das conversas informais nos intervalos, apesar da idade avançada, o mantenedor e fundador é ainda um diretor freqüente e preocupado com o cuidado e manutenção desse espaço sócio-educativo, contando com o apoio de sua filha e diretora da escola, uma outra filha, decoradora e artista da escola, vários voluntários que prestam serviços, merendeira mantida pela escola, sete professores, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora do vídeo-escola, duas secretárias, uma vice-diretora paga pelo público municipal, uma senhora que cuida da limpeza – serviços gerais e uma voluntária que, com sua grandiosa arte, veste a escola de alegria e tem a missão de encantar os espaços sócio-educativos com sua expressão gestual, fantasia, arte e voz. As análises de fotografias (anexo V) das atividades realizadas na escola confirmam a dedicação e participação dos seus integrantes nos espaços de formação promovidos pela escola e de acordo com a direção, com a colaboração de todos.

No depoimento, a informante da conversa informal na sala dos professores, integrante da administração da escola A, comenta que, na sua origem, “a escola contava apenas com um espaço pequeno, tendo como primeira professora de uma única sala de aula, a esposa do fundador da escola, sua mãe.” Relata a informante nessa mesma conversa que “a sua família mantinha este espaço com amor e dedicação, com o apoio dos seus filhos e de alguns voluntários que ajudavam com recursos didáticos, tais como folhas de impressora de cálculos - uma matricial, sobras de lápis, folhas de papel e outros materiais didáticos de uma escola particular “ na qual, era professora na Educação Infantil e “via a fatura de materiais didáticos nessa escola, muita coisa em desperdício e sua mãe lutando sem papel ofício, sem lápis de cor e outros recursos para orientar e educar aquelas crianças pobres do bairro, numa sala única e bem pequena”. Atualmente essa filha do mantenedor é diretora da escola A, fez pedagogia e especialização *lato sensu* em Administração Participativa numa Universidade Estadual da região, a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

De acordo com as informações da filha do mantenedor, hoje, diretora da escola, numa conversa informal na diretoria, naquele momento da criação da escola, 1984 “faltavam espaço físico e fundo para a construção do prédio, recursos humanos e didáticos, mas não faltava alunos, vontade, dedicação, solidariedade, fraternidade e o desejo de missão a ser cumprida” junto ao seu companheiro de luta por escola – hoje, aos seus 70 anos de idade, encontra-se doente, impossibilitada de frequentar fisicamente esse espaço, mas vivencia à distância os seus movimentos por educação e ensino para as crianças e adolescentes de classe popular, as suas realizações socioculturais e educativas. A informante relata, nessa conversa informal na diretoria, que a primeira professora da escola ainda acompanha os processos educativos realizados por esse espaço, dando opiniões e alegra-se pelas realizações substantivas da escola em prol da comunidade de alunos carentes que escolhem esse cenário de ações sócio-educativas como espaço de sentidos para as suas vidas, mundo da vida construído na escola.

Notamos, através da observação participante e análise das informações dos relatos dos professores e funcionários da escola, que todos seus segmentos do setor administrativo e didático-pedagógico se preocupam com a manutenção do seu ambiente físico, social, educativo, espiritual, festivo e artístico-cultural. De acordo com a observação *in loco*, pudemos



ver que a organização da escola é exemplar, encanta, apesar das dificuldades de manter-se em pé. Todos os seus espaços e ambientes de aprendizagem são agradáveis e acolhedores.

As pessoas da comunidade escolar e da local que freqüentam a escola, seja o diretor, o professor, o coordenador, aluno, visitantes, colaboradores ou funcionários estão sempre alegres uns com os outros. E, uma das características, segundo a nossa percepção, destacável da escola é o acolhimento ao professor, ao aluno, ao visitante. A alegria parece não deixar a escola em nenhum momento e unir-se à instância pedagógica cotidiana dos ambientes de aprendizagens.

Observamos, também, a partir dos resultados recolhidos nas conversas e entrevistas informais que se converteram em diálogos com professores e funcionários, que, ao lado da alegria e modos de ser e viver nas salas de aula, na direção e em outros espaços da escola, a vida comunitária e a escola, em movimentos vivos e contínuos, na convivência e compartilhamento de práticas cotidianas entrelaça as suas ações com contradições e tensionamentos entre o desejo de educação e de ensino da escola e a do poder público municipal. Após o resultado das análises desses instrumentos, tivemos a impressão de que a escola descreve, repetidas vezes, determinadas formas de trabalhar seus alunos, identificando-se como lugar comunitário e, com essa posição, vai sendo interpelada pelo poder municipal de educação que gera algo diferente para as escolas conveniadas.

Assim, por meio de processos de significação, a escola constrói sua “posição-de-sujeito”, sua posição diante da comunidade que a procura como espaço sócio-educativo, em oposição ao poder público que, com suas práticas construídas a partir das práticas de significação, no interior de suas instituições, dita, contesta, planeja e determina o que a escola deve fazer, tirando a autonomia da escola com seus propósitos potencializadores de uma ação educativa a partir de proposições de vida comunitária.

Consoante o depoimento da direção da escola, na entrevista informal na sala da diretoria da Escola, um momento que consideramos como confidencial, “os obstáculos são muito grandes”, motivo que tem tirado o seu sossego, pois “já se pensou até em fechar a escola ou transformá-la num espaço para reforço do processo ensino-aprendizagem de crianças ca-

rentes” que evidenciam problemas de acompanhamento do processo educativo e ensino formal.

A mesma informante numa conversa informal, no dia seguinte, agora junto à coordenadora, antes do intervalo, quando estávamos olhando, separando e recolhendo algumas fotografias da Escola A, em datas significativas para sua prática sócio-educativa e história de vida/trajetória comunitária, ainda diz que pensa, junto a sua família, na possibilidade de transformar o espaço da escola em ambiente social, atendimento à saúde da classe popular. Quando se refere à classe popular define-a como grupo de pessoas pobres, carentes.

As situações relatadas pelos informantes professores, participantes das entrevistas informais e semi-estruturadas, descrevem processos em que uma dificuldade leva à outra, em outra dimensão, outro nível, mas que, a nosso ver, provoca uma interpretação de que os mantenedores concebem aquele lugar como espaço comunitário. Um espaço que pertence a todos e entrelaçado de influências recebidas pela formação religiosa, de solidariedades efetivas e essenciais à boa convivência com o outro, conjugadas a um esforço do *indivíduo-sujeito* – que é, ao mesmo tempo, um movimento social, um conflito social e um projeto cultural. O sujeito é um movimento social pela combinação de uma identidade, uma experiência de vida individual e coletiva de participação em processos sociais (TOURAINÉ, 1994) e são marcados por uma cultura, uma linguagem e subjetividade no aprender e ensinar a condição humana e a viver a cultura da solidariedade.

E, nesse caso da escola A, assim como vimos nos momentos de observação participante nas outras escolas investigadas que “é o gesto da recusa, da resistência, que cria o sujeito”. E essa é a capacidade mais limitada de se distanciar com relação aos seus próprios papéis sociais, a não-pertença e a necessidade de contestar que fazem cada um de nós [e naquele espaço educativo, cada um dos segmentos que dirigem, coordenam e orientam a escola] como sujeito (TOURAINÉ, 1994, 1999). Um sujeito concreto que luta contra a sua própria exclusão e engajado nessa luta dá sentido às experiências da ECU, tornando-a singular. E, ao mesmo tempo, reconhece-a como parte do seu “ser”. Observamos que essa é uma relação complexa e envolve a dinâmica da intersubjetividade e auto-reflexão-crítica do sujeito.

E a subjetividade social

como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido precedentes de outros espaços sociais. Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203).

Daí que vemos a importância da articulação nas práticas sócio-educativas e pedagógicas entre saberes escolares e saberes da sociedade na sua totalidade, pois a subjetividade social da escola está configurada de sentidos gerados socialmente pelos processos socioculturais, sendo que esses processos envolvem elementos caracterizados por uma cultura e pela própria natureza humana, como cor da pele, sexo, raça, etnia.

E, nas práticas culturais são constituídas as identidades e as subjetividades, tornando-se um campo de múltiplos significados e sentidos que se definem por formações discursivas e por posições em relação à produção de sentido que dá a identidade aos sujeitos, tais como, posição do professor e posição do aluno, diretor em relação ao professor. Essas posições são frutos de uma cultura que por vez é uma interpeladora e demanda-nos a determinadas “posições-de-sujeito”, parte de uma teia de formações discursivas que modifica a todo o momento as visões de mundo e os modos de viver dos sujeitos nas suas relações sociais. E uma relação educativa e escolar é uma relação social, portanto interativa e prática de significação.

Talvez aí, nessa articulação entre diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, tenha, por um lado, o segredo da boa convivência entre os sujeitos e, por outro lado, uma maneira de transformar os conflitos que se configuram dos (pre) conceitos nos espaços da escola, quando a produção de sentidos está por detrás de um complexo entrelaçamento de provocações, mau juízo e são substituídos por formulação de conceitos autônomos. Já explica Bobbio, focalizando “A força do preconceito” de Pierre-André Taguieff que o “‘juízo prematuro’, que induz a que se ‘acredite saber sem saber, se preveja sem indícios seguros suficientes, se chegue a conclusões sem se ter as certezas necessárias’” (2002, p. 121).

Alguns depoimentos dos dirigentes das ECU em conversas informais permitem reflexões sobre as possibilidades de essas escolas aceitarem nas suas práticas sócio-educativas, um sistema diferenciado de produção de sentidos dos seus alunos, seus professores e funcionários dentro de suas diferentes formas de vida social, pois, como focaliza González Rey (2003, p. 259), a personalidade de um aluno em sala de aula aparece nas configurações que caracterizam sua produção de sentido nesse espaço“.

De acordo com a análise dos depoimentos dos informantes professores, na entrevista semi-estruturada, a contestação da escola traduz-se na ação de abraçar e envolver-se numa causa única: a missão de educar como esforço coletivo, conjugado à ação de ensinar a educação formal e a viver e conviver com o outro – um abraço coletivo, co-participativo e comprometido com a causa sociocultural e educativa de uma população de alunos que

atravessam bairros, passam por outras escolas públicas estaduais e municipais para estarem na escola por eles escolhida, disputada. Hoje é difícil conseguir vaga nessa escola, os pais vêm e reservam as vagas para os seus filhos e nós fazemos o que pudemos para conseguir e acolher esses alunos. Ficamos muito felizes quando vemos muitos já empregados, pais de família e com seus filhos aqui na escola. Pois fazem questão de ter os seus filhos estudando aqui. Muitos deles até ajudam hoje a escola com seus serviços de eletricidade e outros trabalhos (depoimento da direção da escola numa conversa informal).

Essa ECU, segundo o resultado da análise das observações in loco, busca constantemente a sua caracterização como espaço de vivências múltiplas. É curioso observar o quanto a escola discute nos documentos (PPP, PC, CI) a sua intenção de construção de práticas e de sujeitos cidadãos nos seus espaços, de seu compromisso com a valorização da cultura de sua própria comunidade e com a educação de “crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais, propiciando-lhes “o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade” (PPP, 2002, p.9).

Consideramos, após a análise de dados das observações in loco e resultado da análise de dados dos documentos e conversa informal com os profissionais da escola, que desde a sua origem esta escola tem construído cotidianamente o seu espaço formativo como espaço de vivências múltiplas porque evidencia perspectivas heterogêneas, conjugando as suas diferenças, os múltiplos traços de suas diferentes atitudes, valores, decisões.

De acordo com o depoimento da conversa informal da informante diretora, por exemplo, a população de alunos da escola constituía-se no início da sua criação e funcionamento com uma classe

(...) apenas de meninos **carentes**, moradores daquele bairro, mas hoje temos na escola alguns que têm uma condição econômica de vida melhor e outros muito pobres que saem de bairros distantes, periferias para buscar uma vaga aqui, mas todos são recebidos e tratados da mesma forma.

Da mesma forma, essa informação está relatada no PPP da ECU que diz ter “uma *clientela discente* pertencente a vários bairros, com crianças oriundas de família de baixa renda, cujos pais não possuem emprego fixo, e muitos não são alfabetizados” (2001, p. 23). Da mesma forma, ouvimos de um dos segmentos da direção da escola, quando falávamos numa conversa informal, sobre a origem e desenvolvimento físico e educativo desse espaço escolar.

E, segundo o relato de uma informante da entrevista informal que se converteu em diálogo, a Escola A sabe dessa informação sobre os alunos e suas famílias porque os seus dirigentes, coordenadores e professores organizam uma recepção no início do período letivo, enfeitando a entrada da escola com bolas de assoprar para receber e conhecer a família dos alunos. Na análise documental pudemos ver, através das fotografias (ver anexo V), essa maneira de a escola recepcionar os pais no início do ano letivo.

Desse modo, no primeiro dia de aula, a escola prepara-se para receber os seus alunos. A informante da direção da escola diz ter ficado triste junto à escola toda porque este ano de 2003, não pôde realizar o ritual. Observou-se que “a situação ficou tão difícil para todos, que a escola não conseguiu manter a sua tradição, um ritual que mantém a entrada do ano letivo alegre, festivo, prazeroso para a família do aluno, o aluno, os professores e todos os outros segmentos da Escola A. Os sujeitos professores que participaram da conversa informal na sala de reuniões e já estão nessa escola há mais de um ano, falam dessa formalidade do primeiro dia de aula na escola com desprendimento e denotam nos seus discursos que esta é a forma de a Escola A acolher os seus alunos”.

No entanto, mesmo com as dificuldades econômico-financeiras, a escola mantém a vigilância interna dos seus ambientes, procura ampliar o seu trabalho didático-pedagógico, tem preocupação em atualizar e registrar as suas atividades escolares e festivas, através de fo-

tografias, relatórios. Não tem orientação didático-pedagógica como deveria, mas procura se virar sozinha, buscar recursos humanos de colaboradores, pessoas da comunidade que lhes dão ajuda material e de conhecimentos necessários à atualização da prática pedagógica e sócio-educativa da ECU A.

Observamos que a escola expõe no mural da entrada, na primeira sala tudo que precisa expor para alunos, pais de alunos, funcionários e professores. E, uma das exposições da escola nos chamou a atenção: a farda nova dos alunos. Percebemos que essa é também uma maneira de notar a dedicação escolar da ECU nas suas atividades pedagógicas e organizacionais. A afetividade nas suas práticas está declarada até mesmo nas estampas, cor e confecção das fardas das crianças que freqüentam a escola. Com muito entusiasmo e expressão de realização - “missão difícil, mas alcançada, com esforço, muita luta”, a informante da conversa informal, integrante da direção da escola, mostrou-nos a qualidade da farda dos alunos, apontando e exclamando em direção ao mural:

Veja a farda, parece até de escola particular; algumas mães já falaram também isso; Olhe como é linda, pegue aqui!. Olhe! Veja que bonita! O tecido, a cor, a costura. Os pais ficaram encantados. Eles vão pagando aos pouquinhos. Quem não tem como comprar agora vai deixando para depois (...).

No que se refere aos aspectos do processo ensino-aprendizagem dessa ECU, consideramos, após os resultados da análise documental da PC, que o seu texto curricular apresenta-se como uma construção que pretende investir numa concepção Construtivista Sócio-Interacionista, entendendo essa concepção de processos de significação como

(...) um processo de construção coletiva, levando as pessoas a se encontrarem mais, a aprenderem a se defrontar com diferentes perspectivas, a conviver e trabalhar com diferentes perspectivas, a conviver e trabalhar com o diferente, com o conflito e crescer sempre, a partir desse convívio, como uma equipe (2001, s/p).

Nessa perspectiva a escola A, segundo a análise documental, propõe a melhoria do ensino-aprendizagem, aplicação de ações significativas e de qualidade, envolvendo a participação de todo pessoal no processo educativo. Reflete sobre a atuação pedagógica “numa perspectiva Construtivista, também no PPP de 2001 e 2002. Nesse documento de 2001, o Construtivismo aparece definido como o ”fazer refazendo, aprendendo junto com as crianças, é fazer voltando-se para o teórico a todo momento. Penso, planejo, tento, volto atrás, falo sobre o que vi, fiz, aprendi e retomo novamente renovando a construção” (p. 24).

Nesse momento, procuramos verificar qual a percepção de práticas pedagógico-educacionais pelos sujeitos professores informantes, através da conversa informal e da observação participante e que práticas são por eles adotadas na sala de aula. Segundo a análise dos dados colhidos por esses instrumentos, observamos que há um esforço da escola em orientar o aluno considerando a importância dos conteúdos nos processos de aprendizagens, a partir de uma abordagem sociocultural, interesses e necessidades dos alunos, da comunidade local, da região, bem como das possibilidades de construção crítica e criativa e de diferentes linguagens. A partir dessa abordagem teórica e didático-metodológica, a escola parece denotar a importância de permitir o desenvolvimento de formas de autonomia, liderança, envolvimento dos sujeitos nos processos de construção do conhecimento.

Ainda nessa análise documental da Proposta Curricular (2002, p. 16) da Escola, vimos à mensagem de Freire (1974, p.37):

Para que uma educação seja válida, toda ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio da vida concreta daquele que se quer educar, melhor dizendo, daquele que se quer ajudar a se educar. Sem esta reflexão sobre o homem, arriscamos a adotar métodos educativos e de agir de tal modo que o homem ficaria reduzido a condição de objeto. Sem a análise do meio cultural e concreto, correremos o risco de realizar uma educação pré-fabricada e castradora. Para ser válida, a educação deverá levar em conta que o fator primordial do homem, sua vocação ontológica, é aquela de Ser-Sujeito e as condições em que ele vive; em um lugar preciso, em um momento e num certo contexto.

Acompanhando esta reflexão de Freire contida na PC (2002) da escola sobre a validade da ação educativa, percebemos que há uma relação entre subjetividade social, sujeito e personalidade representada no processo proposto pelo educador. Essa ação também deve ser entendida no sentido subjetivo e da atividade escolar, os diferentes elementos constitutivos do sujeito social como: condição sócio-econômica e de vida do aluno fora do espaço e ambientes escolares, sua raça, sua religião, sua situação e convivência familiar.

Observamos a partir da análise dessa análise documental, que a escola permite em suas ações e construções coletivas (essa PC foi uma dessas construções compartilhadas entre os sujeitos professores, diretores, coordenadores) pistas para concebê-la como um esforço coletivo, pois, as escolhas referenciais da escola como base de sustentação teórica conceitual para os seus trabalhos pedagógicos supõem que a intenção da escola é construir, desconstruir, reconstruir uma educação e um ensino, sem perder suas propriedades essenciais,

por meio da ação solidária, do trabalho do conhecimento, definida pela escola como “uma missão” - mas com a efetivação de múltiplas interações, objetivando a construção do “Ser-Sujeito”.

Essa concepção de formação da escola contida na PC (2002) parece um indicador de que a escola já possui em suas práticas algumas intenções de uma educação transformadora. Notamos, porém, através da análise de conteúdo do texto da proposta, que o processo de produção textual, em relação ao referencial teórico assumido pela escola neste documento, aponta algumas lacunas e inconsistências que devem ser debatidas e superadas pela escola que pretende trabalhar com recursos conceituais e metodológicos “Construtivista Sócio-Interacionista”.

Em Dreyfus, 1995; Foucault, 1997, 1999; Morin, 2000, 2001; Touraine, 1994, 1996, 1998a, 1998b, 1999; Giddens, 1999, 2000a, 2000b, 2002. Como também, encontramos a concepção do Ser-Sujeito coletiva revelador de uma formação axiológica, sociocultural e político-ética que nos permite entender a intenção da ECU investigada, quando declara na PC (2002) e na CI (2001-2002) o seu desejo e empenho na construção de uma escola destinada à formação “dos alunos para a cidadania, vida na sociedade e no trabalho”. Essa escola declara uma tentativa deliberada de “educação para todos”.

E a concepção da formação da consciência individual ou a constituição do Ser-Sujeito individual declarada na proposta da escola (2002) foi um achado que produz efeito essencial, quando comparado à concepção que a escola pretende empreender como Construtivista Sócio-Interacionista. A nosso ver, parece haver certa confusão nas decisões da Escola A quanto à escolha da Abordagem do processo de ensino e a prática didático-pedagógica. Os fundamentos epistemológicos perfilhados nos documentos parecem não corresponder com os objetivos dos programas de ensino, apesar do esforço da escola em trabalhar a prática construtivista na sala de aula e nos outros ambientes de ensino e educação.

Buscamos Smolka, De Goes e Pino (1998 pp. 143-157), quando discutem a abordagem histórico-cultural em psicologia e concebem o conhecimento como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento – um modelo definido como “SSO”, para analisar o que diz a PC (2002) da escola A sobre essa



questão e o que as suas práticas sócio-educativas, pois, além de citar a sua intenção de efetivação de uma ação pedagógica e educativa sócio-interacionista, a escola fala também da intenção de substituição de uma visão solitária de currículo, afirmando que “pelo exercício de uma prática polivalente que busque articular a uma interdisciplinaridade e um padrão de qualidade, pelo qual a escola possa se distinguir das demais”.

Mas numa análise cuidadosa desse documento – PC (2002) da escola e observando a prática pedagógica da escola, seu ambiente de articulações entre o processo ensino-aprendizagem, recursos didáticos, formação dos recursos humanos, percebemos que a articulação desvelada entre a teoria e a prática nas ações didático-pedagógicas da escola ainda está em processo de construção.

A análise dos depoimentos dos professores do turno vespertino (sendo que três professores também atuam no matutino) em uma reunião coletiva e informal, quando nos encontramos para falar do nosso trabalho, no turno vespertino, momento do intervalo, declara que há boa vontade dos professores em construir uma escola cidadã para todos e da satisfação que têm quando são prestigiados por colaboradores intelectuais, palestrantes, artistas, estagiários na construção do conhecimento naquele espaço. Nesse encontro com os sujeitos professores e diretora conhecemos, através da conversa informal, a escola e os seus trabalhos didático-pedagógicos e comunitários, sua intenção, da mesma forma que declaramos a relevância do tema da nossa pesquisa, esclarecemos porque escolhemos a escola A como campo de investigação e qual seria o nosso tempo e forma de ocupação naquele espaço.

Esses professores declararam na expressão facial, com sorrisos, palavras de satisfação e agradecimento às experiências vivenciadas em outros momentos quando tiveram a oportunidade de trocar conhecimentos com outros profissionais, voluntários sobre a prática pedagógica, tais como construção de projetos, palestras sobre temas/temáticas atuais sobre educação e ensino. Vemos nos resultados da análise dos dados coletados na entrevista informal ao professor quando perguntamos sobre a sua prática na escola, que há uma preocupação comum desses sujeitos professores sobre a atualização da prática pedagógica, uma compreensão da necessidade de estudos e acompanhamento na prática e habilidade profissional, social e informações sobre os saberes escolares.

A análise da Proposta Curricular (2001) indica que a Escola busca esse percurso de formação e desempenho da competência do professor e pretende, nessa trajetória, traçar e “cumprir seu papel social de formar sujeitos éticos e uma sociedade mais justa, a escola precisa repensar o homem que quer formar, e este homem é projeto das relações existenciais, inserido num contexto sócio-histórico e cultural que deve ser considerado e valorizado” (2001, s/p).

Outro dado importante que recolhemos na análise documental desta PC da escola foi a intenção declarada dos sujeitos professores sobre a construção de um currículo histórico-crítico, e essa proposta manifesta-se no desejo dos colaboradores, explicitado na produção textual de “uma construção política de fundamental importância para a consecução dos objetivos da educação”, como reflexão da *identidade do povo ao qual se destina*”.

A análise desse propósito da Escola em sua proposta curricular nos conduz a pensar que a escola tem a intenção de articulação entre educação e cultura, um dos objetivos deste trabalho que investiga se as práticas das ECU visam à ruptura da cultura do silêncio. Percebemos nos resultados dessa análise textual que a Escola A, quando pensa dessa forma, certamente, deve estar a caminho de uma educação intercultural, em especial, quando declara no texto curricular a possibilidade de efetivação de uma “certa identificação entre *o vivido* resultante da inter-relação de múltiplas e variadas experiências” (PC, 2002, p. 31).

A escola afirma na PC (2002) que o objetivo da ECU

(...) deve trazer em sua elaboração as condições, para que o sujeito dentro de suas condições de existência se aproprie do saber como forma de libertar-se e ser sujeito.

A análise dos documentos da escola (PPP, 2001, 2002; CI, 2002; PC, 2001, 2002) nos conduziu a uma descoberta interessante a esse respeito: folheando o álbum de registros de eventos e fotografias das comemorações festivas da/na escola, encontramos motivos para pensar que a escola tem compromisso com a construção do sujeito sociocultural em suas práticas pedagógicas e sócio-educativas, pois através de momentos culturais envolve os segmentos alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários, pessoas da comunidade local, como artistas plásticos, professores de dança, educação física, cantores, convidados, desenhistas e outros profissionais envolvendo-os no processo representativo, desde

a sua estruturação, planejamento e organização, como na participação dos conteúdos apresentados (anexo V).

Mais um achado da pesquisa: na análise documental encontramos que o PPP (2002) da escola

(...) para o triênio 2002 a 2004, tem como prioridades, proporcionar a nossa comunidade escolar um ensino aprendizagem de qualidade que assegure ao homem condições básicas que o habilitem ao exercício pleno da cidadania, numa ação consciente, onde todos – profissionais em educação, pais, alunos e professores, tenham compromisso com a prática educativa seja ela formal e/ou informal; inclusão social oportunizando aos portadores de necessidades especiais o livre acesso e participação na comunidade escolar respeitando suas limitações e diferenças; participação democrática onde iremos buscar junto à comunidade, pais, órgãos governamentais a parceria e integração necessária para o bom andamento dos trabalhos visando ao sucesso da aprendizagem de nossos educandos desenvolvendo atividades valorizando a cultura regional direcionando o currículo para um estudo mais aprofundado a respeito da cultura local enfatizando o universal e o global.

Nesse parágrafo único da PPP (2002-2004), a escola apresenta as suas intenções político-pedagógicas, ressaltando a sua intenção em buscar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, tendo como metas à prática cidadã de ação sócio-educativa, uma prática participativa que envolve a comunidade escolar e a local, concentra a atenção numa aprendizagem que a nosso ver, aproxima-se da prática dialógica, indícios de intenções interculturais, envolvendo esclarecimentos sobre o local e global, cultura local, respeito às diferenças. Não explicita quais são as formas de inclusão que pensa para a escola, nem como aproximar essas questões à formação e ao conhecimento do professor. Um grande achado da pesquisa sobre essa questão foi à realização dos eventos culturais realizados pela Escola A.

Nessa escola A, segundo a análise documental, um estudo da PC (2001, p.9) da ECU A, o trabalho pedagógico deve contribuir “gradativamente para a promoção do ser humano, formando um cidadão consciente dos seus direitos e deveres, seu maior objetivo”.

De acordo com o depoimento de uma informante, funcionária da escola, na entrevista semi-estruturada aplicada a todos os professores dessa escola,

(...) o trabalho que vem sendo realizado pela Escola busca trabalhar o ser humano, a relação de um aluno com o outro, o comportamento, porque são meninos muito carentes, a família não se importa muito com eles. Os pais vêm à escola com muita dificuldade, não ligam. Mas nós tentamos trazê-los a partir da organi-

zação de encontros, participação de torneios entre os pais da Escola, festinhas onde todos participam.

Nesses torneios de futebol (anexo V) de salão planejados pela ECU A, forma que a escola encontra de estar com os pais ou de comemorar o dia dos pais (e, ao nosso ver, dos pais na escola), percebemos que a participação dos pais envolve a família dos alunos e comunidade escolar (alunos, professores, diretores, coordenadores e funcionários), todos torcem na arquibancada. E, de acordo com a perspectiva da investigação, esse parecer ser um momento especial de interação e integração entre uns e outros, da diferença nos espaços sócio-educativos da ECU A.

Essa parece ser uma das formas que a Escola A encontra para amenizar as situações-problema enfrentadas nos seus espaços sócio-educativos. A análise dos documentos (PC, PPP, CI) declaram a preocupação da escola com essas questões em especial, quando não tem condições de auto-sustentar-se e precisa depender do Convênio com a esfera pública e do apoio de instituições privadas e públicas que desejam colaborar, quando conhecem e reconhecem as suas lutas missionárias e educativas.

Nesses documentos analisados, vimos que a Escola percebe as dificuldades enfrentadas, em especial porque

(...) as dificuldades que as nossas professoras sentem em sala de aula em relação ao processo ensino-aprendizagem (...) decorrentes da baixa frequência de alguns alunos, falta de compromisso dos pais no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem de seus filhos e observamos também em alguns de nossos alunos as dificuldades de aprendizagem por problemas de ordem social e afetiva (psicológica). Infelizmente, **nós** não estamos preparados para lidar com esse tipo de problema, portanto, necessitamos de apoio assessoramento de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, psico-pedagógico, fono-terapêuta, que possam ajudar a estas crianças, conseqüentemente estará ajudando ao professor, à família e a escola (PPP, 2002, p. 31).

A apelação da escola parece um chamamento a comunidades locais e aos Órgãos públicos e Instituições privadas para conhecerem a sua função e missão sócio-educativa usa essa invocação como recurso para que reconheçam que é uma associação, organização de caráter social, educacional. Apesar de estar ligada a uma organização religiosa, é um indivíduo-sujeito individual e coletivo de participação e intenção sócio-educativa, não tem recursos humanos e econômico-financeiros próprios. Então, depende de outros olhares que tenham

sentidos aguçados para benefícios comunitários, desejos, vontade de participação, reconhecimento do valor e do seu significado sócio-educativo e didático-pedagógico.

Essa prática social da escola parece ser uma fórmula antídota capaz de combater práticas de descaso com a população de crianças carentes que estão, hoje, sem escolas ou longe delas e uma luta a favor do social. Portanto, um contraveneno para combater parcela dos problemas enfrentados pela classe pobre pertencente a vários bairros da cidade de Itabuna. Nesse percurso, a escola busca uma forma de colaborar com as famílias de baixa renda, como

(...) pais de baixa renda, não possuem emprego fixo, e muitos não são alfabetizados. Em sua maioria, trabalham com os comerciários, lavadeiras, domésticas ou fazem biscates”. Alguns pais não são conscientizados quanto à importância da família na participação da educação dos filhos e isso dificulta o trabalho da escola na sua função de integração, como também, o trabalho docente no cotidiano da sala de aula (PPP, 2002, p.8).

A escola ainda queixa-se nesse documento (PPP, 2002) das suas dificuldades para administrar educação e ensino com verba insuficiente, e a qualidade do ensino exige boas condições de recursos materiais, mas mesmo com tantas barreiras, consegue um resultado de ensino-aprendizagem positivo, como: manutenção da permanência do aluno na escola, baixo índice de repetência. Ela considera baixo um índice de 17,75%, no total de 218 alunos matriculados.

Afirma ainda nesse PPP que

Apesar das dificuldades (...), trabalhamos coletiva e apaixonadamente, com comprometimento e buscando cada vez mais competência. Por isso sabemos que as dificuldades que surgem não serão vistas como obstáculos intransponíveis, mas desafios... que podem e devem ser superados (2002, p. 9).

Hoje, segundo a análise de dados da Proposta Curricular (2002), a escola tem como entidade mantenedora a Igreja Batista Missionária, Compassion do Brasil e um convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Itabuna; oferece os cursos pré-escolares e ensino fundamental (séries iniciais –1ª à 4ª série).

De acordo com a análise dos dados coletados no PPP da Escola A - 2000, essa ECU tinha a seguinte estrutura organizacional: oferece os cursos: Educação Infantil (04 e 05 anos de idade), Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e apenas a 3ª e 4ª séries do ensino fundamen-

tal. O corpo administrativo e didático-pedagógico é composto por uma diretora, uma vice-diretora com 20 h/aula de jornada de trabalho no turno matutino, uma auxiliar de secretaria com 20 h/aula no turno vespertino, uma secretária com 20 h/aula, no matutino, uma coordenadora pedagógica com apenas 20 h/aulas, turno matutino (PPP da Escola, 2001, p. 34).

A escola A tem em 2000, de acordo com o resultado da análise do texto do PPP, 06 (seis) salas de aula, e somente 04 em funcionamento em cada turno, sendo: 02 (duas) de Educação Infantil (Pré-Escolar), uma por turno - matutino com 26 (vinte e seis alunos) e vespertino (vinte e cinco alunos); duas turmas de CBA, matutino com 25 (vinte e cinco) alunos e vespertino com 59 (cinquenta e nove) alunos; 01 (uma) classe de 32 (trinta e dois) alunos na 3ª série, turno matutino e 02 (duas) classes de 4ª série, matutino com 21 (vinte e um) alunos e vespertino com 22 (vinte e dois) alunos. Portanto, um total de 104 (cento e quatro) alunos no matutino e 106 (cento e seis) alunos no vespertino (PPP da Escola, 2001, p. 36). Segundo a análise da tabela de resultados de aprovação e reprovação (anexo VI), contida no PPP da escola A, em 2000, a escola matricula 61 (sessenta e um) e retém a mesma quantidade de alunos na Educação Infantil. No CBA matricula 80 alunos e retém 21; Matricula 46 na 3ª série do ensino fundamental, mas retém 37; matricula 26 e retém 24. Observamos que a escola aprova tanto quanto reprova seus alunos.

A análise da tabela do PPP (2000) sobre resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem dessa escola A, no que se refere à reprovação de alunos na ECU A, declara que de 80 alunos matriculados no CBA, 22 ficaram retidos pela escola; dos 46 alunos matriculados na 3ª série, somente 09 ficaram retidos, e, na 4ª série, foram matriculados 26 alunos, e 24 alunos retidos. Portanto, em 2000, no total de 213 alunos, a escola aprova 143 alunos, deixa 37 cursando, 33 alunos são reprovados, 39 de evasão escolar e 12 transferidos.

A análise da tabela de evasão contida no PPP (2000) indica que na Educação Infantil foram matriculados 73 alunos e 12 alunos ficaram retidos; no CBA, dos 110 alunos matriculados no turno matutino, 22 ficaram retidos, 51 alunos foram matriculados na 3ª série do ensino fundamental e apenas 04 ficaram retidos; na 4ª série, dos 30 alunos matriculados apenas 01 (um) ficou retido.

Segundo a análise de dados do documento PPP (2000), a escola transferiu apenas 12 alunos do total de alunos matriculados, portanto de 213 alunos, apenas 17,75% foram transferidos da escola.

De acordo com os dados analisados na tabela de matrícula (anexo II), a Escola A em 2001, tem uma matrícula inicial de 210 alunos, mais 08 recebidos pela escola em março, somando um total de 218 alunos. Mas 07 desses alunos foram transferidos, 12 evadiram, totalizando uma matrícula final de 199 alunos. Desses 199, a escola aprovou 176 e ficaram retidos 23 alunos (PPP da Escola, 2001, pp. 34-35).

Em 2002, a Escola A altera a sua estrutura organizacional, tanto de cursos como do quadro de funcionários da ECU. No que se refere à matrícula, oferece os cursos: Educação Infantil (24 alunos no matutino e 21 no vespertino), Ciclo da Infância I, II e III - CIN I (18 alunos no matutino e 22 no vespertino) e CIN II (27 alunos no vespertino) e CIN III (26 alunos no matutino); Ciclo da Pré-Adolescência – CPA I (30 alunos no vespertino) e CPA II (32 alunos no matutino); Classes de integração – CIR I (17 alunos no matutino) e CIR II (21 alunos no matutino). Nesse momento, possui 06 salas de aula (todas funcionando no matutino e apenas 04 no vespertino). Portanto, a Escola A tem em 2001, apenas 10 classes; 06 no matutino e 04 no vespertino e 09 professores – três professoras têm carga horária de 40 h/aula e o restante com uma jornada de apenas 20 h/aula semanais (PPP da Escola, 2001, p. 34).

A Escola A possui um total de 238 alunos, 138 no matutino e 100 alunos no turno vespertino, em 2002. Segundo a análise de dados, essa escola A continua com acompanhamento pedagógico em apenas um turno, o matutino; perde uma secretária e ganha mais uma auxiliar de secretaria e uma especialista em Projeto Específico. Continua em 2001 com 06 (seis) salas de aula e todas em funcionamento, e com 10 (dez) classes e 09 (nove) professores. Apenas 02 (dois) professores têm 40 h/aula; o restante trabalha 20 h/aula.

Nessa escola foram matriculados 218 alunos, 07 pediram transferência, 12 abandonam a escola, 176 são aprovados pela escola e 23 ficam retidos. A merendeira e uma servente são mantidas pela Igreja e indivíduo-sujeito que criou a escola A.

A análise da fundamentação teórica que sustenta o esteio do PPP - 2002, da Escola A percebe a escola como “um **espaço** essencial à formação do homem **autônomo, socializável** e produtor de sua **cultura**, e a educação como processo que assegura esta formação” (p.11), e no, no quinto parágrafo diz que “hoje, a escola precisa mudar seus **paradigmas**: Treinar alunos, pensar por eles e/ou exigir que pensem como nós é simplesmente inadmissível” [grifos nosso].

Dessa forma, a escola, através da sua proposta pedagógica, acredita que o “sucesso”, para o tempo presente e para o futuro, depende da “construção de habilidades baseadas no aprender, no saber viver e conviver, no saber pensar e no saber fazer. Para tanto, ressalta no texto do PPP – 2002 que é “necessário oportunizar aos educandos tempo e atividades prazerosas, de qualidade, para que possam se fazer de maneira autônoma, inteligente, racional, seguros, capazes de enfrentar desafios, buscando soluções criativas e corajosas” [grifos nosso].

Parece-nos que, a partir da análise desses dados, que a escola já caminha em direção à construção de práticas interculturais, de substituição dos preconceitos por conceitos, quando, na sua forma de argumentar seus propósitos, deixa escapar nos seus discursos a provável intenção de construir práticas interativas, autônomas, construção de habilidades apoiadas (mesmo que pareça não perceber ou desconhecer as reflexões francesas do “Método I, II, e III, a do Conhecimento do conhecimento) no pensamento moriniano de pensar a “educação e complexidade” do indivíduo-sujeito e “os sete saberes necessários à educação do futuro”.

Percebemos que se evidencia nos documentos PPP, CI, PC planejados para o triênio/2002-2004 e nas falas dos informantes professores da pesquisa (participantes da entrevista semi-estruturada e nas conversas informais) que existe nos seus discursos uma intenção e perspectiva de trabalho didático-pedagógico e educativo da escola que refletem a manifestação de trabalho dialógico e transdisciplinar. Por outro lado, o resultado da análise dos dados dos textos dos projetos educativo e pedagógico da escola promove uma proposta metodológica de educação que, às vezes, condiciona uma prática, a nosso ver, após estudo hermenêutico desses documentos, contraditória e contaminadas por perspectivas positivistas de educação e elaborados por discursos ambíguos sobre a escola, a partir do apelo à igualdade



e do elogio às diferenças, da mesma forma como se apresenta nos PCN/1997, nos processos oficiais de educação – sem redefinição do papel da escola, da família, da igreja, da sociedade.

Isso porque: A proposta de trabalho da Escola A (PPP, 2002) parece distanciar um pouco da fundamentação teórica que apóia as suas práticas didático-pedagógicas e sócio-educativas. Observamos que, nesse documento de 2002, discutem-se suas intenções, abordagem do processo de ensino e aprendizagem pretendida para seus segmentos alunos, no entanto não há condições materiais e humanas para realizar o que está planejado. Há uma certa confusão entre a perspectiva da abordagem construtivista piagetiana, Emília Ferreiro, Ana Taberosky e interacionista Vigotskiana, educação popular no caminho freireano, educação formativa de Philippe Perrenoud.

Ao nosso ver, parece que o que diz a escola na sua CI de 2001-2002 sobre as suas dificuldades está evidenciada, em especial, na sua estruturação do método orientador do processo didático-pedagógico, pois não percebemos a utilização em suas ações didático-pedagógicas de práticas formativas perrounianas ou de noções construtivistas. Somos a favor de um intenso processo de relações e de troca de conhecimentos entre redes de saberes diversas, como bem coloca Morin (1996, 1997, 1998) em sua noção de complexidade, um conduzir a “beber em todas as fontes”, incorporando variadas fontes, mas, como mergulhou a escola em suas propostas, a nosso ver, faltou entrelaçamento teórico e conceitual.

A escola diz na sua proposta pedagógica de 2000-2001 analisada, ter como norte para as suas práticas a construção de um sujeito cognoscente, com capacidade de compreensão, intervenção no real, transformações sociais, objetivando a construção da sociedade mais cidadã. Além disso, fala da construção escolar como espaço de formação e informação; da inserção do aluno nas questões sociais marcantes e no universo cultural maior; comenta sobre a *compreensão* e na intervenção da prática nos fenômenos sociais e culturais, em participar das manifestações culturais nacionais e universais; nas relações sociopolíticas e nas culturais diversas e amplas em direção a uma *sociedade democrática e inclusiva*.

A partir da leitura e análise do texto do documento PPP da escola - 2001-2002, percebemos que certamente a escola acredita numa educação participativa e democrática, “ligadas às

situações da vida” dos alunos, “os objetivos devem ser organizados em termos de competências”, objetivos trabalhados de forma “interativa, por resoluções de problemas, projetos e desafios que provoquem a busca, por parte dos alunos, do conhecimento, através de uma pedagogia ativa e cooperativa”. A escola A, quando fala, nesse texto do PPP (2001-2002), da sua perspectiva de trabalho com competências perrounianas, uma abordagem sistêmica e pedagogia das representações, faz uma relação importante com o conhecimento da atividade cognitiva de Piaget.

Ao nosso ver, existe uma certa distância entre o que dizem esses documentos pedagógicos da escola A, como o PPP, a CI e a PC e a origem da formação dos seus professores, a organização espacial da escola, seus instrumentos de trabalho, a prática dos professores em sala de aula, conteúdos de ensino. Entretanto, a nosso ver, parece haver um esforço da escola nessa direção do processo ensino-aprendizagem pretendido, “sonhado”. Encontramos, porém, no interior das salas de aula, as muitas situações que sinalizam a pertinência da escola A em pensar nos procedimentos de suas práticas formuladas nos marcos teórico-epistemológicos declarados em seus textos. Notamos que ela caminha devagar, mas está buscando através de lutas compartilhadas, melhorar as suas condições materiais, didático-pedagógicas, humanas de trabalho, interação, integração.

A análise documental também indica que a Escola A percebe a importância do trabalho com a linguagem em seus espaços, reconhecendo-a *como “fator histórico e social”, retrata* a sua influência para a efetivação da “interação e da informação lingüística para a construção do conhecimento.” Portanto, decide trabalhar prioritariamente “o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção”, num processo em que o professor passa a ser “o mediador, facilitador, que interage com os alunos através da linguagem num processo dialógico” (PPP, 2002, p. 13).

Para melhor compreender qual concepção de práticas tem a escola A, analisamos os seus objetivos propostos no PPP de 2002, abaixo relacionados:

- (...) proporcionar à comunidade escolar, condições favoráveis para o exercício da *cidadania*; facilitar o ensino-aprendizagem através da transmissão e construção do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade, a partir de renovação e melhoria da metodologia pedagógica” [grifos nosso];

- promover *atividades cívicas, sociais e religiosas* que contribuam para o exercício da cidadania, resgatando *identidade, valores culturais grapiúnas* [grifos nosso];
- assegurar a *permanência* e a *participação* dos *alunos, pais e comunidade no ambiente escolar* proporcionando-lhes momentos *lúdicos, prazerosos, reflexivos, críticos* e etc. [grifos nosso];
- assegurar que o espaço escolar seja um *lugar* onde o aluno possa desenvolver e ampliar o seu *potencial criador*, através do fortalecimento da *identidade cultural*, do *autoconceito* e do *respeito às diferenças*, percebendo-se *integrante e agente transformador do meio* [grifos nosso];

As palavras e expressões grifadas e destacadas (cidadania, atividades cívicas, sociais e religiosas, identidade, valores culturais, participação, identidade cultural, autoconceito, respeito às diferenças, agente transformador do meio) nos objetivos propostos pela escola A fazem-nos entender que essa escola parece perceber, a partir do que propõe para as suas práticas, a importância do trabalho com conteúdos que permitem a qualidade nas relações interpessoais, que eduquem os seus sujeitos para conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos nestes e noutros espaços sócio-educativos. Por outro lado, apesar do esforço da escola para efetivar um ambiente de aprendizagem solidário, democrático-participativo, o trabalho didático-pedagógico ali realizado reproduz formas tradicionais de relação professor-aluno, como também com o conhecimento, conteúdos das disciplinas com as atividades sociais, situações de aprendizagem individual e coletiva.

Os dados coletados através das entrevistas informais e semi-estruturadas e da observação na sala de aula e em outros espaços da Escola A indicam que essas palavras e expressões aparecem, além dos documentos já citados, na fala do professor, nos textos trabalhados, no exercício dos alunos, nos cartazes da escola, entretanto não há indicadores de que a escola cria e mantém ambientes de aprendizagem favoráveis à ampliação de compreensão, a formulação de conceitos autônomos em suas práticas sócio-educativas. A escola ainda trabalha condicionada à norma definida pela Secretaria Municipal de Educação e de sua coordenação pedagógica local. Observamos, no entanto, que há uma grande preocupação da escola em educar os seus sujeitos para conviverem com as diferenças, reconhecerem os seus direitos, a valorização da auto-estima, a sensibilidade, os valores.

De acordo com a análise dos dados do PPP, a Escola A planeja para trabalhar durante o ano letivo de 2002, os seguintes temas:

**Eu e meus amigos** - tendo como eixo temático, a **identidade, laços de parentesco – família, amizade - valores**; duração de trabalho: 35 dias

**Um jeito de manter a escola limpa** - escolhe como eixo temático: **higiene pessoal e da escola – no decorrer do ano**;

**Retratos do Brasil** - Eixo temático: **Escola, Bairro, Cidade, Estado, País, Copa** (2 meses)

**Copa** - Sou grapiúna, sou torcedor, sou brasileiro; **diferenças e semelhanças culturais** entre os países

**Festas Juninas** - **pluralidade cultural, economia, saúde** (1 semana)

**Folclore**; resgate cultural grapiúna; **arte e cultura, cidadania, economia, saúde**. Amostra cultural regional (sarau, paródias, desafios, músicas, brincadeiras, bandinha).

Observamos que, a partir desses temas/eixos temáticos, a escola tem demonstrado a sua intenção em intervir nos processos didático-pedagógicos dos seus espaços sócio-educativos e que só podem ser feitos pela via dialógica comunicativa, pela interlocução entre os seus segmentos e comunidade local.

A nossa primeira hipótese é de que a escola percebe a necessidade de realização desse trabalho com temas/eixos temáticos selecionados e tem tentado valorizar as formas de comunicação, interação e de integração nos seus ambientes de encontros relacionais (anexo V). Ainda pensamos que essa escola A busca trabalhar com as diferentes culturas e saberes locais, especificidades de saberes, crenças, valores, origem, criando “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar”, através de ações interativas e através das variadas manifestações culturais.

A análise dos programas de ensino das disciplinas, anexos no PPP da escola –2001-2002 considera a relevância dos conteúdos nos processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo as diversas possibilidades de trabalho do professor, da seleção e organização dos conteúdos programáticos, a partir das características socioculturais, da vivência dos alunos, observando seus interesses e necessidades, assim como, da cidade, da região, das condições da escola, participação na vida social. Para tanto, a Escola A propõe para:

- A *Educação Infantil*, seguindo orientações dos PCN, trabalhar a multiplicidade da prática sócio-educativa, a partir do uso de diferentes linguagens corporais, musicais, orais e escritas (diferentes intenções e situações de comunicação); afe-

tividade e troca de saberes entre crianças e adultos (auto-estima, comunicação e interação social); imagem positiva de si-mesmo (atuação independente, confiança em suas capacidades, percepção de limitações); o corpo (valorização de hábitos de cuidado com a saúde e bem-estar); meio ambiente (valorização de atitudes, conservação).

- O *Ensino Fundamental*, objetiva a participação social e política (atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito); relação dialógica (forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas); conhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, de outros povos e nações; luta contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Observamos, através da análise dos documentos pedagógicos recolhidos como PPP, CI, PC/2002-2004 e da entrevista semi-estruturada e, em especial, das conversas informais que, apesar de a escola A estar ligada ao Movimento por Escola e evangélica, recebe alunos de todas as religiões, sem distinção. Esses alunos convivem em seus espaços sem privilégios, recebem o mesmo tratamento no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

Da mesma forma, no seu depoimento, a professora entrevistada declara que “*a escola recebe professores na escola ou para trabalharem na escola, sem fazer qualquer distinção*”. “*A exigência que a escola faz*”, segundo uma informante professora, “é sobre “*a disposição dos profissionais designados pelo órgão público municipal para planejar as atividades pedagógicas e todas as outras que são da escola*”. Assim, exige em seu discurso, recolhido nas conversas informais, dedicação dos profissionais que trabalham em seus ambientes diferenciados e vivenciados pela escola, o comprometimento com a construção da qualidade escolar e sócio-educativa.

Conforme informação, numa conversa informal realizada com um segmento da administração e um segmento do setor didático-pedagógico da Escola A, durante três horas consecutivas, enquanto aproveitávamos para olhar umas fotos dos registros das práticas sócio-educativas, a Escola A prioriza o trabalho de participação social e política nas suas práticas, convidando pais de alunos, pessoas da comunidade para colaborarem na organização

das atividades planejadas pela escola. Nessa direção, a escola procura alcançar metas definidas nos Projetos e Programas da Escola (anexo V).

A análise de registros fotográficos (anexo V) de atividades sócio-educativas realizadas na escola A indica que as práticas de experiências vivenciadas no espaço escolar parecem articular as disciplinas às dimensões transdisciplinares do processo pedagógico. A participação da escola, do professor, dos voluntários (como uma professora de Educação Física, cantores regionais, cantores evangelistas, psicólogos e outros profissionais) como responsáveis pela organização indica a responsabilidade da Escola A com a condição de existência de práticas democráticas e de qualidade.

De acordo com a análise documental, com os objetivos contidos na proposta do ensino fundamental da língua portuguesa de 2002 da escola, observamos que a escola pretende “desenvolver a competência comunicativo-dialógica do educando” trabalhando com a linguagem nas relações pessoais, dando liberdade ao aluno de “expressar sentimentos, experiências, idéias e opiniões; acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-se, quando necessário” (p. 23-24).

Na análise dos programas de ensino didático-pedagógico do professor contidos na Proposta Curricular - PC de 2001, observamos os eixos temáticos/conteúdos selecionados por curso e percebemos que a Escola A trabalha com o conhecimento, a formação de hábitos, as vivências, os valores, os significados e atitudes, entretanto ainda não especifica a sua intenção em discutir de forma direcionada, as concepções autônomas de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social. Entretanto, verificando por curso podemos ver nesses programas:

**CBA:** 3ª e 4ª séries: na disciplina ciências encontram: participação individual e coletiva com o ambiente, vivência de atitudes, valorização do meio ambiente e diversidade de vida; ambiente natural, cultural, hábitos de vida;

**CBA:** Geografia – todos os cursos: conhecimento das relações entre as pessoas e o lugar: condições de vida, histórias, relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem; na 3ª série: paisagens urbanas e rurais (especialização, especialização de trabalho); 3ª e 4ª séries: reconhecimento entre modos de vida (cidade, campo);

**CBA:** História – diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais (idade, sexo, costumes, trabalho, religião); 3ª e 4ª séries, pluralidade cultu-

ral (diversidade religiosa e cultural, cor, raça, etnia), organização de grupos sociais e étnicos;

**Educação Física:** atividades corporais, atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repúdio a qualquer tipo de violência; desempenho de si próprio e dos outros sem discriminação por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; relação corpo e linguagem; convivência com a coletividade;

**Temas transversais:** ética permeia todos conteúdos, o que diz e o que faz a escola; construção dos princípios: respeito, justiça, diálogo e solidariedade; valorização do diálogo; vida escolar e participação no espaço público; construção da sociedade democrática e solidária;

Dentre os conteúdos analisados no programa de Ética da PC (2002), observamos a importância dada pela escola às diferenças de sexo, cultura, religião; privacidade, preconceito no convívio escolar, ao patrimônio cultural; exercício de cidadania; igualdade (regras); repúdio à injustiça; estatuto da criança e do adolescente; direitos e deveres; valorização do diálogo, ato de escutar; atuação solidária;

Em pluralidade cultural destacamos da PPP (2002-2004) da Escola A: etnias, atividades culturais, repúdio a todo estereótipo e exclusão social, atividades culturais; espaço-tempo e pluralidade, vivências socioculturais;. E, em orientação sexual, observamos a atenção da escola em discutir conteúdos com respeito ao próprio corpo e ao do outro, diversidade de comportamento homem e mulher; relação de gênero; corpo e sexualidade.

A Escola A demonstra preocupação em trabalhar a relação do aluno que se manifesta consigo mesmo e com a realidade, a dinâmica das interações do sujeito com o ambiente e com o outro. Assim, notamos sua responsabilidade em polarizar a vivência religiosa e cultura democrática no seu espaço sócio-educativo. Ela possui o seu próprio coral, no qual as crianças participam alegremente, apresentam-se para a comunidade escolar e local (anexo V).

Notamos que essa Escola A curte a sua prática social e tem resultados notabilizados, apesar das dificuldades financeiras que têm dificultado ou transformado suas ações e desejos de uma educação para todos e de qualidade. Prossegue sua trajetória de luta por educação e ensino para crianças carentes, enfrentando as travações do poder público municipal, mas busca pista para enfrentar os desafios e travessias no plano teórico-conceitual, ético-político, pedagógico articulando-se com pessoas da comunidade escolar e da local. Apro-

pria-se soberanamente dos meios capazes de gerar o seu desenvolvimento e de seus alunos, assim como a auto-sustentação das lacunas deixadas pelo convênio com a PM/SME local. A escola, a partir dessa força que rege seus movimentos por educação, insere-se definitivamente no processo de educação cidadã, apesar dos defeitos, das carências, da indignação despertada pelos seus desejos ainda não realizados.

### **b) ESCOLA B**

A escola B, segundo o que pudemos recolher e analisar dos documentos consultados, como PPP, CI, PC, assim como, nas informações dos sujeitos da pesquisa, é um espaço criado, desde sua origem, para “*suprir as necessidades da Comunidade local*”. É uma instituição filantrópica criada em 22 de maio de 1988, através de “*um movimento comunitário, que surgiu de um grupo organizado para unir forças para a realização dos seus ideais de igualdade e de liberdade, devido suas necessidades*” (PPP, 2000, p. 4).

Situada no Bairro Santo Antônio, essa ECU, segundo os informantes, emerge-se da iniciativa da sua atual diretora, mantenedora e proprietária do espaço, localizado no prédio da residência onde mora com sua família. A concretização da sua criação, a organização e a oficialização, segundo as informações, contaram com a participação da comunidade que, reunidos em assembléia, aprovam, após discussões e tomadas de decisão, o Estatuto da Escola, acordado com a vontade da maioria do grupo e leis que competem ao Cartório de Registros de Títulos. Assim, surge a Escola B, “com uma única classe multiseriada, com 30 crianças e 3 voluntários com nível escolar de 2º grau, 02 com formação em Contabilidade e 01 em Magistério”.

De acordo com o resultado da análise dos dados coletados nos depoimentos de uma integrante da direção, na entrevista semi-estruturada, no primeiro momento, a escola contava apenas com o espaço da casa da sua criadora, mantenedora que provisoriamente emprestou uma área onde pretendia construir uma garagem (lugar em construção), com móveis também doados pelas pessoas da comunidade local. E, nesse momento da sua criação, maio de 1988, funciona somente em um turno, o vespertino. As suas primeiras crianças, seus alunos, filhos de pais da comunidade que saíam para o trabalho e deixavam seus filhos em casa ou soltos na rua.



A informante integrante da direção, na entrevista semi-estruturada, diz que, em “junho do mesmo ano de sua criação, a Prefeitura Municipal manifesta interesse pela ocupação do espaço, no turno noturno’, para implantar a Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, em junho/julho de 1988, surgem os primeiros professores remunerados pelo poder público municipal, e o trabalho passa a ser coordenado por uma equipe pedagógica também vinculado à área de educação municipal. A escola não parou por aí; em 1989 funciona nos turnos matutino e vespertino e cresce também o número de alunos”.

No início de sua existência, segundo os documentos (PPP, 2000 e CI, 2000) e informações dos depoimentos dos professores e funcionários da escola, “*ela é uma instituição que busca trabalhar as novas formas de convivência*”, “*onde a singularidade humana seja a outra face da pluralidade construída, a fim de resgatar a sociedade do paradigma que aprofunda as excludências no trabalho, na escola, na cidadania*” (Relato de trabalhos da escola, 1998, p. 9). Ainda encontramos nesse documento algumas das boas intenções da Escola B sobre as práticas sócio-educativas direcionadas para a formação da condição humana, das relações interativas e construção de valores humanos, tais como: refletir sobre conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos do professor; interação professor e comunidade local; formação cidadã.

Portanto, segundo as informações recortadas das conversas informais com os sujeitos professores e a diretoria da escola, esse espaço originou-se a partir de um espaço privado, numa garagem ainda em construção que foi crescendo, construindo-se e sendo construída com muito amor e dedicação da sua criadora e colaborações do Frei Y que lhes fornecia merenda, desde sua primeira visita a escola. A merenda, a partir dessa visita do frei, nunca mais deixou de existir. Ele passou a visitar a escola uma vez por mês e doava um salário para dividir com os profissionais voluntários da escola que não tinham um emprego/trabalho ou renda mensal.

A informante diz no seu depoimento que o Frei Y “*abraçou a escola e a causa como se fosse de sua responsabilidade; fornecia material didático e sugeriu crescer a escola e contribuiu muito na sua construção, até na obra da caixa d’água da escola.*” Por conseguinte, desde os primeiros momentos, como informa a análise dos seus documentos, já percebe a

importância do trabalho com a construção de valores na sociedade e na educação e ensino escolar.

Nas conversas informais, a escola fala do frei paroquiano que se dedicou à criação de ECU ligada ao movimento católico por escola e assistência social às populações pobres, carentes na região, com expressão de gratidão. De acordo com o depoimento dessas conversas informais, a escola recebe ajuda de voluntários para a estruturação do seu processo metodológico e aperfeiçoamento de professores, desde os primeiros momentos de sua criação. Assim também, encontramos nos relatos no PPP da Escola (2001, p. 4):

Criada para suprir as necessidades da **Comunidade local**, em resolver a problemática das crianças fora da sala de aula, a Escola B vem contribuindo gradativamente para a **promoção do ser humano**, formando um **cidadão consciente dos seus direitos e deveres, seu maior objetivo**. Essa escola surgiu enfrentando vários problemas, mas conseguiu superar através de **trabalhos voluntários** de toda a comunidade que precisa de uma unidade escolar naquela localidade [grifos nossos].

De acordo com o que se apresenta no documento PPP de 2002, está o depoimento da mantenedora da escola, quando declara na entrevista informal o mesmo texto discursivo contido nesse documento sobre a criação da escola B, relatando que *“tudo começou de uma atitude emergente e sentimento de solidariedade aos meninos que se encontravam sem escola”* (p. 31). E,

Cada **pedaço** da escola, cada cantinho foi sendo construído aos poucos e com muito sacrifício, mas com muito amor e carinho. “Tinha muita fé em Deus e continua a ter para manter esta escola que é de todos”. Aqui cada coisa, cada momento foi e é vivido com amor e esperança. E vontade de ajudar ao próximo (...), de tirar as crianças das ruas e poder oferecer para elas amor e educação (pp. 31-32).

No momento em que falava de suas realizações na escola durante a conversa informal, a informante emocionou-se, sorriu, chorou, entusiasmou-se. Percebemos a sensibilidade e apego que expressa àquele espaço dedicado à educação de crianças carentes daquele e de outros bairros da cidade. Expressa uma vontade de acolhimento e benevolência à população carente que circunda o seu ambiente de vida. E, de acordo com o relato da informante da Escola B, numa conversa informal numa tarde de setembro de 2002 na secretaria da escola, local onde nasceu a primeira sala de aula, *“esses alunos vêm até de bairros muito*

*distantes, muitas vezes chegam atrasados para a aula”. “(...) gostam da escola e ficam bem à vontade”.*

Da mesma forma, acontece com os alunos da Escola A, saem em busca da Escola que *“the acolhe, compreende e tem paciência com eles”* (depoimento de uma professora da Escola A). Tanto a escola A como a escola B, C e D conhecem os seus pais, sabem como vivem, o que fazem, onde moram, quantos filhos têm seus pais, as características das suas relações sociais. Essa é uma das realizações dessas escolas: conhecem os seus sujeitos.

De acordo com o resultado dos depoimentos dos mantenedores dessas escolas A, B, C e D, notamos que parece haver diferenças entre essas trajetórias de indivíduos-sujeitos e a de outros espaços de educação por nós já investigados em 1998/1999. Essas ECU, apesar das redefinições de administração, organização didático-pedagógica e política, falam de seus alunos com expressão de carinho e intenção de acolhimento e de seus esforços de inclusão e esperança como um processo de lutas travadas em torno da escola e do trabalho sonhado e empenhadas para sua criação, permanência, legalização, ampliação e sustentação.

Essas atitudes dos mantenedores dessas escolas, sem exceção, ao nosso ver, parecem definir a trajetória como traço identitário da comunidade e como referência concreta da legitimidade para ocupação dos espaços sócio-educativos *“pelas crianças carentes e sem escolas, sem carinho e atenção das famílias, filhos de pais alcoólatras e mães prostitutas, desempregados, descasados e descamisados, sem moradia decente ou na rua/da rua”* (relato de uma integrante da diretoria da escola numa conversa informal).

A informante da conversa informal continua o seu relato informando que ela é a criadora da Escola e professa o catolicismo. Fortalece-se com sua religião e com o trabalho social que realiza na escola e junto à Igreja Católica. E, no depoimento relata que a sua religiosidade e freqüente participação junto à comunidade Pastoral da Criança foram essenciais à concretização do seu sonho; agradece a esse grupo, em especial, ao Frei Y, pela sua longa caminhada de vida religiosa, apoio e creditação na Comunidade Fundadora da Escola B. Agradece, também, à Direção de um Colégio Estadual de Educação - Itabuna, pela criação e concretização da proposta educacional da Escola B, sua bastante colaboradora. Ela con-

firma que essa diretora “acreditou na força da união de um grupo sensibilizado pela carência da comunidade”.

Vimos, através dos depoimentos dos informantes nas conversas informais e entrevistas semi-estruturadas e informais, como na análise documental que, assim como a Escola A, C e D, essa escola B é germinada a “*partir de um sonho, de um desejo partilhado que só tinha um fim: ajudar ao próximo. “Unidos na fé de Deus e na esperança dos homens (...)” a escola surge, portanto, de uma associação filantrópica, sem fins lucrativos e sem vínculo empregatício*” (PPP, 2002, p. 35).

No momento da entrevista informal, aplicada à mantenedora-fundadora da escola B, observamos que, ao falar daquele espaço sócio-educativo, ela demonstra prazer ao relatar o seu sonho e realizações. Essa mantenedora, nas conversas informais, sempre que fala do seu trabalho na escola, sorri e nesses gestos e linguagens emotivas extravasa, a nosso ver, emoção, afeto, sentimentos que não consegue conter para si, portanto ritualiza sua capacidade humana como um produto de longa trajetória que produz um intenso processo de luta, no qual as mediações das emoções, do pensamento comunitário, da linguagem e convivências compartilhadas e religiosas constitui a subjetividade declarada nas suas atividades, consciência, afetividade e identidade – uma pessoa simples, humilde e permite a convivência com o desenvolvimento de valores morais, éticos e estéticos no mundo escolar que não é só seu, “*mas de todos*”.

Assim, percebemos nas observações in loco, nos contatos diretos e nas conversas informais nos movimentos físicos, faciais, gestuais dessa mantenedora de “*espaço de educação para crianças carentes*”, a expressão de satisfação pela realização do seu trabalho comunitário – um depoimento que se assemelha a um relato de sonho que foi comentado dentro do meu carro, enquanto lhe oferecia uma carona até a residência do Frei, indivíduo-sujeito por escolas comunitárias: “*a criação de uma escola para os meninos e meninas que estão na rua sem saber ler, sem um cantinho para estudar, aprender a ler e a escrever*”. Nesse momento, seus olhos pareciam saltitar e brilhar com grande intensidade; não mede esforços para contar a história da sua escola, que “é de todos”. Até a porta de passagem interna da diretoria/secretaria da escola tem comunicação com a sala de visitas da sua residência,

onde mora com seus filhos e esposo. A diretoria e secretaria funcionam no local da primeira sala de aula, uma área onde seria construída a garagem da casa.

A impressão que tivemos naquele momento da carona, manhã de setembro de 2002 e entrada da casa do Frei, olhando de frente para a informante, diretora e mantenedora da escola B, é que nas suas falas aparece uma certa incomodação com os conflitos permanentes na escola, mas tinha uma esperança atravessada entre esses desconfortos. Pensamos assim, porque nos deixou entender nos seus relatos declarados, de maneira espontânea que, ao mesmo tempo em que refletia sobre os problemas estruturais e didático-pedagógicos enfrentados pela escola, afirma acreditar no seu trabalho, ter confiança nas pessoas que estão ali dia-a-dia, passo-a-passo, ajudando, colaborando, acreditando na vida da escola.

Dois depoimentos dessa informante, diretora e mantenedora da Escola B, nas conversas informais, são interessantes e demonstram por que permanece como “*diretora da escola até hoje*”. Ela criou a escola e quer *vê-la crescer, em pé, mesmo com a luta intensa, tudo se torna fácil*, quando pensa que *as crianças estão ali e fora da rua*”. Nesse instante, seus olhos cresceram e brilharam, também encheram de lágrima ao comentar, repetidas vezes, a origem daquele espaço, ao detalhar os meios e fins que a conduziram na decisão de criação do espaço escolar em uma garagem – extensão da sua residência. Um espaço pequeno, muito pequeno, com mais ou menos 2,5 metros de frente e 3,0 de fundo, mas interessante pela convivência, atitudes, intenções e organização do processo do trabalho escolar, mas este espaço pequeno já não é mais tão pequeno, não é o mesmo; foi crescendo num espaço acima da casa, no terraço e, atualmente, tem 04 salas de aula, uma área de recreação (pequena), 01 cozinha, 02 banheiros, 01 secretaria no local da garagem onde surgiu a primeira sala de aula.

No primeiro momento, segundo a mesma informante que continuou a sua conversa relatando que a sua intenção não era a de uma grande construção, “mas de um lugar simples que pudesse dar ocupação aos meninos que ficavam nas ruas enquanto os seus pais trabalhavam para mantê-los, outros desempregados ou pedintes nas ruas e essas crianças por aí, sem escola ou com a escola e sem ter ninguém para ensinar as tarefas que acabavam desanimando as crianças de voltarem a suas escolas”. E, assim, relatou nessa conversa informal:

(...) eu pensava apenas em ajudar aos meninos que perdiam de ano, como se fosse uma banca. E, assim, eu fiz até conhecer o padre Y... na Igreja... Ele pedia às pessoas para ajudar às crianças, colaborar com as ECU... Foi quando eu fiquei mais feliz. Graças à Deus! As coisas a partir daí melhoraram um pouquinho, ele ficou feliz quando disse que já fazia o que ele estava pedindo aos fiéis de sua Igreja. Ele veio aqui visitar a escola e, a partir desse momento, começou a colaborar, colocar água, ajudou a construir um tanque d'água, pagava os professores com seu dinheiro, não era pagamento, mas era grande ajuda para quem não ganhava nada mesmo.

Relatou como conseguiu fazer para aumentar o tamanho daquele lugar de educação, afirmando que construíram coletivamente um lugar “*para todos da rua, do bairro e de quem mais viesse para ali buscar o saber*” (palavras da fundadora numa conversa informal na sala única onde funciona a secretaria e direção da escola). Espaço que “*de um sonho tornou-se uma bela realidade e foi crescendo, crescendo (...) De apenas uma garagem cresceu e se transformou neste espaço que todos hoje vêem aí*” (mantenedora da escola B).

Em 1997, segundo a análise documental (PPP da Escola) o índice de evasão foi muito grande, devido às “*mudanças de residência de alguns alunos, falta de conhecimento pedagógico de alguns prestadores de serviço e uma área para desenvolver as atividades recreativas e pedagógicas com a pré-escola*”. A escola reclama, nesse momento, da “*falta de recursos humanos*”, em especial, “*pessoal de apoio*”. Segundo informações da escola, “*quem fazia o serviço da escola era uma pessoa da comunidade que recebia uma contribuição mensal de todos os profissionais da escola*”. A análise de dados do PPP indica que, desde 1997, a escola planeja suas atividades didático-pedagógicas percebendo a necessidade de buscar conhecimentos sobre como “*viver democraticamente em uma sociedade plural, com diferentes grupos e culturas*”.

Para tanto, afirma que

(...) o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, mencionando a própria cultura e representando as diferentes formas de expressão cultural (PPP, 1997, p. 13).

No PPP (1997, p.13) a escola valoriza o trabalho da Secretaria de Desenvolvimento - SECD por desenvolver um trabalho de “*ACÇÃO COLETIVA, onde todos trabalham com um só ideal: compromisso definido coletivamente.*” Ainda declara nesse mesmo documento

que “a escola deve ser democrática, crítica e comprometida com a mudança e com a formação do novo cidadão participante e crítico, que possam superar as relações individualizadas”.

Da mesma forma, numa conversa informal, uma informante do setor administrativo da escola fala que “a escola até hoje vem tentando desenvolver o seu trabalho assim democraticamente”, realizando “uma ação coletiva, comprometida e coerente, voltada para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem”, promovendo o desenvolvimento global do aluno para torná-lo sujeito do processo, raciocínio, criatividade, despertar senso crítico e político, autoconsciência, exercício da cidadania, troca de experiências entre professores (op. cit., 1997, p. 15).

Nesse ano letivo de 1997, a escola possui um quadro docente com 04 professoras com Magistério do 1º grau de 1ª à 4ª série (segundo grau completo), uma professora com o curso de Pedagogia e habilitação em Supervisão Escolar e mais uma com Magistério do 1º grau de 1ª à 4ª série e licenciatura incompleta em Estudos Sociais – História (todos com carga horária de 20 h/aulas). A Diretora-fundadora da escola, Pedagoga e Supervisora Escolar, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno); uma secretária, Pedagoga com Supervisão e Administração Escolar e graduanda em Letras, apenas de 20 h/aulas no matutino e uma supervisora nos turnos matutino e noturno.

Nesse momento, ano letivo de 1997, o espaço da escola, segundo as informações dos sujeitos, era muito pequeno, apenas três salas de aula, com cursos distribuídos nos três turnos: matutino: 01 turma de Educação Infantil e 02 turmas de CBA; vespertino: 01 turma de Educação Infantil e 02 turmas de CBA; e noturno: uma de 1ª série e outra de 2ª (série). Portanto, funcionavam apenas 08 salas de aula. O rendimento escolar de 1997 não apresenta bons resultados nem para a escola nem para o aluno, pois: 246 alunos, apenas 127 conseguiram aprovação da escola .

De acordo com a tabela de rendimento escolar contida no PPP (1998, p. 19), a escola faz matrícula de 57 alunos no Pré-escolar, mas somente 33 desses alunos freqüentam e são aprovados pela escola; 24 alunos evadem do seu espaço. No CBA (IV sem.) são matriculados 56 alunos; desses, 48 freqüentam e 08 evadem; Do total de 48 alunos freqüentes, 22

são aprovados, 23 reprovados e 03 são transferidos. No CBA (II sem.) 68 alunos são matriculados, 45 freqüentam e são aprovados, 22 evadem e 01 transferência. Na 1ª série 28 alunos são matriculados; desses, 12 são aprovados, 09 reprovados, 07 evadidos e 01 transferência; na 2ª série, 27 alunos matriculados; 16 freqüentam, apenas 07 são aprovados, 09 reprovados, 01 é transferido e 10 evadem da escola. Na 3ª série há 10 matrículas, 08 aprovações, 01 reprovação e uma transferência.

Nesse momento, a escola parece perceber, de acordo com o resultado da análise de conteúdo do texto do PPP (1997-1998), que há problemas no processo ensino-aprendizagem, na gestão da sala de aula, na condução da prática educativa. E, toma decisões em situações de ação pedagógica, planejando situações de ação pedagógica. As metas planejadas pela escola para o ano de 1998 foram as seguintes: *realização do planejamento pedagógico na unidade escola; reorganização da sistematização de avaliação e implementação da caixa escolar*. Dentre as atividades planejadas pela escola e declaradas pelos seus sujeitos professores, informantes da pesquisa e contidas nos seus documentos, destacamos:

- Implementação do Colegiado Escolar (reunião com comunidade escolar, eleição dos representantes);
- Realização jornada pedagógica (discussão sobre ética profissional);
- Reorganização do trabalho da avaliação processual (reunião de corpo docente e administrativo para estudos sobre a sistemática de avaliação).

Em 1998, segundo as informações dos sujeitos professores, a diretora e também fundadora da escola B, graduanda do 8º semestre de Pedagogia, decide escolher essa escola como campo de Estágio, junto a sua professora e orientadora do Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar e trabalhou com Projeto de Intervenção na Prática. Nesse percurso do trabalho, momento do Estágio Supervisionado na Escola B, essa informante desenvolve o seu trabalho participativo na escola, buscando encontro com pais e mestres para refletir



sobre o envolvimento dos pais na escola, acompanhamento pais x alunos, reuniões com comunidade escolar e local.

A intenção da estagiária e investigadora foi trabalhar o processo participativo e avaliativo da Escola B. A escola tomou decisões importantes naquele momento, procurando organizar cursos de aperfeiçoamento para docentes sobre a explicação prática de lingüística sobre interpretação (produção) de textos na unidade escolar, ministrado por um professor universitário, Mestre em Lingüística. Eles guardam os registros fotográficos desse momento com muito carinho. Pois, essas formas simbólicas têm grande sentido para a vida da escola e do professor (ver anexa, fotografia). Destaca-se também, elaboração de projetos de aceleração (oficina pedagógica para confecção dos trabalhos práticos), a promoção de atividades visando diminuir a evasão e a repetência do ensino noturno, os estudos dos PCN, a organização de uma gibiteca para incentivar a conservação do meio ambiente (apresentam trabalhos com gibis, coleta de lixo). Consideramos que esta gibiteca seja uma grande criação pedagógica da escola. Nesse último trabalho, a escola tenta envolver a comunidade escolar (pais, alunos e professores) e a comunidade local (pessoal de limpeza pública).

Em 1998 a escola tinha apenas 03 salas de aula por três turnos e, aos poucos, foi ampliando o seu espaço e funcionando nos três turnos (matutino, vespertino, noturno), com dois cursos (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

Segundo a análise documental, Proposta Curricular (2001, p.7) da ECU B, essa escola tem como objetivo trabalhar, contribuir e buscar modificações permanentes da escola e do conhecimento sobre as práticas do processo ensino-aprendizagem e avaliativo nos seus espaços sócio-educativos.

De acordo com o depoimento de uma informante do setor administrativo da escola,

(...) o trabalho que vem sendo realizado pela ECU busca **trabalhar o ser humano**, a **relação de um aluno com o outro**, o **comportamento**, porque são meninos muito carentes, a família não se importa muito com eles. Os pais vêm à escola com muita dificuldade, não ligam. Mas nós tentamos trazê-los a partir **da organização de encontros de pais**, convidamos para **participarem** das festas da escola, das reuniões. Para as reuniões, e só comparecem para esses encontros alguns pais e são os de sempre (...).

Vê-se, assim, que há uma compreensão da escola com relação à importância dos pais na escola, da participação da escola na construção da condição humana. Consideramos que, *mais do que construir um conceito sobre a relação eu e outro, uno e múltiplo*, cabe à escola trabalhar o ser humano, *a condição humana*, a relação aluno com o outro envolvendo a participação de todos, em especial, da família do aluno, para superar os preconceitos na escola e na vida social.

De acordo com esse depoimento da informante do setor administrativo acima citado, percebemos que há uma intenção da escola em trabalhar as relações nos espaços sócio-educativos, sendo esta uma possibilidade de essa escola também buscar a superação ou substituição dos (pre) conceitos por conceitos, em trabalhar o que seus sujeitos entendem por preconceitos – noção, definição, conceito de que precisamos abrir fenda profunda para compreender e enfrentar.

Conforme o resultado dos documentos analisados (PPP, 1997, 2001, 2002), esse espaço educativo “surgiu enfrentando vários problemas, mas conseguiu superar as dificuldades através de trabalhos voluntários de toda a comunidade” (2001, p.29). Seus informantes, criadores de escolas, afirmam que a comunidade, satisfeita e consciente com a criação da escola, sentia a sua necessidade, percebendo o seu valor para a localidade – o bairro, num loteamento vizinho a favelas, ainda muito pouco explorado. Por isso, “a comunidade sempre contribuiu, da forma que pode, na construção e manutenção desse espaço comunitário, de todos” (PPP, 2002, p. 10).

Em uma das capas dos documentos da Escola aparece um pensamento destacado que nos chamou a atenção: “*Não tenho tudo o que quero, mas uso tudo que tenho!*” (PPP, 1998). Nesse mesmo documento, alguns dados chamaram-nos a atenção, tais como o expressivo número de evasão escolar, na pré-escola, relatado e enfatizado pela escola à SMEI – BA. É assim também colocado no texto do PPP/97:

No ano de 1997, a estatística escolar mostrou que a nossa escola teve um índice muito alto de evasão. Hoje, percebemos que muitos fatores contribuíram para esta situação, tais como: mudança de residência de alguns alunos; falta de conhecimento pedagógico de alguns prestadores de serviço e uma área para desenvolver as atividades recreativas e pedagógicas com a pré-escola (p. 24).

Os sujeitos da escola reclamam ainda neste documento da falta de recursos humanos na escola, não têm como fazer opção por tipo de professor, alguns moram em cidades circunvizinhas e não podem se dedicar aos trabalhos da escola, falam da falta de pessoal de apoio, pois quem realiza o trabalho da escola é uma pessoa da comunidade com seus recebimentos vindos da cooperação e colaboração mensal dos profissionais da escola.

Mesmo com essas situações-problema, a escola compromete-se a realizar “um trabalho sistemático e integrado, visando ao melhor rendimento do ensino-aprendizagem” (PPP, 2002, p.13). Da mesma forma que as outras escolas investigadas, os sujeitos dessa escola realizam eventos festivos, comemoram as datas especiais do calendário oficial e se dedicam da forma mais conveniente possível para manter este espaço em funcionamento. Buscam convênio/parceria com o Órgão Municipal de Educação, aplicam recursos pessoais, solicitam ajuda da comunidade local; mesmo assim, os recursos que recebe a escola

(...) não dá para fazer nada, tudo é muito pouco para resolver os problemas que são muitos, como a insegurança com relação a merenda escolar que as vezes vem pouquinho mas certinho, mas às vezes falta e agente fica desesperado sem fazer com esse meninos que na maioria não falta, vem para a escola porque tem merenda. Mas nós estamos sempre dando um jeitinho aqui outro ai (...) (depoimento de uma informante na entrevista informal na secretaria da escola enquanto estávamos a sós e o relatório sobre a merenda escolar estava sendo solicitado pela SME do município).

Conforme os resultados das análises das entrevistas informais, a escola é criada no espaço de uma pequena garagem, mas, nos anos seguintes (1998), mantinha três turnos em funcionamento, mas, como em 1997, tinha apenas 03 salas de aula atendendo desde o Pré-escolar à 4ª série do Ensino Fundamental.

Os alunos dessa escola são, de acordo com o resultado da análise dos dados do PPP da escola, “uma clientela proveniente de uma comunidade carente, das classes menos favorecidas e médias baixa, que moram no bairro e em outros mais distantes” (PPP, 1999, p.10). A origem desses alunos explica a preocupação da escola: são filhos de domésticas, garis, lavadeiras, motoristas, funcionários públicos, serventes e desempregados. Portanto, segundo o que nos diz esses documentos, os alunos da escola são filhos de “*uma comunidade carente, das classes menos favorecidas e médias baixa*” (pp. 10-11).

Um fato curioso, segundo o resultado da análise desses dados documentais (PPP, 2000), é o nível de agressividade muito elevado das crianças na escola. A isso são atribuídas as origens das famílias, aos problemas familiares, como: desajustes, separação dos pais, alcoolismo e outros conseqüentes de dimensões sociais e econômicas das famílias e do lugar de convivência dos alunos, de participação em grupos de risco, desvalorização da escola por desconhecimento da sua importância, preferências pela rua e hábitos de vida compartilhados nas ruas. Esses últimos dados não foram relatados no documento analisado, mas comentados nas conversas informais pelos professores que participaram da conversa informal em agosto de 2002, na festa de comemoração ao folclore na escola.

A partir do resultado desses dados, podemos apontar que a escola parece atentar-se para as questões qualitativas da educação e do ensino nos seus espaços sócio-educativos. Esse resultado demonstra o compromisso dos seus mantenedores para com a realidade dos seus alunos, a condição humana de cada um, suas individualidades, sua educação e formação humana.

Por esses e outros motivos, a escola decide saber o nível da auto-estima de seus alunos. Dessa forma, a partir *“de um diagnóstico feito”, percebe “que a auto-estima do nosso aluno precisa ser trabalhada, considerando as diferenças individuais, suas experiências e respeitando sua história de vida”* (trabalho realizado em 1998/1999 sob organização e direção da mantenedora da escola, quando estava realizando o seu estágio supervisionado na Disciplina de Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia, no qual era aluna na UESC, nesse período e estagiária no curso). Os informantes professores da Escola falam, também da continuação deste trabalho com muita expectativa dos resultados e dizem que *“gradativamente, a escola tem procurado buscar recursos para esse fim”* (depoimento de uma professora informante).

Consideramos interessante que a escola, nesse momento, também compreende a importância de incentivar e pedir a participação de *“toda a comunidade escolar ao trabalho prazeroso, oferecendo melhor atendimento e orientação, objetivando a formação e valorização do educando como cidadão crítico e reflexivo”* (documento final do trabalho de estágio da mantenedora, um relatório do Estágio Supervisionado, 1998/1999).

Observamos que a diretora e fundadora da escola B repete muitas vezes e com encanto a palavra “*prazeroso*”, quando fala da escola e de suas práticas, como por exemplo: “*é um trabalho muito prazeroso*”, “*tudo é muito prazeroso quando feito com muito amor*”. “*Aqui eu faço tudo com muito prazer e amor, gosto de fazer e faço o que posso para ver tudo melhor. Peço ajuda (...)*”. A nosso ver, cultiva na sua fala o trabalho e a escola como muito sabor, gosto, satisfação. Apesar da dificuldade que tem para manter a escola funcionando, arquiteta um encadeamento de elogios ao trabalho social da escola. Há uma manifestação de prazer mesmo em sua fala, em seus gestos, no seu jeito de falar, sentir; demonstra angústia ao dizer como anda a situação da escola e comentar sobre a insensibilidade governamental. Nesse momento, percebemos a presença de um *querer-ser útil*, um *poder-fazer* o bem para aquelas crianças, mostra uma *intencionalidade de benevolência* que se instaura no *querer-fazer* o bem àquele espaço sócio-educativo, ao bairro onde mora, à cidade de Itabuna.

Essa informante fala da escola como se fosse uma extensão da sua vida. E, esse expressar está presente até nos documentos da Escola, como encontramos no PPP-1997: *Não tenho tudo o que quero, mas uso tudo que tenho!*” talvez seja a forma de expressão mais adequada para aquele momento na/da escola que enfrenta as altas muralhas, pisa grandes espinhos em sua caminhada educativa e de ensino. Enfrenta a falta de recursos materiais e humanos até mesmo para manter a limpeza e higiene da escola, para o preparo da merenda e outros serviços, mas na subida e descida da escada que dá acesso às salas de aula, cozinha, banheiro, área de recreação, percebemos o quanto a escola necessita de ajuda, porém resiste, fortalece-se e educa seus alunos.

As muralhas que a cercam, impedindo-a de enfrentar os seus problemas político-educacionais e de ensino são resistentes. Hoje, segundo seus mantenedores, essas escolas têm que seguir metas e planejamentos educacionais e de ensino que não estão de acordo com seus ideais, seus sonhos, com as lutas iniciais e pensadas para a escola no ato de sua criação – ainda em uma garagem inacabada ao lado de sua residência, mas é preciso aceitar o que está proposto nos documentos pedagógico-educacionais dirigidos pelo público municipal para manter-se em pé e funcionando.

Um dos dados coletados, considerado como importante para a pesquisa, foi sobre o encaminhamento didático-pedagógico e educativo da escola. É relatado nos documentos recolhidos durante a pesquisa que a relação pedagógico-comunicativa torna-se difícil com a troca constante de professores no Ciclo Básico de Alfabetização, prejudicando o processo ensino-aprendizagem. Professores, coordenadores e diretora falam das dificuldades enfrentadas para a realização da Educação Infantil e para alunos considerados pela ECU B como “*crianças especiais*”. Nesse momento, fala do enfrentamento aos preconceitos e relata os seus esforços nesse sentido. Apesar de sentir-se “sem preparo didático para trabalhar com a inclusão, tem tentado da forma que pode, com os profissionais que tem a fazer o melhor possível, buscando conhecimento nos livros, em cursos de educação. É difícil, mas procura meios para ver se dá conta”.

Para a Escola, “tudo fica mais difícil, quando não encontra apoio dos Órgãos Públicos”. Esses alunos são “provenientes de uma comunidade carente, das classes menos favorecidas e médias baixas, que moram no bairro e em outros mais distantes” (depoimento de uma funcionária da escola desde a sua criação, quando a escola ainda não remunerava funcionários, mas ela “estava lá como colaboradora”).

É importante retomar aqui, antes de seguirmos adiante, alguns pontos acerca dos processos de representação social e educação e de representação da pobreza às dimensões do processo ensino-aprendizagem das ECU. Notamos que, em seus discursos, falas de professores, funcionários, coordenadores, mantenedores, isso aparece na expressão do professor, do diretor, do coordenador que estão sempre justificando, passo-a-passo, os resultados dos fracassos e da evasão dos seus alunos e suas alunas nas escolas, afirmando que, “acostumados a passar fome, os alunos vão à escola por causa da merenda”. “São tão pobres que dá pena, eu tenho dó deles”. “Ficam tão felizes, quando vêem a merenda e nós procuramos dar sempre um jeitinho para não faltar”. “A renda que a escola recebe é pouquinha, bem pouquinha, mas a gente vai esticando um pouco daqui, dali e vendo como fazer para não faltar”.

Da mesma forma, a escola explica nos seus documentos que seus alunos “São filhos de pais pobres, portanto, de mães domésticas, lavadeiras, pais motoristas, funcionários públicos, serventes e desempregados. Por isso, afirmam que seus alunos são ”crianças agressi-

vas, de muita agressividade, filhos de pais desajustados, separados, alcoólatras”, retratando a vida familiar do aluno, ou ainda, que “com isso trazem para a escola tudo de negativo que presenciam em suas casas e deixam-nos preocupadas, pois esse comportamento interfere no bom andamento da escola” (PPP, 2002, p. 19).

Conforme evidenciamos na percepção declarada dos mantenedores da escola B, esse é, hoje, ainda um espaço que precisa ampliar a sua espacialidade, seus conhecimentos específicos sobre como lidar com a diferença nos seus ambientes sócio-educativos. Os seus sujeitos dizem que o espaço físico é muito pequeno, dificultando a realização das tarefas planejadas e não permitem a realização de “trabalhos pedagógicos de qualidade”, mas afirmam, ainda, que, mesmo enfrentando todas as dificuldades, os professores fazem um bom trabalho, esforçam-se para dar boas aulas, apesar de o lugar não permitir melhores condições ou situações significativas de aprendizagem. “Os professores realizam os seus trabalhos da melhor forma; do jeito que podem” (depoimento do funcionário da escola). Vimos que esses professores levam os seus alunos para a área coberta de recreação no segundo andar, desenvolvem seus projetos, utilizando o lúdico (jogos, dramatizações, músicas etc.).

Há certa preocupação na fala dos sujeitos investigados, com a situação em que se encontra a escola nos dias atuais, pois, apropriada pelo público municipal, não consegue buscar a sua autonomia administrativo-pedagógica, financeira, didático-metodológica. O convênio com o órgão público municipal modifica as suas práticas, dita regras e normas sem a participação nem o envolvimento da ECU.

De acordo com o resultado das conversas informais, até a troca constante de docentes ou a falta de autonomia da escola para escolher seus profissionais têm sido prejudiciais ao seu funcionamento e manutenção, sob todos os aspectos. Eles dizem assim, explicando que a escola precisa de muita doação, participação e colaboração das pessoas que trabalham nos seus espaços sócio-educativos. Muitas vezes, os profissionais determinados e/ou indicados pelo órgão público municipal não estão disponíveis à doação, nem à dedicação sem remuneração; muitos deles precisam trabalhar em outros espaços cumprindo carga horária definida de 40 ou 60 h/aulas. Outros sujeitos professores moram em cidades circunvizinhas, bairros distantes e/ou ainda estudam na Universidade que, também é distante da cidade, um percurso de 20 a 50 minutos, dependendo de ônibus ou de carona, sem levar em conta o

tempo para pegar o ônibus ou a carona e o percurso da escola a ponto de ônibus/carona ou da sua casa para esses lugares. Ainda há aqueles profissionais que têm uma família e muitos filhos para sustentar com seu trabalho, portanto não têm tempo disponível para dedicar-se ao trabalho social.

Portanto, os sujeitos das ECU, certamente, notam o significado das práticas de solidariedade, tolerância, afetividade, participação e envolvimento nos processos, pois quem deseja a realização da ação social deve conhecer a relevância do trabalho compartilhado, e o “senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior ao conhecimento, mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social” e também todos “nós somos esse homem que não só luta para viver a vida, mas que luta também para compreender um viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo, como se fosse um viver destituído de sentido” (MARTINS, 2000, p. 11).

São inúmeras as dificuldades enfrentadas pela escola para desenvolver seus projetos e alcançar seus objetivos, pois nos faltam recursos humanos até mesmo para a manutenção da higiene da escola e preparação da merenda. Vimos que, assim como a Escola B, todas as outras investigadas em Itabuna passam pelos mesmos problemas como a limpeza, higienização dos seus espaços e com o preparo da merenda que deve ser distribuída e não faltar aos alunos.

O problema maior de convênio, segundo o depoimento da entrevista informal a um segmento professor da ECU, é que “as pessoas que trabalham, hoje, nesses espaços, não estão ali por escolha, mas porque foram designados pela SMEI, através de concurso público.” E, um dos grandes motivos de preocupação para a Escola a esse respeito está relacionado às “mudanças constantes de professores no Ciclo Básico de Alfabetização, dificultando o andamento do processo ensino-aprendizagem.”

Esses sujeitos também demonstram preocupação com o aspecto avaliativo do processo ensino-aprendizagem. Os informantes professores declaram na entrevista semi-estruturada e nas conversas informais que os alunos da ECU têm dificuldades de aprendizagem, não aprendem com facilidade. Notamos, através da análise documental, que isso também está expresso e bem presente nos documentos analisados, como por exemplo:



(...) para os alunos que apresentam dificuldades no rendimento escolar, fazemos recuperação paralela ao período letivo, oferecendo ao educando um atendimento específico naqueles conteúdos em que revele dificuldades. Trabalhos diversificados, trabalho de grupo, uso de vários jogos confeccionados e aplicados juntamente com o coordenador, uso de novas técnicas facilitadoras da aprendizagem, são formas que irão assegurar bons resultados na recuperação (PPP, 2001, p.8).

Entretanto, percebemos a insatisfação com os resultados desta forma de avaliação, em todas as instituições que a aplicam. Não nos aprofundaremos nessa questão, pois não é neste momento, nosso objeto de estudo, mas não poderíamos deixar de tocar no assunto, pois diz respeito às práticas sócio-educativas. Parece-nos ser uma forma de avaliação que explicita maneiras de agir e de reações carregadas de manifestações (pre) conceituosas: “os que sabem e os que não sabem (...) devem sentar junto para responder a atividade (...). Só assim não ficam copiando um do outro” (relato de uma informante professora do turno matutino da escola) são colocados a uma prova de fogo, para recuperar o que ainda não perderam, pois nem acharam o que foram buscar na escola.

Segundo o documento oficial planejado, criado e distribuído pelo Órgão público que mantém a escola com seus gulosos textos, a avaliação

(...) é vista como um processo que deve abranger o espaço e a organização escolar como um todo; as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e ainda, as relações externas à escola em suas interfaces com a sociedade e a cultura. Alterar os processos de avaliação escolar significa alterar os pilares pelos quais se pensa a própria escola, sua relação com a sociedade e alterar referenciais e parâmetros que fundamentam a prática pedagógica (op. cit., 2002, p.10).

Entretanto, analisando esse documento, não encontramos nenhuma explicação que nos levasse a entender qual é o espaço e organização escolar que a forma de avaliação pretende abranger: espaço educativo, cultural, ensino?. Espaço físico!? E a organização é: pedagógica, educacional, administrativa, financeira, técnica? Que relações internas à escola? Tudo nos parece muito confuso! Também nos parece que ainda não houve alteração significativa à forma de avaliação adotada pela escola e que, certamente, não lhes traz bons resultados e nem a seus alunos.

Apenas relatamos estas questões para entender o porquê das permanências e manifestações de (pre) conceitos na escola e suas relações com essas formas de ensinar e aprender utilizadas pela escola, quando nos seus planos de ação para a educação e ensino relatam que a

avaliação “ganha o sentido de processo contínuo e formativo, que funciona como diagnóstico para o professor e para o aluno, e que orienta novos encaminhamentos para o processo ensino/aprendizagem” (2002, p.10).

Ainda nesse mesmo texto, a escola B diz que, nos ciclos e classes de integração, é preciso acompanhar os alunos em suas tarefas cotidianas, a participação do aluno durante as aulas, o seu compromisso com o trabalho, seu interesse e assiduidade.

Diz, ainda, que “é preciso acompanhar os alunos”, mas não esclarece de quem será esse acompanhamento. De todos os segmentos da escola!? Escola e Comunidade local!? Parece-nos que o que pretende fazer ou realizar a escola não está muito claro. Também não explica de que forma pretende “apontar no percurso as dificuldades e avanços ocorridos, as continuidades na implementação das atividades e indicar possibilidades de mediação no processo de formação, aprendizagem e desenvolvimento”. Nesse PPP, a escola demonstra preocupação com a situação organizacional do setor didático-pedagógico e ressalta a sua intenção em fazer mudanças substantivas nesse processo educativo.

Na verdade, a Escola B, assim como todas as outras que fazem parte do Universo de Escolas investigadas em Itabuna, faz parte, hoje, da Escola Grapiúna (2002, p.2), “denominada ‘lugar de todos nós’, por assentar-se na convicção universal de que todas as pessoas são consideradas como sujeitos de direitos“. E, ainda complementa: “(...) por meio da observância destes direitos, é possível a construção de um mundo desejado, mas como lógica intrínseca à sua organização”, determinando como princípios norteadores: Educação de Qualidade, Inclusão Social, Participação Democrática e Cultura Regional.

Para alcançar educação de qualidade, determina o cumprimento do que está “garantido na LDBEN/N.º 9.393/96, no Plano Decenal de Educação e na Declaração Universal dos Direitos Humanos”; Sobre a inclusão social cita parte do texto da Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, não indica página do texto citado, quando diz que

(...) o respeito às diferenças se baseia em intervenções que reconhecem as singularidades presentes em cada ser humano, superando assim as formas “injustas” de tratar os diferentes como se fossem iguais, o que transforma as diferenças em desigualdades.

Entretanto, o resultado da análise do texto deste documento pedagógico indica que não há nenhuma compreensão textual sobre as noções de diferença, igualdade, desigualdade, educação de qualidade, indivíduo/singularidade humanas. Portanto, não deixa claro, segundo nosso entendimento, como pretende buscar a inclusão social nos seus espaços sócio-educativos e didático-pedagógicos.

Da mesma forma, parece deixar implícito como pretende construir uma participação democrática. Apenas repete o que dizem as reflexões de Romão, Arroyo que, certamente, foram utilizadas como referências bibliográficas à construção do texto. Assim, cita que

(...) os mecanismos de participação democrática na escola se pautam no estabelecimento de uma teia de relações com a comunidade, instituições e órgãos governamentais, articulando-se para garantia da aprendizagem de todos, valorizando as ações coletivas e possibilitando a construção do conhecimento no contexto sócio-cultural (2002, p. 2).

Mas, consoante o resultado da análise dos dados da observação in loco, a escola tem demonstrado grande interesse em manter relações estreitas com a comunidade local. Entretanto, devido às situações-problema por ela vivenciada, não estabelece ainda teia de relações amplas em nível satisfatório com a comunidade escolar nem com comunidade local (o que também não indica a escola no seu texto do PPP de 2002), nem tanto quanto com instituições (não indicadas no texto referido).

A escola também não declara quais são as relações mantidas com órgãos governamentais e quais são eles; quais as articulações didático-pedagógicas por ela mantidas com outras instituições de ensino, objetivando a garantia da aprendizagem para todos os seus alunos. Percebemos, também, que não está muito clara a intenção da escola sobre a aplicação de instrumentos avaliativos para diminuir repetência e evasão escolar, como pretende valorizar as ações coletivas - quais são as ações valorizadas e quem são os participantes e/ou envolvidos, qual a forma de participação pretendida (PPP, 2002).

Quanto ao princípio “Cultura Regional”, declara que os conteúdos escolares devem partir e priorizar o estudo e investigação dos vários aspectos da cultura local: a história, a economia, a política, a geografia, as linguagens, num permanente movimento dialético entre o geral e o particular, entre o universal e o local, entre o global e o específico, entre o que é comum e o que é singular. Também nos parece, segundo o resultado da nossa análise tex-

tual, que este texto é mais uma repetição da literatura consultada pelos construtores do projeto, e não declaram a compreensão dos vários aspectos da cultura local e como pretendem investigar e trabalhar os resultados desta investigação nos espaços sócio-educativos e didático-pedagógicos da escola (PPP, 2002, p. 38).

Do mesmo modo, segundo o resultado dos dados coletados na análise textual desse mesmo documento pedagógico (pp. 38-39), aparecem em todo o texto, definições, tais como: cidadania, desenvolvimento integral, exercício de cidadania, inclusão social e cultural, construção da identidade, conhecimentos universais, competências, habilidades, formação geral do sujeito, cultura (regional, local), sujeito, tempo-espço, socialização, individualização, espaço público, totalidade, dialética, escola democrática, escola igualitária, organização coletiva interdisciplinar e transdisciplinar, totalidade da personalidade, organização assimilativa, mecanismo assimilativo e outros, sem trabalhar esses conceitos.

Assim, a nosso ver, o texto do PPP - 2002, não consegue declarar o que a escola pretende; não dá oportunidade de compreensão para os sujeitos que devem e precisam utilizá-lo e aplicá-lo nas práticas intra-escolares. A comunicação do texto, segundo o resultado dos dados analisados, é confusa, quando não consegue dizer o que realmente quer. A nosso ver, cada leitor poderá aplicá-lo como consegue interpretá-lo e compreendê-lo ou tem dificuldades e não o aplica: faz como “sabe fazer”.

Portanto, de acordo com o resultado dos dados coletados nas observações in loco, a escola ainda não consegue atingir o que está planejado para as suas ações pedagógico-educativas, técnico-administrativas e socioculturais. Além disso, o aprofundamento das questões relativas aos processos de construção de conhecimentos, a própria noção de sujeito, os conceitos e concepções apresentadas nos documentos denunciam que o sentido expresso pelas teorias aplicadas e das metodologias educacionais não corresponde à referência bibliográfica citada nos documentos.

O que podemos ver, através dos resultados da análise de conteúdo do texto do PPP (2002) criado e proposto à escola B, é que o que está manifesto no texto como princípios, objetivos e eixos norteadores é muito bonito, ideal, mas constatados através dos resultados da observação in loco que, na prática, parece ainda não estar materializado na ação didático-

pedagógica, política, sócio-educativa e cultural dos seus segmentos. Ainda é uma proposta a ser realizada, colocada em prática por diretores, secretários, coordenadores, professores, pais, outros segmentos da comunidade local e alunos.

Os objetivos propostos nesse documento e, abaixo relacionados, parecem ainda “sonhos” dos mecanismos comunitários da Escola, mas sabemos que é uma construção planejada e promovida pelo poder público municipal para todas as escolas que coordena, mantém sob vigilância organizativa e financeira (op. cit., p.16):

- Promover o **desenvolvimento integral** dos educandos, preparando-os para o exercício da **cidadania** e para o **mundo do trabalho**;
- Construir mecanismos e procedimentos que, sob as mais variadas formas, produzam a **inclusão social e cultural** dos alunos no interior da escola;
- Conhecer e valorizar a **cultura local**, contribuindo para a (re) construção da identidade grapiúna.

Do mesmo modo, parecem estar, neste mesmo caminho, os eixos norteadores dos PPP (2002), quando desejam a construção de uma escola que possibilite o desenvolvimento integral dos seus alunos, uma educação com prática cidadã e orientando o aluno para o mundo do trabalho; objetiva a inclusão sociocultural, valorização da cultura local. Apenas concebemos como um pouco confusa essas concepções declaradas pela escola, quando não revela com clareza as noções de cultura local, inclusão social, inclusão cultural, cidadania que pretende conduzir sua ação pedagógica ou sócio-educativa.

Entretanto, percebemos a vontade da escola, a disposição e desejo de realizações solidárias da mantenedora e dos sujeitos que produzem a todo o momento novas articulações de saberes no interior da escola, da forma que sabem, conhecem, foram orientados, aprenderam o saber didático-pedagógico do professor, da maneira que apreenderam os procedimentos metodológicos para fundamentar suas decisões de ação junto ao coordenador, ao diretor, à escola. E, em especial, quando estão em busca da realização de um sonho possível, o sonho que se manifesta na reflexão de Paulo Freire, abrindo a primeira página, após a folha de rosto desse PPP da Escola B, assim:

O sonho viável exige de eu pensar diariamente a minha prática, exige de mim a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e desmascarar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos.

O sonho possível tem a vê com os limites, espaços e esses são históricos (Freire, s/p).

A escola em 2002, de acordo com os resultados da conversa informal com a mantenedora e a partir dos dados da análise documental, cresce mais um pouco, amplia seu espaço de 03 para 04 salas de aula, continua a trabalhar com Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série. Trabalha com 09 classes distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. O corpo Docente formado por 09 professoras, corpo Administrativo-pedagógico por 01 diretora, a sua fundadora, 01 coordenadora pedagógica, 01 auxiliar de secretaria, compartilham os trabalhos da escola e, nesse trabalho, quando estão “abafados de atividades, época de festa, por exemplo, envolvem os filhos da mantenedora que já vivem ao lado e sob a escola e de suas salas de aula”.

Quanto ao trabalho com a Educação Infantil, observamos que o resultado dos dados recolhidos indica que as queixas da escola referem-se ao tamanho do espaço, à característica da ambiência para a educação de crianças até 06 anos de idade que precisa ser adequada. O espaço, arquitetonicamente organizado da escola, não tem condições para realizar trabalhos de qualidade. A escola reconhece que a criança precisa de um espaço físico e, ao mesmo tempo, estético, psicológico, que seja, especialmente preparado para o exercício de atividades infantis. Nesse sentido, a escola declara que “o grande problema” que enfrenta com seus professores e crianças, “com a Educação Infantil é o espaço físico muito pequeno, que traz dificuldade à realização de trabalhos pedagógicos de qualidade.” Mas

(...) mesmo enfrentando as dificuldades os professores fazem um bom trabalho. Os alunos são levados para a área coberta de recreação que fica no 2º andar, e desenvolvem seus projetos, conteúdos com atividades lúdicas, como jogos, dramatização, músicas, etc., tudo feito com muita objetividade (PPP, 2002, p.4).

Os problemas enfrentados com o Ensino Fundamental são esses também e outros que segundo uma informante professora entrevistada,

(...) têm sido cuidados pela escola já há algum tempo, mas não depende somente da Escola, dos professores, dependem também do aluno querer, da família procurar ajudar a seus filhos. Elas apenas pegam lá e pronto, vão embora, desaparecem até o final do ano e, olhe, olhe, lá! São problemas de reprovação, faltam as aulas, não estudam para a prova, não fazem as tarefas de casa e a evasão, a brutalidade, desrespeito ao professor e ao colega. São muito agressivos, mal educados.

No PPP (2002, p. 8) da ECU A encontramos a mesma queixa da professora e que são declaradas também pela escola com relação aos seus alunos, tais como:

- Dificuldades da escola com rendimento escolar (fazem recuperação paralela, buscando soluções; oferecem atendimento específico nos conteúdos não-aprendidos, em que revelam dificuldades; trabalhos diversificados; trabalho de grupo; uso de variados jogos confeccionados e aplicados junto ao coordenador; uso de novas técnicas facilitadoras de aprendizagem);

- A evasão (famílias que mudam de endereço, fazem viagem levando seus filhos e não comunicam à escola, não retornando mais, ou só no ano seguinte, mas o principal índice acontece com o noturno, em alguns casos por residirem em comunidades rurais e bairros distantes. Outros, porque trabalham em casa de família e são obrigados a sair mais tarde, ou porque os padrões mudaram de bairro. Existe aquele desmotivado que falta estímulo que o leve até a escola).

Para nossa satisfação, a escola ainda declara nesse documento (PPP, 2002, p. 12) que “preparar nossos alunos para serem agentes de mudanças em seu benefício e da sociedade, será nosso desafio, na busca do saber, através de incentivos e orientação num processo em que eles estarão se atualizando, refletindo e criando novos conceitos e valores, ou seja um novo aprendizado”. Então, a nosso ver, a escola pensa em trabalhar com a construção de conceitos e, notamos que, portanto, permite uma forma de práticas pedagógicas significativas nos seus espaços. Assim, se ainda não trabalha com a construção de conceitos autônomos, mas certamente, já existe a intenção da realização desse trabalho com a criação e reflexão das definições dos seres animados e inanimados, noção das coisas, dos objetos nos seus espaços sócio-pedagógicos.

Portanto, por tudo que pudemos recolher na Escola B, consideramos que nessa escola existe uma posição que se contrapõe ao avanço teórico e metodológico de suas propostas pedagógicas e sócio-educativas. E, embora o uso do discurso dos seus integrantes seja o de uma proposta multicultural, a realidade das suas práticas atuais revela ainda “o sonho de realização comunitária” que se articula e se confunde com a identificação do domínio e da dependência do poder público municipal, mantendo-se de atitudes condescendentes e folclóricas de uma “educação para todos e igualdade entre todos”.

Mas, contraditoriamente, os conteúdos curriculares planejados para atender à diversidade da comunidade escolar não deixam para trás o monoculturalismo que tem norteado a educação brasileira, não apenas da escola, por décadas. Assim como os conteúdos curriculares das outras escolas, os seus também estão sendo planejados e escoltados por grupos de as-

sistentes pedagógicos que coordenam as atividades das escolas municipais e deixam suas marcas na escola, muitas vezes, tolhendo a pedagogia da esperança, da liberdade, da tolerância e da qualidade de vida para todos.

Conforme Gadotti (1992) para atingir os seus objetivos, a escola deve selecionar os conteúdos a partir do meio cultural do aluno e onde a escola está localizada e se incorporar também no contexto universal, treinando seus professores e funcionários a trabalharem com a construção de valores na sociedade e na educação, ética, solidariedade, respeito ao outro, tolerância, participação comunitária e de processos de interação e de integração sociocultural.

Em síntese, a escola deve estabelecer condições e critérios necessários para assegurar o respeito pelos direitos humanos, desenvolver uma educação multi, intercultural que assuma os diferentes saberes na produção do conhecimento,

#### **5.4. A FORMAÇÃO E O EMPREGO DOS PRECONCEITOS E CONCEITOS NAS PRÁTICAS SÓCIO-EDUCATIVAS DAS ECU**

Neste capítulo, tivemos a preocupação de fazer, cuidadosamente, a descrição dos resultados dos dados coletados sobre o emprego dos conceitos e (pre) conceitos pelos sujeitos das ECU, detalhando a nossa compreensão aqui nesta pesquisa destas duas noções (conceito e (pre) conceito), entrando em contato com os sentidos e significados para raça, ser, espaço, tempo, homem, indivíduo, sujeito, ética e outros que aparecem ao longo deste texto e que foram percebidos nas práticas sócio-educativas nas/das ECU.

Para tanto, adotamos as orientações do método escolhido para estudo e procedimentos desta pesquisa, perfilhando o modo fenomenológico de dizer, ver e compreender as atitudes, as ações e reações dos sujeitos das ECU. Mas também, neste momento, orientados pela reflexão de Critelli (1996, p. 18) percebemos que a possibilidade de conhecimento depende das nossas experiências no mundo, de tramas significativas entre o ato pensar, a aceitação da insegurança do existir instaurados sobre a angústia e dos modos infundáveis de se ser, como também, estivemos atentos e entendendo que



(...) é próprio do humano não poder ser totalmente engolfado, ou melhor, consumido por esse mundo em que vive, nem por coisa alguma que ele pense, sinta ou produza. As idéias mudam, assim como mudam as sensações, as emoções, as perspectivas, os interesses, as lembranças... Mudam os modos de relação que os homens mantêm com as coisas, com os outros, consigo mesmos (op. cit. p. 17).

Do nosso ponto de vista, a contribuição principal de Critelli (1996) para esse momento do nosso trabalho reside em suas interpretações da constituição da noção de conceito. Para analisar a formação dos conceitos e seu emprego nas práticas sócio-educativas das ECU, procuramos com acuidade refletir e fazer ligações com o espaço-tempo do seu uso, observando que as coisas, as palavras são frutos de uma geração, época histórica, uma cultura, e, de uma sociedade para outra, vemos as coisas, por exemplo, mudarem seu significado e utilidade, modificar o seu ser. “Vistas como meras coisas, elas continuam presentes e referenciáveis em sua mesmidade tangível, mas seu significado e o sentido que fazem em nossa existência se alteram” (op. cit. p. 17).

Sabemos também que a preocupação com questões referentes ao conhecimento, desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à formação de conceitos é muito antiga. Na Grécia Clássica, os pré-socráticos já tinham esta preocupação, mas é Sócrates (470 ou início de 369 - 339 a.C.) quem elabora a primeira noção de conceito, no momento em que se preocupa com os objetivos das virtudes éticas, a justiça, a coragem, a amizade, a piedade, a eloquência, a persuasão, a moderação e o amor.

Essa preocupação do filósofo surge da sua concepção de que, sem dúvida, para “passar da opinião à ciência significa não aceitar passivamente os valores da pólis, tais como se cristalizaram nos preconceitos”. Ao contrário do que se poderia pensar, se a pólis valoriza as virtudes éticas “a coragem, a amizade, a piedade, a justiça, a eloquência, a persuasão, é preciso, para aceitá-las, saber o que são e é possível que o saber nos ensine que é valioso justamente por não serem o que a opinião e o preconceito imaginam que elas sejam” (CHAUI, 2002, p. 190-2002). Sócrates nos orienta a não aceitar passivamente os preconceitos, mas tomar decisões, reivindicar, reclamar, buscar a essência das coisas, definir o conceito (designado pelos gregos como *logos*). Apesar das suas limitações, a escola deve rever suas práticas sócio-educativas, suas imagens, suas representações sociais e os conceitos discutidos e veiculados em suas práticas.

Segundo Aristóteles, na ciência, epistême, Sócrates visava “encontrar as definições universais e necessárias das coisas, ou a essência universal delas, fazendo desta idéia, alcançada apenas pela razão”. Essa idéia manifesta racionalmente o que a coisa é em sua essência universal e necessária porque apresenta a causa pela qual ela é, o que é, por que e como ela é o que é. Nesse caminho, ele chega à definição de conceito (apud CHAÚÍ, op. cit., p. 202).

Portanto, revisitamos as definições de conceito e preconceito, buscando os nossos referenciais, relacionando-as, valorizando e utilizando os critérios adequados e controlando o efeito da nossa subjetividade de pesquisador para realizar um estudo qualitativo ético. Nessa direção de aprofundamento teórico conceitual, buscamos Abreu (1999), Bobbio (1992, 2002), Cashmore (2000), Chauí (2002), Coelho (1999), Morin (1970, 1980, 1991, 1996, 1999a, 1999b, 2001, 2002a, 2002b).

O emprego dos conceitos e dos preconceitos nas atividades nas ECU, aqui discutido, declara a nossa preocupação com as manifestações de rejeição ao outro nos espaços sócio-educativos e, independentemente de serem de raça, etnia, religião, cor, idade, classe social, altura, deficiência física, etc. Propõe ao indivíduo-sujeito pensar as questões relativas à construção e à transmissão de conteúdos cognitivos a partir da relação dialógica, comunicativa e transdisciplinar e dos processos de interação cultural nos espaços sócio-educativos.

A partir desse entendimento, analisamos os textos dos documentos das ECU, observando que ainda não há uma preocupação dessas escolas com a formação e emprego de concepções autônomas (conceitos/significados) de gênero, idade, étnicos, físicos, religiosos e de classe social. O que dizem os textos do PPP, da PC e da CI das escolas analisadas pela pesquisa indicam que não falta iniciativa das escolas para promoverem práticas interculturais, transdisciplinares e comunicativas de forma efetiva, assim como a adoção de uma pedagogia e práticas didático-metodológicas adequadas no trabalho de construção da existência. Mas o que sabe a escola a esse respeito parece ainda não permitir tecer os diferentes saberes; ela parece ainda estar viajando em uma casqueta sem rumo certo.

Nos documentos analisados, as ECU falam de suas intenções em trabalharem com práticas interdisciplinares nos seus espaços escolares, entretanto, as análises desses documentos e

das práticas indicam que parece haver uma desarticulação entre o que se propõe nesses textos (PPP, PC) e o próprio processo de formação dos professores e de formação dos alunos que ensinam e aprendem apenas a ler, contar e escrever nas escolas (?).

Da mesma forma que o processo ensino-aprendizagem denuncia a distância entre o que está planejado e o real das práticas, o ritual, as linguagens, expressões percebidos nas relações de interações nesses espaços, durante o período de articulação entre os instrumentos da investigação, observação e análise documental, não correspondem com as práticas que permitem um trabalho interdisciplinar na escola.

É amargo e duro perceber que a prática habitual da escola parece evidenciar nos textos dos seus documentos (PPP, PC), uma prática pedagógico-educativa que se ainda limita apenas à ação de conhecer noções (na maioria das vezes falsas) enciclopédicas, livrescas, para regurgitá-las em atividades objetivas, como as provas de marcar, e, conseqüentemente, os empregos dos conceitos ficam comprometidos pelas (pré) concepções, historicamente construídas e, muitas vezes, marcadas pelas ações que se assemelham às velhas práticas da escravidão, do etnocentrismo, xenofobismo, patronato. O papel desempenhado pelas escolas sobre os enfoques temáticos/temas é trabalhado pelos livros didáticos das disciplinas, ou apresentados sem questionamentos críticos, reflexivos. O livro didático é um instrumento pedagógico importante, entretanto o professor deve saber como usá-lo e como saber-fazer seu alunos também usarem.

Nossa desconfiança sobre a limitação da escola e de suas práticas em relação à aplicação de conceitos e da substituição do preconceito por conceitos, deve-se talvez à observação da própria estrutura da escola, a sua organização espacial e aos contornos desses espaços que delimitam o lugar do professor, do aluno, do diretor, do funcionário da ECU, permitindo uma desarticulação das relações entre eles, demarcando uma hierarquização de posições, funções que impede a relação dialógica comunicativa; Proíbem, muitas vezes, de forma inconsciente, a troca de saberes culturais, sociais, político-pedagógicos entre os segmentos das ECU devido ao “regulamento meticuloso” que administra e subordina a sua vida cotidiana e os movimentos dos sujeitos em seu interior.

A *censura* parece ser também uma questão que perturba a efetivação das relações de interação e integração dos segmentos das ECU nos espaços sócio-educativos, pois os limites determinados pelos espaços do diretor, do professor, dos alunos definem também a *interdição* “da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas”, pois agem e reagem proibindo, coagindo, deslocando o sujeito do domínio que controla tudo: a fala, a intromissão no que não lhe diz respeito. Invade-se o espaço é o “abelhudo, intrometido, como por exemplo: “não gosto do aluno intrometido, alguns gostam até demais de se meterem aonde não devem outros são até discretos” (Fala de uma informante professora numa conversa informal, no momento da organização da comemoração do folclore na ECU B).

Logo depois dessa conversa informal com a professora informante do dia do Folclore na escola B, subimos até o espaço de recreação, organizados para a comemoração do “Dia do Folclore” e observamos que um aluno estava cuspiendo dentro do copo do outro (a professora comentou que fazem assim sempre, todos os dias, uns cospem na merenda do outro) que merendava naquele momento ao lado de outros colegas, sem que ninguém percebesse, pelo menos ele imaginou que ninguém estivesse observando. Além de nós, uma colega viu e abriu “o bico” (essa expressão é comum nas falas dos sujeitos, sempre que alguém não se cala, fala, “abre a boca para contar alguma coisa que viu”). Então, “o barraco começou” – a confusão entre os meninos. A atitude tomada pela escola foi a de excluir os alunos daquele momento: apresentação de músicas, danças, poesias e outras manifestações folclóricas.

E, de acordo com o resultado da análise das falas dos sujeitos, parece que circunda o não-dizer o que vê, o que sente, o que não deve ser denunciado. Um cala a boca para não denunciar, falar o que parece estar oculto, no entanto, está manifesto, disfarçado por trás dos significados, produção de sentidos. E, parece confirmar, por um lado a indignação e, do outro, o poder de não aceitar, de não tolerar a diferença do outro. Supomos que a escola ainda não esteja preparada para implantar e/ou implementar mudanças nas suas práticas sócio-educativas, mas existe a intenção demarcada pelos seus discursos, na diversidade de projetos, planejamentos trabalhados pelas ECU investigadas.

Além disso, o problema mais grave que notamos nesses espaços diz respeito à construção de valores nos seus ambientes relacionais, muitas vezes decorrentes de preconceitos de classe [e falados assim pelos sujeitos: “você mora lá na favela”, seu moco quer mim [eu]

enganar (...); “isso é caderno de pobre”); de cor (seu negro, tome aqui (...), saci tem que ser F...; [Porque é preto, saci é preto e ele é preto (...); de religião (na minha escola só tem pessoas da mesma religião para não ficar difícil (...))]. Ou até mesmo manifestadas por outras formas de violências, tais como: os empurrões, pontapés, beliscões, xingamentos, puxões de cadernos, camisas. Percebemos trocas de ações e reações entre os alunos nos intervalos que descarregavam palavrões, violências, atrevimentos. Ao nosso ver, essas trocas parecem frutos de crueldades, ódio, falta de sensibilidade arraigada na própria formação sociocultural dos indivíduos.

Dentre essas práticas entre os sujeitos alunos, professores e funcionários da escola, presenciemos que, logo após as apresentações folclóricas e distribuição da merenda para os alunos na área de lazer da escola B, (o terraço da casa da mantenedora, hoje, serve como espaço para as festas, lazer, reuniões e todos os encontros da escola, pois é o único espaço que dispõe a escola para reuniões) foram iniciadas outras práticas inversas das que esperávamos participar no espaço sócio-educativo da escola - as práticas das representações da violência entre os alunos da escola, pois, depois de tantos esforços dos professores, merendeira, funcionários, coordenadores e diretores para organizarem um grande momento na escola de práticas sociais interativas, que podemos notar como interculturais pelas trocas de saberes socioculturais e entremeadas pelo diálogo, músicas, crenças, danças, cantigas de roda, houve um momento logo de cospe-cospe entre os alunos em um desses espaços da escola. Ao nosso ver, existem na escola tantas formas de violência quantos são as maneiras como nós, seres humanos, nos relacionamos socialmente.

Essa prática provocativa do cospe-cospe e de falta de respeito ao outro, realizada com a intenção de atingir quem desce ou sobe ou está parado na escada, declara que a escola ainda tem muito que fazer para educar seus alunos. Esse espaço é um terraço de tamanho pequeno, mas o que existe para as realizações festivas e recreio dos alunos. Os alunos sobem e descem todos os dias, mas ainda não conseguiram aprender a respeitar a presença do outro que desce e sobe as escadas. A expressão dos sujeitos das ECU diante dessa situação de trocas relacionais desagradáveis dos alunos, conduz-nos a pensar que a reação de “falta de educação dos alunos, não é por falta de reclamações, de avisar aos pais”. Essa proposição, provavelmente nos fornece algumas curiosidades sobre a declaração de intenções das ECU sobre a formação moral e ética na família, na escola e nos faz chegar à proposta da ética

como tema transversal nas ECU, discutidas nos seus documentos (PPP, CI, PC) e que também aparece desde 1998 nos PCN.

Nesse momento do cospe-cospe, notamos que em toda relação humana é necessário um trabalho de criação de hábitos das práticas de valores, por todos os responsáveis pela formação e condição existencial e subjetiva do sujeito, como também de práticas e estratégias de aprendizagem que conduzam o sujeito a acreditar e considerar como premissa básica para as suas relações interativas como os outros sujeitos: nós, seres humanos, devemos buscar ter capacidade de ouvir e entender o outro.

Nesse sentido, observamos que as escolas têm posições filosóficas, ideológicas diferentes para tratar desse assunto com os seus alunos, mas ao nosso ver, talvez esteja faltando treinamento dos professores e educação para a integração entre alunos e mudanças no modo de a escola organizar a produção e distribuição dos saberes escolares e sociais, mesmo trazendo nas mentes e nos corpos “inúmeras marcas da cultura”, habilidades, conhecimentos ou percepções diferentes, a escola continua sendo, pelo menos nos discursos, o lugar por excelência da troca de saberes múltiplos, de transmissão de valores morais em nossas sociedades.

Percebemos que as posições, os valores e os discursos sobre as ações determinados pelas escolas nos seus documentos pedagógicos, nas falas dos professores e diretores, dos coordenadores pedagógicos marcam posturas deferentes que se pode ter sobre como educar e ensinar ou transmitir conhecimentos, as normas, princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos pelos indivíduos-sujeitos que talvez declaram suas intenções na gestão de suas práticas, seja ela administrativa, didático-pedagógicas ou sócio-educativas.

Em busca de entendimento sobre essas proposições, a pesquisa procurou categorizar tendências no interior da desarticulação das relações intra-escolares. Identificou a “*normalização*” (uma ação habitual de todas as sociedades e instituições públicas ou privadas) como prática de interdição nas relações interativas das ECU, ações disciplinares que exigem o silêncio da classe em sala de aula, o (a) aluno (a) calado (a), “obediente”, como por exemplo, podemos observar na fala de uma informante, professora B:

Gosto do **silêncio** dos alunos na sala de aula quando estou explicando o apontamento, explicando o assunto no quadro (...). Eu prefiro os alunos **mais calados**, por isso gosto mais quando tenho mais alunas, as mulheres são mais obedientes, boazinhas, mas **conversam mais**, muito mais, nem se compara. Elas **falam mais** que os meninos, apesar de serem mais danados **falam bem menos**, são **menos contadores de caso**. As meninas são menos levadas do que os machos, mas **conversam bem** mais. (...) Eu fico até **nervosa com o barulho** desses meninos, não **deixam nem agente falar**, parece que não sabem mais o que é ser professor (...) não respeitam, não obedecem mais seus professores, parecem até uns não sei o que (...) **tagarelas**. Os sapos coaxam, alunos **gritam, falam gritando**. São mal educados.

Seguindo os passos de Foucault (1977) e Orlandi (1997) notamos que na fala dessa professora entrevistada, quando responde a questão do formulário sobre o que você menos gosta na sua sala de aula, deixa escaparem explicações que denotam estarem *implícitas* no seu discurso as variadas manifestações de (pre) conceitos em suas preferências pelo *tipo de comportamento* do aluno (o *calado*), *gênero* (*alunas mulheres*). Percebemos, também, que há *a presença do não-dito* que sustenta o dizer, se define em relação ao dizer, quando fala do seu comportamento em relação ao barulho dos alunos que não lhe permitem falar, de certa forma, tolhem, apagam, colocam de lado, excluem as suas falas, desconsideram a sua função de professor. Por isso, alguns professores têm preferência “*pelos alunos que falam menos [porque] trabalham mais.*” *Falando pouco*, não deixa espaço para questões, então não dará prejuízo ao professor, pois o aluno não é estimulado para perguntar o que não “aprendeu”. Esperar que o aluno fale *pouco* é porque pouco, sinônimo de algo (coisa ou indivíduo) em quantidade ou em grau menor do que o habitual ou o esperado, implica que a pessoa possa vivenciar em menos tempo as experiências cognitivas que a habilitem à troca, a ser criativa, tomar iniciativas e desfrutar das oportunidades oferecidas por contextos comunicativos, dialógicos, cognitivos.

Carvalho (2000) afirma que “pelo menos duas definições de gênero vêm convivendo no interior dos estudos feministas”. Por um lado, “utiliza gênero como oposto e complementar de sexo, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado.” Por outro lado, existe o “mais recente, não o opõe a sexo, mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado” (ibid., p. 137). Além da questão do gênero nas relações da sala de aula, outra se destaca com veemência nos momentos de

discussão e trocas de conteúdos cognitivos entre professores e alunos: a socialização entre eles.

Essa *socialização* dos seus segmentos, declarada no resultado da observação participante, é realizada de acordo com suas intenções, interesses e valores distintos. As atividades são planejadas, organizadas sem a participação nem envolvimento do aluno nessas etapas; ele apenas participa da execução do que está determinado pela ECU. Participa porque é avisado pela escola e precisa ganhar pontos na disciplina e/o unidade de ensino. Não tem outra escolha e terá uma recompensa por isso. O *disciplinamento* que regula, enclausura, ordena, vigia, recompensa, pune e hierarquiza, também coloca em jogo as relações entre os indivíduos.

Observamos, outrossim, as ações e atos atitudinais consolidados no cotidiano do professor, do aluno, do diretor, de modo geral, desprovidos de interação e integração entre os sujeitos da escola. Esses espaços, no momento da observação foram por nós nomeados como *profundos espaços do silêncio*. A todo o momento em que estávamos presentes nos espaços sócio-educativos das ECU, ficamos atentos e observando os efeitos desses produtos e reflexos que se manifestavam nas práticas interativas dos seus espaços.

Acompanhando os passos de nossos referenciais (FOUCAULT, 1977; FREIRE 2000; MAFFESOLI 2000; MORIN, 1996; OLIVEIRA 2001; ORLANDI, 1997) concebemos essas ações e atos atitudinais, os quais denominamos de *profundos espaços do silêncio* como “máscaras de uma identidade”, “práticas culturais em que o poder e o saber se cruzam”, “sociedade secreta que reforça a função unificadora do silêncio” são frutos de uma cultura social e da escola.

A “*política do silêncio*”, o “*silenciamento*” é uma prática cotidiana nos espaços de relações intra-escolares, sala de aula, participação em atividades artísticas, em toda e qualquer atividade que envolva o sujeito e o poder, poder de “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, olhar, participar, fazer calar, silenciar etc. Orlandi (op. cit., p.31) ainda afirma que o silêncio “pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). Portanto, é



necessário compreender o silêncio além de sua dimensão política para poder entender as relações de comunicação entre os sujeitos histórico-sociais”.

Nesse sentido, os profundos espaços do silêncio são perseguidos nos ambientes considerados como sócio-educativos das ECU, porque, segundo os resultados da observação *in loco*, pareciam, a nossos olhos interpretativos e inter-relativos, que esses lugares bem delimitados correspondem a valores, maneiras de pensar e agir resistentes às mudanças e exigências éticas contemporâneas discutidas neste trabalho, *isso, porque beneficiam uns e prejudicam os outros* – o diferente. As pistas sinalizam que o silêncio, tal como o concebemos aqui, beneficia aquele que “sempre está certo”, “fala sempre a verdade (o professor)” e deixa sempre calados aqueles que não precisam falar, “*não sabem de nada mesmo! Estão ali para aprender e não querem nada, só bagunçar*”.

Para realizar essa análise interpretativa e inter-relativa nos espaços sócio-educativos das ECU, acompanhamos as reflexões de Russ (1999) sobre as éticas aplicadas a nosso tempo, de “maneira a resolver nossas intoleráveis tensões” nas relações sociais. E ainda notamos que, com base nos depoimentos dos informantes das ECU, que há vontade e expectativa de modificar as práticas pedagógicas habituais, atitudinais e de valores solidários tornam-se transparentes. O que dizem as escolas a esse respeito, é muito sério, em especial, sobre a formação dos professores para tolerarem “os meninos pobres que moram em favelas” (anexo V) – casa de um dos alunos de uma das ECU.

Percebemos nos professores, seus movimentos gestuais que acompanham as suas falas, a força que recrudescer o discurso sobre a rejeição à pobreza, considerando os modos de vida na/da favela, o sentido e o significado para esses alunos que moram em um lugar onde ocorrem os mais variados tipos de violência e muitas outras forças estranhas que não lhes dão sossego, paz, tranquilidade.

E esses alunos ainda são vistos pelos olhos do outro (o professor, o colega) como o que “*mora na favela*”, “*pobres da favela do Pau-do-Urubu*”, “*Malandros do Pau-Caído*” (outra favela), “*Pobres coitados da Bananeira*”. “*São crianças tão violentas, agressivas e não respeitam a ninguém mesmo, chega dói!*”. Observamos que esses alunos têm, como dizem os informantes professores, um comportamento que nos chamou a atenção, em es-

pecial, quando, por um lado, parecem criar situações-problema para provocar as sensações e os sentidos dos que olham, vigiam, corrigem. E, por outro lado, indicam a pobreza, o sofrimento, falta de vontade de conhecimento escolarizado como pontos de identificação que constituem a favela onde moram esses alunos com suas famílias ou sem elas.

Esses dois lados demonstram os conflitos vividos pelos segmentos alunos, professores, coordenadores, diretores das/nas ECU. Também denunciam os sentidos das características, valores socioculturais e morais e experiências que servem de base a outros sujeitos para manifestarem os preconceitos nos espaços sócio-educativos das ECU. Esses alunos, por vários motivos são observados pelas outras pessoas como *“alunos que moram em favelas, arrumam confusão com os colegas e professores, com todo mundo”*, ou ainda *“gritam que nem uns diabos! Parecem umas pestes! (...)”*. A morada da favela possui vários sentidos: pode servir como um meio de violência, de má convivência, da caracterização do sujeito mal-ajambrado, mal-conceituado, de despersonalização do ser humano.

Essas formas de ver e agir como o outro nos espaços sócio-educativos das ECU, assemelham-se a um estesiogênico de forte poder de provocações e apelos às ações de entendimento e permeadas pelas perspectivas reciprocamente entrecruzadas de mediações simbólicas que buscam informar à escola a necessidade e fome que têm de integração social e de serem orientados por um agir comunicativo

Procurando entender nas falas dos segmentos das ECU, os vários sentidos e significados produzidos pelo espaço habitado pelos sujeitos que ocupam os diferentes ambientes escolares, na comunidade local e fora dela, observamos que viver na favela para os sujeitos que dizem ao outro: “você mora na favela”, “os pobres da favela do Pau-do-Urubu”, “São mandros do Pau-Caído” (outra favela), “Pobres coitados da Bananeira”, podem ser compreendidos, algumas vezes, com o sentido “exclusão” do grupo de trabalho da disciplina, do grupo de roda e de outras brincadeiras ou atividades escolares e sociais.

Nesses discursos sobre o lugar habitado pelo outro, a favela, habita também um jogo de veridicção entre o ser e o parecer; um entre-lugar suspeito que deixa transparecer ao mesmo tempo um ambiente de opressão, maus-tratos ou de constrangimentos, rebaixamento, vergonha, descaracterizado socialmente, pervertido – um lugar onde habita o outro com

quem “*não devo ter contatos*” socioculturais por suas diferentes significações. A escola, no entanto, como lugar de interações e formação moral, ética do sujeito, deve cuidar bem desses sujeitos, dos que pensam dessa forma e do outro estereotipado.

Notamos que, nos depoimentos dos professores, participantes das conversas informais nas salas de reuniões, nos intervalos, nas portas das salas antes da saída para a recreação, nos espaços onde ficam vigiando a todo instante os alunos para “*não fazerem coisas erradas*”, enfim, em todos os espaços da escola, não há mudanças na “discursividade” que fala na concepção de comportamento subordinado à classe social, na medida em que os informantes se apropriam de enunciados, tais como “*(...)Os professores devem compreender seus alunos, olhando as suas origens; vêm quase todos de lugares como este (...)*” - a informante mostra uma foto da casa do aluno na favela, um barraquinho bem humilde de taipa e madeira fina, à beira do rio Cachoeira”, rio que atravessa a cidade. Ou ainda que “*(...)São crianças muito carentes, muito pobres, moram em favelas, então o que se pode esperar deles!?*”. *São tipos de crianças que não podemos esperar nada diferente disso* [um aluno bate e xinga o outro] *(...) só encontram isso mesmo onde moram, têm dificuldade até de ficar na sala de aula*”. Assim observamos que “morar na favela” não é uma boa sorte para os alunos e alunas nem na escola que se mantém de resistências a diferentes formas de sentido e significação de discursos atravessados pelas manifestações de preconceitos, discriminação e estereótipos que marcam a exclusão no espaço das escolas.

A aceitação da diferenças das outras pessoas, evitando a discriminação, os estereótipos ainda não se apresentam na iniciativa dessas escolas, quando sinalizam, apresentam-se muito tímidas. Tivemos a impressão de que a ausência de autonomia no trabalho das ECU com uma atitude de participação, colaboração e apoio dos Órgãos públicos, instituições privadas é um problema a ser enfrentado pelos seus administradores. Nos depoimentos ficou declarada a luta das ECU por esses conflitos. A comunidade local, instituições públicas e privadas não se comovem com a situação e as contribuições econômico-financeiros recebidas pelas ECU, não são suficientes para qualificar o professor, ampliar o espaço escolar, promover encontros com a comunidade escolar para discutir atitudes e valores solidários.

Presenciamos, durante os períodos em que estávamos nas ECU fazendo observação in loco nos diferentes dias e horários, que algumas cenas nos intervalos, em especial na hora do recreio nos deram algumas pistas para analisar as relações entre os sujeitos dessas escolas. Observamos que, nesses espaços das ECU, parece não haver um ponto de equilíbrio nas relações entre os sujeitos quando se encontram para trocar merenda, nas brincadeiras de chutar, empurrar o outro, trocar xingamentos, insultos, humilhações, irritações. A impressão que tivemos naquele momento é a de que a escola precisa falar mais, se ainda não fala, da necessidade do afeto nas relações, da importância da substituição de ações desagradáveis como violência, “totalitarismo”, egoísmo, indisciplina, estereótipos e preconceitos pelas práticas de trocas de solidariedade, afetividade, carinho, tolerância nos espaços sócio-educativos.

A análise dos depoimentos coletados nas falas do professor e do aluno por todo o espaço das ECU, tais como: *“É filho de um negrão da pesada que mora na favela da (...)”*. *“Mora junto, dentro da macumba, eu que não quero nem saber de pessoas assim (...)”*, *“Seu molequinho atrevido, depois a gente vai ver (...)”*; e, da mesma forma como declaram os resultados dos dados dos formulários aplicados aos professores e aos alunos, quando se referem a si mesmo e aos outros, como: *“Só não gosto da cor preta, acho a cor do nego feia demais”*. *“As velhas é que são chatas, reclamam muito e de tudo. Vivem resmungando de tudo”*. *“Prefiro me relacionar com pessoas pelas semelhanças! (forma de pensar, agir, gostos) preferências, afinidades enfim”*., nos indica que as falas e as formas de linguagem veiculadas no espaço físico e sociocultural das ECU propiciam condições para desenvolver manifestações de preconceitos, pois se referem a classes de categorização da maneira de ver, sentir, reagir, aprendidos no espaço da sala de aula, no corredor, no pátio da escola, com suas práticas hierárquicas de inter-relações. Movimento realizado, gestos, experiências, próprios de cada aluno ou grupo de alunos ainda não são percebidos pela escola como possibilidade de trabalhar as relações entre educação e cultura, cultura escolar e cultura do aluno.

Ao que nos parece, o resultado da análise dos dados coletados nos documentos (PPP, PC, programa do professor), nos depoimentos dos formulários abertos e fechados, das entrevistas semi-estruturadas e informais apresentado reforçam nossa suspeita de que os conceitos incorporados pela rejeição à diferença permeiam as relações interativas nas ECU, pois,

além das provocações, opiniões dos alunos sobre seus colegas, já citados acima sobre o corpo, a cor, outras também se manifestaram nas falas dos alunos nos espaços do recreio, da sala de aula, tais como:

“Não gosto de você, seu negro, macaco!!”.

“Vai fazer careta prá sua mãeee, seu preto nojento”;

“Negão sarado”; “mulher gostosa é assim (...)”;

“Prá sua mãe, aquela v....., rampeira”

“Não gosto de trabalhar com homem no grupo, saia daqui (...)você não faz nada(...)”;

“Nem eu com mulher igual a você”;

“Isso é porque é crente., Não suporto crente, (...) gosta muito de dinheiro e maltratar os outros (...).

“Mané gorduchão! Baleia.”

“São muito chatos!”

A nosso ver, no convívio com experiências e provocações, diferentes alunos manifestam opinião em relação ao colega. Essas formas de “comunicação” e de vivências interativas entre os alunos parece que ainda não foram percebidos pelas ECU como manifestações de preconceitos que, certamente, legitima a agressividade, a intolerância, a estigmatização, a desigualdade nas inter-relações sócio-educativas. Essas enunciações naturalizam os sujeitos e suas relações nos espaços sócio-educativos.

Ao indagarmos o professor na questão 10.3 (formulário do professor, anexo I), sobre o de que ele não gosta em seus/suas alunos (as), 52% indicam que *a agressividade é um saldo do preconceito nas relações sócio-educativas*, é a disposição mais alimentada pelos alunos “*na hora da chegada, hora da saída, hora do recreio na escola*”. Ao que nos parece, esses são os momentos em que os alunos têm seus encontros informais no portão, no corredor, no pátio das escolas e horário do intervalo para recreação, nos quais deveriam trocar a agressão, a provocação, a hostilidade pelo cortejo, elogio, felicitação, saudações, provocações por conversas agradáveis, trocas de afeto, de conhecimentos necessários à vida humana digna, boa, sem preconceitos.

Obviamente, essa poderá ser uma forma essencial para as ECU caminharem em direção a um ponto de equilíbrio nas suas relações de trocas interativas entre professor-aluno, aluno-

aluno. Essas escolas parecem viver problemas com a formação dos seus professores e sem ter noção do que fazer, para que seus profissionais saibam lidar com as manifestações de preconceitos e criação de conceitos autônomos nos seus espaços escolares e sócio-educativos, nas trocas culturais. Como trabalhar seus próprios preconceitos e com os preconceitos de seus alunos – manifestados em sala de aula, no recreio, na estrada e na saída da escola.

Notamos, a partir do nosso contato direto com os sujeitos e suas práticas nos espaços das ECU e nos seus diferentes ambientes de aprendizagem, que essas escolas mantêm toda uma cultura, uma filosofia, um trabalho pedagógico. Mesmo estando presentes suas intenções nos documentos, a nossa hipótese é que ela exclui, involuntariamente, as possibilidades de reflexão sobre o pensar, o agir, o saber-fazer o novo em suas práticas sócio-educativas, em especial, quando se trata da educação de valores, equilíbrio das relações socioculturais.

Ao nosso ver, os resultados da análise de dados coletados durante as reuniões, nas quais os sujeitos professores e coordenadores discutem assuntos pedagógicos e outros relacionados com as práticas sócio-educativas das ECU, declaram que a discussão entre os sujeitos formadores de opinião, orientadores de conhecimentos nesses espaços sobre esta relação teoria e prática nas escolas traz uma complexidade muito grande que envolve múltiplas interpretações dos seus discursos e práticas. Nunca sabemos se estes sujeitos das ECU estão no caminho das tendências pedagógicas evidenciadas para sustentar suas práticas intra-escolares ou se a ênfase dada às situações não correspondem aos seus diferentes modos de fazer, pensar, ensinar, educar, nos quais se confundem agir, criar, dizer, criticar em um movimento circular entre prática-teoria sem possibilitar pistas para as mudanças de comportamento dos alunos e trajetórias das escolas.

No entanto, o resultado da análise de dados das conversas informais entre os alunos das ECU, nos diferentes momentos em que trocam “figurinhas” nesses espaços e nos seus ambientes de aprendizagem, denuncia que os alunos se cumprimentam, após um final de semana, um dia de aula, com atitudes e condutas destrutivas, hostis, provocações, ironias, concepções inconvenientes. Esse comportamento dos alunos na entrada, saída e nos variados tipos de encontros confirma a nossa suspeita de que as desigualdades ainda não

parecem incomodar as ECU, ainda não são perseguidas por uma vigília constante, nem denunciadas pela escola.

Percebemos, durante nossa presença nesses espaços, quando nos dedicávamos à observação das práticas “interativas” (não sabemos se estamos empregando o conceito correto para esses encontros entre os sujeitos, quando presenciamos tantas desavenças, atos de violências) que as divergências de opiniões, qualquer “*tropeço do colega é motivo para um tapa*”, um beliscão, um empurrão, um pontapé ou uma agressão moral – *sua p..., seu moleque, seu negro, mulher feia para mim é sapo, sua vagabunda, “rampera”* (na linguagem deles quer dizer à-toa, da vida, sem valor moral), uma preconceção - *nojento, seu crente azarado, seu saci...* Esses foram alguns dos tratamentos orais que conseguimos ouvir durante o período de observação na escola.

A análise dos documentos (PPP da escola, projetos de eventos e datas festivas) e dos depoimentos nos indica que a formação dos conceitos nas atividades nas ECU obedece a padrões de pensamento, oriundos de uma cultura (a da favela vizinha ao bairro onde está localizada a escola, ou mesmo do próprio bairro, parecem dependerem da localização da escola), com características demarcadas por essas categorias discriminatórias, nas quais a diferenciação entre ricos e pobres, negros e brancos, protestantes e católicos, moradores de favelas e do bairro são motivos de desigualdades socioculturais e permitem os vários tipos de (pre) conceitos.

Entretanto, observamos, ao longo do trabalho de campo, o comportamento dos professores e dos outros sujeitos das ECU, em diferentes dias e horários e, em diferentes ambientes das ECU, nos quais se encontram todos os dias durante 4h diárias, que, apesar das exigências dos documentos oficiais, como a Constituição Federal, a LDB 9394/96, os PCN, as ECU ainda não traçaram como meta das suas propostas de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas atentas à formação de conceitos sobre a relação educação e cultura, igualdade de oportunidades, pluralidade cultural, diversidade cultural, tolerância, diferença e igualdade, identidade cultural.

Esses conceitos, quando aparecem nas propostas ou nos conteúdos programáticos, apenas repetem o que dizem ou definem os documentos oficiais, nos livros didáticos. Não indicam

nenhum sinal de contribuição às questões sociais presentes e urge providências no sentido de retomar as informações sobre a importância da vivência com a diferença, seja ela de gênero, idade, crenças religiosas, moradores de bairro ou favelas, pobres e ricos.

Neste trabalho, o estudo de caso realizado em 04 (quatro) escolas de origem comunitária, hoje escolas conveniadas com a esfera pública municipal, considera necessária uma extensa compreensão e interpretação do significado e ensino de conceito e preconceito nos espaços sócio-educativos. O modo como as definições/noções, os conceitos são empregados, distribuídos pelas falas e outras formas de comunicação nos ambientes e espaços das ECU. Notamos, nas observações in loco, nos espaços das salas de aula das ECU, em diferentes dias e momentos, antes e depois do intervalo entre aulas nos turnos matutino e vespertino, que nem o professor, nem o aluno demonstram preocupação com o uso das palavras, quando escrevem, falam, resmungam, caracterizam ou julgam o outro nas suas atividades cotidianas ou interações sócio-educativas. A escola, se percebe, não discute ou estabelece procedimentos didático-pedagógicos, nem teórico-metodológicos para refletir os empregos das palavras que dizem respeito ao corpo do aluno, envolvem o meio ambiente, indicam comportamentos, atitudes, estabelecem distinção entre raça/origem, etnia, religião, cor, altura, classe social.

Devemos considerar que os conceitos de preto/branco, negro/branco, grande/pequeno, espírita/católico ou protestante, candomblé, evangélico são formados tipicamente na infância, adolescência, na vivência direta com o objeto, na convivência com as pessoas que moram, estudam, falam, discutem, visitam, encontram no mesmo ambiente de vida. Não percebemos nenhum indicador de que as ECU tenham alguma preocupação profunda com a noção desses conceitos em seus espaços sócio-educativos.

Percebemos nas observações realizadas, em especial na sala de aula (na explicação do professor, nos relatos dos alunos) que o modo interpretativo dos textos, das leituras realizadas pelos professores, alunos e outros segmentos das ECU não revelam ainda sintomas ou sinais da preocupação do professor com a busca dos enunciados ocultos pela leitura minuciosa dos textos, pelos sentidos e significados das opiniões, dos conceitos, dos julgamentos, opiniões elaboradas nas relações sócio-educativas. Desconfiamos de que os sujeitos das/nas ECU não descobriam a importância de buscar nas falas, discursos, gestos e outras



ações dos seus pares, o sentido das entrelinhas e dos silêncios; não julgam necessário ou ainda não sabem da existência do polivalente, da oposição, ambigüidade, contradição no jogo e uso da linguagem nas relações humanas.

As práticas sócio-educativas trabalhadas nas atividades das salas de aula pelos segmentos e profissionais das ECU, parecem continuar a transmitir, por meio de imitação de condutas e de atitudes, as concepções de gênero, raça, etnia, identidade sexual, bom/mau e a falta de iniciativa sem mudanças mais profunda de mentalidade; continuam trabalhando os mesmos modelos de pensamento e normas dos costumes e atitudes estabelecidos. Parecem, também, não estar preparados para colocar em prática, as abordagens teórico-metodológicas escolhidas para guiarem suas práticas sócio-educativas.

Ainda sobre o trabalho com conceitos nas ECU, podemos destacar que “a aprendizagem significativa é um conceito subjacente às “teorias construtivistas de aprendizagem; cada uma delas deve nos sugerir algo sobre como facilitá-la em uma situação de ensino” (MOREIRA, 1999, p.107). E, nesse mesmo caminho de Moreira, podemos conferir que a teoria de Piaget, por exemplo, é um estudo do desenvolvimento cognitivo, não de aprendizagem propriamente dita. Então, quando a escola fala nos seus PPP e PC em uma abordagem construtivista ou na Vigotskyana da internalização de instrumentos e signos, faz sentido falar em práticas de aprendizagens interativas e significativas de ensino, como também, podem refletir sobre a construção dos seus alunos, na integração construtiva de pensamentos, nos significados e sentidos das experiências afetivas, das atitudes.

Portanto, de acordo com os resultados dos dados que recolhemos nos diferentes instrumentos da pesquisa, aplicados aos diferentes sujeitos das ECU, nos diferentes momentos, espaços e ambientes de aprendizagens dessas escolas investigadas, a formação e o emprego de conceitos nas suas práticas sócio-educativas ainda não contribuem para desvelar as múltiplas contraditoriedades das relações interativas entre os sujeitos, nem das práticas pedagógicas, como também não são socializados e permitem construções sócio-educativas excluídas e discriminatórias.

A nosso ver, os resultados apresentados oferecem-nos indícios de que as ECU, se pretendem trabalhar com práticas didático-pedagógicas e sócio-educativas nos seus espaços, pri-

vilegiando situações de aprendizagens que eduquem os seus alunos para a solidariedade, tolerância e exercício da cidadania nestes e noutros espaços, então deverão modificar: os processos de ensino e educação, suas atitudes, os hábitos culturais predominantes em suas ações interativas e consideradas como valores positivos, arraigados pelas concepções discriminatórias em uma sociedade presunçosa e excludente por práticas interculturais, dialógicas comunicativas.

Para tanto, além de treinar seus professores, também devem buscar condições para colocar as suas propostas em ação, transformando as relações de interação e de integração nos seus espaços e ambientes de aprendizagens, a partir de uma educação bem-organizada e com formulação e aplicação de conceitos autônomos na linguagem do professor, nos textos distribuídos e comentados, nos projetos didáticos e elementos que permitam vislumbrar temáticas que devem e podem ser incluídas no âmbito de uma educação multi e intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar. A partir dessa prática pedagógica e sócio-educativa, a escola poderá manter uma convivência de solidariedade, ternura, respeito, melhor aplicação do conhecimento, do saber-fazer, saber-ser entre os seus profissionais e alunos.

### **5.5. PROFISSIONAIS DAS ECU: CONVIVÊNCIA E APLICAÇÃO DE CONCEITOS E PRECONCEITOS EM SUAS PRÁTICAS**

Os profissionais das ECU em Itabuna e Itororó são contratados ou fizeram concursos pela Prefeitura Municipal - PM dessas cidades, lotados pela Secretaria Municipal de Educação - SME nessas escolas. De acordo com o resultado da análise dos dados coletados nas entrevistas informais para informações, alguns desses profissionais já trabalhavam nessas escolas desde a sua origem, e depois foram estimulados e orientados a prestar concurso público municipal oferecido e organizado pelas SME.

Percebemos, nos resultados das observações participantes, nos diversos momentos de contato com os espaços interativos das ECU, que há um desconforto entre os profissionais dessas escolas, em especial, quando falam dos salários e reclamam do tratamento recebido pelos órgãos municipais. Parecem desejar a retroação do tempo. Apesar de seus recebimentos hoje significarem um valor incomparável com o que recebiam, quando faziam o traba-

lho comunitário. Em nenhum momento observamos ou ouvimos reclamações dos seus trabalhos voluntários, mas reclamam dos recebimentos e grau de valorização atual.

De acordo com o resultado da análise dos depoimentos dos professores das ECU, coletados nas entrevistas semi-estruturadas aplicadas nas quatro escolas, eles apresentam um nível elevado de baixa estima, pois mais de 73% dos professores entrevistados acham que os seus trabalhos não são reconhecidos pela escola, não gostam do espaço “*mal cuidado*”, “*são poucos para cuidarem da limpeza*”. A quantidade de vezes repetidas que uma professora na conversa informal insistia em dizer: “*o sofrimento dos professores é grande*” e representativo.

Esses professores, informantes da pesquisa, falam nas conversas informais e nas entrevistas informais sobre os seus salários aviltantes, da distância entre o local onde moram e Escola, reclamam de suas condições sócio-econômicas baixas que “*não dá nem para comer direito. É preciso trabalhar nos três turnos, aqui e em outro lugar, para poder viver mal. E, ainda vender bugigangas, fazer biscates para ver se dá*” (depoimento de uma professora da Escola A, na entrevista informal).

Ou ainda, como diz uma outra informante, professora da ECU C:

(...) com esse salário que não dá nem para tirar alguns dias de férias. O professor veste-se mal o ano inteiro, como muito mal, não tem nem o que economizar porque o que ganha já é muito pouco, não sobra nada mesmo. Como falar, nem pensar em férias! É uma danação e quem tem a universidade até que ganha um pouquinho melhor (...). Ainda acham que agente tem que dá mais na escola e os salários não acham também que tem que dá mais (...).

A outra professora que estava ao lado, sem estar participando da entrevista informal, logo respondeu:

(...) Com esse salário que ganho aqui, eu não sei o que dizer (...), sei que não posso dá mais do que já dou, chego no horário, pontual e saiu também pontual, cumpro meu dever no horário e pronto. Se agente não tiver um pouco de contenção no mercadinho, porque mercado nem entre mais, agente passa até necessidade. Ainda, assim mesmo quer que agente faça um mucado de coisa ao mesmo tempo. (mucado é uma expressão usada como palavra sinônima de muito, bastante).

Dessa forma, durante essa entrevista informal que se converteu em diálogo, as professoras, principalmente a “*intrometida*” que ouviu a nossa conversa (entrevistador e entrevistado da

entrevista informal) e entrou sem pedir licença, mostram-se insatisfeitos e desobrigados de ultrapassar os limites do espaço-tempo que têm para desenvolver trabalhos bem-elaborados. Mas, a nosso ver, esses profissionais admitem a necessidade de reconceituação da seleção e organização dos conteúdos e do tratamento didático-pedagógico, em função da sua adequação à realidade dos alunos, sujeitos socioculturais, assim como pelos seus comportamentos carregados de manifestações de violência, frutos das agressividades morais e físicas, da discriminação e rejeição ao outro.

Nesse momento em que falava do seu trabalho na ECU C e em outros espaços como educadora de “*crianças carentes há 20 anos*”, a informante da entrevista informal parece mergulhar em seus problemas pessoais, não apenas nos problemas da/com a escola, irrita-se um pouco com sua vida de professora, “*mãe de adolescente rebelde e que não quer nada com a vida, nem ser professor, não sei o que ele quer*”. Repetindo em voz tanto embaraçada como também alta, essa mesma informante da ECU C diz que:

Não mim sinto capaz nem em condições de mudar nada, mas uma impotente diante de tanta coisa e mais ainda com só trabalho e nada de aumento do salário”. Ainda fico pedindo a Deus para não atrasar como da outra vez. Vejo as coisas assim, mas não posso fazer nada mesmo!

A outra professora que não estava sendo entrevistada, mas intromete-se participando da conversa, pois entra na sala de surpresa para pegar um apagador porque o dela “*estava muito velho*”, ficando ao lado, continuou falando que:

Quando essa escola era separada da SME era mais interessante, pelo menos a gente lutava e sabia que não tinha mesmo outra opção e contentávamos porque sabíamos que era assim mesmo.

Além dessa baixa estima, observamos que outras situações de desconforto perturbam o trabalho do professor, tais como: formação profissional, falta de atualização profissional, informação, condições materiais de trabalho, falta de estímulo e presença de condicionantes internos e externos de participação, elevada carga horária de trabalho, conhecimento de conceitos básicos, programas que envolvam as atividades objetivando o ensino de conceitos, habilidades de trabalho com conceitos, sentido e significados das formações discursivas que metamorfoseiam passo-a-passo o cotidiano das ECU, reforçando os preconceitos e desvalorizando a diferença nos seus espaços sócio-educativos.

Quanto à formação profissional, observamos que do total de 29 informantes que trabalham nas ECU investigadas e responderam o formulário do professor (anexo I), nove (09) dos professores têm apenas o 2º grau completo, cinco (05) estão concluindo o curso universitário, três (03) entraram agora na universidade, três (03) têm o curso de pós-graduação especialização lato sensu completo, dois (02) estão fazendo especialização lato sensu e o restante (03) tem o curso universitário completo, mas ainda não têm especialização. Também não sabem se continuarão os seus estudos. Desses informantes, 04 não indicaram a sua formação profissional.

Somando-se a esses dados da formação do profissional das ECU, há um outro que denuncia a condição didático-pedagógica das ECU: a maioria dos professores do grupo investigado (dezoito), ainda não sabe o que gostam de fazer na educação. Esses professores que afirmam ter conflitos com a sua atuação nas ECU, a minoria (cinco) é recém-formada, e o restante tem dúvida e reclama da série em que trabalha: alguns deles gostariam de ensinar apenas na Pré-escola e estão no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, e outros dizem:

Meu lugar mesmo é na creche', mas sou obrigada a ficar aqui. Não tenho outra escolha!

(Justificativa da Professora sobre a sua condição na escola como professora do ensino fundamental).

Eles não dão licença para escolha, jogam onde querem e pronto!

(Professora que mora distante da escola e trabalha durante os três turnos; dois deles em outra escola municipal e estadual).

Nunca perguntam o que é mesmo que agente quer, que alunos agente gosta de trabalhar. Eu preferia uma escola mais no centro, perto da minha casa.

(Outra Professora que pega ônibus para chegar até a escola e ainda anda muito, pois mora numa cidade vizinha da cidade onde está localizada a escola)

Percebemos que nesses e noutros depoimentos sobre os fazeres e saberes dos professores nas ECU, declaram que a convivência nesses espaços não parece ser muito saudável; as pessoas parecem estressadas, insatisfeitas, descontentes com a condição em que estão submetidas e *obrigadas* a aceitar. Sempre encontramos uns falando mal dos outros, reclamam uns dos outros e até usam noções como:

Esta **bicha** não quer nada (...).

(Conversa informal de professora do turno matutino).

É muito **demente**, parece uma **tonta**.

(Conversa informal de uma coordenadora da ECU).

Nas falas dos depoimentos obtidos pela pesquisa nas conversas informais que acontecem no cotidiano das ECU, a todo o momento que os professores se encontram nos intervalos das aulas, retratam que a auto-imagem do professor dessas Escolas parece comprometida nesses espaços e é denunciada pelas atitudes valorativas que se referem a sentimentos de desvalorização de si mesmo e dos colegas.

O autoconceito construído de sua formação é revelado nas experiências profissionais relatadas, na expressão de desconforto na escola, nas denúncias de “*falta de consideração*”, “*desconhecimento*”, “*desagrado*”, “*humilhação*”, “*abandono*”. Os professores deixam escapar nas suas falas, quando se referem à profissão de professor, que não estão satisfeitos, nem com a profissão nem com o tratamento que recebem do âmbito público municipal, em especial, do reconhecimento do seu saber-fazer de professor e como pessoa humana, social. Tomamos, como exemplo, a fala de uma professora da ECU que respondeu ao formulário do professor, aberto e fechado, quando profere sua percepção sobre a sua profissão de professor:

(...) somos igual a qualquer outro profissional. Ninguém é melhor que ninguém.

Através das políticas de identidade profissional, portanto, dos profissionais da educação, esses indivíduos-sujeitos também são interpelados, assim como os alunos, pelos discursos que enunciam o preconceito, não só em relação à profissão [no caso do aluno que fala da favela e diz o que imagina sobre a morada em favelas] mas à classe social, raça, gênero. Nos discursos dos professores, percebemos que eles se sentem desvalorizados como profissionais pelas autoridades, pelos alunos, pela cultura e sociedade. E, assim, o professor se vê como, por exemplo: “*uma pessoa que não é notada, muito pelo contrário, não é nem vista por ninguém*”, não é “*valorizada só porque é professora e do ensino fundamental de escola pobre mais ainda*” (depoimento de uma professora do ensino fundamental na ECU e Educação Infantil em uma outra escola, participante de uma conversa informal).

A esse respeito, acompanhamos Goffman (1985) para entender o desenvolvimento do conceito de *identidade do eu na vida cotidiana*, a construção da concepção de ator e personagem com atributos de ordens diferentes. Valorizamos aqui, nesse momento, a linguagem como produção de sentidos (entendido aqui como uma construção dialógica, a linguagem em ação), que não apenas os cristaliza, mas também os modifica. Procuramos compreender os processos de significação a que os professores e seus alunos entrevistados percebem sobre si mesmos e suas vivências nas práticas intra-escolares. Nos discursos dos professores estão bem presentes as noções de pessoa, o valor profissional do professor, aluno carente, a igualdade entre as pessoas, imagem do pobre e escola do pobre. Essas noções manifestam-se como formações imaginárias e constituem as condições de produção dos discursos dos professores nas ECU.

Nessas construções dialógicas entre os professores das ECU aparece a imagem que o professor faz de si mesmo, da escola, do seu lugar na sociedade e do lugar social ocupado pelo outro. E a imagem que faz de si mesmo nessa relação sócio-educativa é a partir da suposição da imagem que o outro, seu colega ou outro qualquer faz dele, como por exemplo, apresenta-se nesse jogo de representações que constituem a analogia entre o professor e a pobreza da profissão de professor:

O professor não tem como se divertir, o que ganha é muito pouco e veste-se muito mal. Alguns até exageram na aparência feia, andam de qualquer forma”. ou não é “valorizada só porque é professora e do ensino fundamental de escola pobre mais ainda”. “Não ando melhor porque não posso, bem que eu gostaria, mas lugar de professor é assim mesmo (...).

Mediante diferentes recortes nos discursos dos professores, fomos construindo as unidades de análise e, a partir daí, procuramos identificar nos fragmentos as regularidades enunciativas que apareceram na entrevista dos professores que nos indicaram as representações de pobreza, desprezo, aparência, corpo, família, poder, escola. A aparência aqui entendida como “aqueles estímulos que funcionam no momento para nos revelar o status social do autor” (GOFFMAN, 1985, p. 31).

Analisamos a articulação dessas representações e o cotejamento dos resultados dos dados recolhidos e apreendemos como elas se conectam na produção da baixa estima dos professores entrevistados. Percebemos, então, que estão presentes nas falas desses professores entrevistados, como um imaginário falseado nos processos sociais, com características ex-

cludentes, discriminatórias, preconceituosas sobre a profissão do professor, vida de professor torna-se um verdadeiro “estigma”, um atributo negativo e depreciativo que torna a profissão do professor desacreditada e discriminada por ele mesmo e pelos outros.

E, segundo Goffman

o indivíduo pode envolver profundamente o seu eu em sua identificação com um determinado papel, instituição ou grupo, e em seu conceito de si mesmo como alguém que não rompe a interação social ou desaponta as unidades sociais que dependem dessa interação. Quando acontece uma ruptura, portanto, verificamos que as concepções de si mesmo em torno das quais foi construída sua personalidade podem ficar desacreditadas. Essas são as conseqüências que as rupturas podem ter do ponto de vista da personalidade do indivíduo (op. cit., pp. 222-223).

E é nas práticas vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano da vida social que se permitem determinados comportamentos e afirmam traços da personalidade do indivíduo. A personalidade, assim como a subjetividade, emerge de uma cultura (entendida aqui como práticas sociais e forma de vida), sendo que alguns estigmas são instituídos socialmente e interiorizados individualmente nas práticas sociais. Portanto, percebemos que o comportamento do professor e a imagem que faz de si mesmo e dos outros nos espaços escolares, também espaço social, permitem aos alunos atitudes e internalização de determinados padrões de comportamento como “naturalizados” e, para esses alunos, os (pre) conceitos de pobreza, abandono, pobreza já fazem parte de suas vidas, provocando danos, aborrecimentos, traumas, discriminação.

Esses professores informantes das ECU, de acordo com o resultado dos dados recolhidos e analisados do formulário aberto e fechado (anexo I), têm na sua maioria experiência na área de educação. E, dos 29 professores investigados, dezoito (18) deles têm mais de trinta anos de idade e, doze (12) deles têm mais de 10 anos de trabalho com a educação e o ensino em escolas públicas, sendo que desses sujeitos que têm experiência em escolas, cinco (05) trabalham em ECU há muito tempo - não dizem a quantidade de anos (Tabela I).

TABELA I - PROFESSORES DAS ECU DISTRIBUIDOS POR IDADE - 2003																					
RESPOSTA DO PROFESSOR		IDADE DO PROFESSOR																			
		18 - 20		21 - 23		24 - 26		27 - 29		30 - 32		33 - 35		36 - 38		39 - 41		+41		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		1	3,4	3	10	2	6,9	1	3,4	3	10	4	14	5	17	5	17	5	17	29	100



O resultado da análise dos dados apresentados na Tabela II – Percepção dos professores das ECU sobre a sua idade, mostra que (52%) dos professores dessas escolas gostam muito da sua idade, sendo que (24%) diz que gosta pouco, (3,4%) gosta muito pouco e (21%) declara que não gosta da idade que tem.

Portanto, vemos que a idade entendida aqui neste trabalho como “tempo vivido pelo corpo” não se constitui, de acordo com esses dados coletados nos formulários do professor, como um grande problema para as ECU, apesar de encontramos nos depoimentos dos informantes, algumas contradições entre os discursos e o que declaram sobre a materialidade, a corporalidade, identidade, diversidades sobre as relações entre idade e corpo.

<b>TABELA II – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ECU SOBRE A SUA IDADE - 2003</b>																				
<b>PERCEPÇÃO</b>	<b>IDADE DO PROFESSOR</b>																<b>TOTAL</b>			
	18 - 20		21 - 23		24 - 26		27 - 29		30 - 32		33 - 35		36 - 38		39 - 41		+41			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>MUITO</b>			3	20	1	6,7			1	6,7	2	13	5	33	1	6,7	2	13	<b>15</b>	<b>52</b>
<b>POUCO</b>							1	14	1	14	1	14			3	43	1	14	<b>7</b>	<b>24</b>
<b>MUITO POUCO</b>																	1	100	<b>1</b>	<b>3,4</b>
<b>NÃO GOSTA</b>											1	17			4	67	1	17	<b>6</b>	<b>21</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>0</b>		<b>3</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>4</b>		<b>5</b>		<b>8</b>		<b>5</b>		<b>29</b>	<b>100</b>

No quadro I, podemos observar, de acordo com as justificativas dos professores, que esses sujeitos estão sempre buscando explicações para as suas idades, como: experiência de vida, sentimento de amadurecimento, tempo de vida como de vivências e aprendizagens, maturidade, forma diferente de ver, retratar e desejar as “coisas”, mais experiência de vida para enfrentar os problemas e tentar resolvê-los, cada etapa da vida deve ser bem vivida (inspiração, arquétipo, sonho, experiência, felicidade), tempo de vida como privilégio por saber mais: tarimba, prática, conhecimento, traquejo, treino.

Não há preconceito declarado sobre a idade do professor, se existe não manifestam em suas falas ou ações, nem nas conversas informais e/ou modos de convivência nesses espaços sócio-educativos. De acordo com o resultado da análise de conteúdo, tomando-se por base os objetivos propostos nesse estudo, sobre a percepção dos sujeitos sobre si mesmo e os outros e formação de concepções autônomas de idade, subsidiados na teoria das representações sociais, seguindo etapas operacionais segundo Bardin (1977): constituição do corpus; b) composição das unidades de análise; c) a categorização. Assim, podemos obser-

var e analisar na leitura das entrevistas e definições das subcategorias e das categorias emergentes - decidimos por temas maiores das entrevistas que, em seguida, foram decompostos em unidades menores de análise temáticas e, logo após, em temas semânticos mais simples e fáceis de serem analisados, que os sentimentos dos professores sobre a idade são positivos, manifestando-se através das categorias: aceitação, tolerância, ternura, normalidade, confiança, gosto pela idade, solidariedade ao idoso, carinho pela sua idade, confundindo-se algumas vezes com o tempo de serviço, aquele que determina a idade do professor, do orgulho da idade do ser professor. E, negativos quando evidenciam nas suas respostas o medo pelo envelhecimento, presença do “mais novo”, a aposentadoria, o cansaço.

**QUADRO I – A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A SUA IDADE - 2003**

QUESTÃO	RESPOSTAS DE ALGUNS PROFESSORES
<b>GOSTA DA SUA IDADE?</b>	<p>“Porque já tenho um pouco de experiência de vida, uma vida cansada, você sabe como é vida de professor (...)“ (mais de 41 anos).</p> <p>“Por me sentir madura. Saudável, bonita e cheia de ideais“ (36-38 anos).</p> <p>“Se cheguei até aqui é porque já vivi um pouco e é vivendo que se aprende“ (39-41 anos).</p> <p>“Tenho medo de envelhecer “ (mais de 41 anos).</p> <p>“Porque Deus me deu como benção” (39-41 anos).</p> <p>“Tenho maturidade e vejo muita coisa de forma diferente. Procuo aproveitar bem a vida!” (39-41 anos).</p> <p>“Tenho mais experiência de vida para enfrentar os problemas e tentar resolvê-los” (36-38 anos).</p> <p>“Para viver a vida por muito tempo ainda” (18-20 anos).</p> <p>“Porque até aqui vivi tudo que a vida me ofereceu com muita intensidade” (36-38 anos).</p> <p>“Tenho mais experiência de vida e nessa vida de dar aula a idade parece que chega mais rápido” (36-38 anos).</p> <p>“Não é uma questão de gostar muito ou pouco, mas aceitar, já que é um processo natural” (mais de 41 anos).</p> <p>“Cada etapa da vida deve ser bem vivida” (36-38 anos).</p> <p>“Porque sou privilegiada por ter vivido 28 anos”.</p> <p>“É ótima idade" (33-35 anos).</p>

Ou ainda, dão sentido à vida, denotando-a como saúde, beleza, como coisa imaginada, sonhada: vida saudável, bonita e cheia de ideais, medo do envelhecimento, aproveitar bem a vida, não é uma questão de gostar muito ou pouco, mas aceitar, já que é um processo natural, é ótima idade. VIDA como bênção de Deus, existência.

Observamos que, involuntariamente, esses sujeitos podem considerar o mais velho ou o mais novo como o mais experiente, o menos experiente, o que sabe mais, sabe menos. A idade é controlada, vigiada, ignorada, experimentada nos espaços sócio-educativos das ECU como *um valor* que iguala, diminui, oculta, une ou separa, hierarquiza os indivíduos nos espaços sócio-educativos. Os alunos, por exemplo, muitas vezes são separados nos ambientes da escola (classe, turma, grupo) por faixa etária, ocultando ou desintegrando e criando oposição conceitual: velho, mais velho, novo, mais novo.

De acordo com Medeiros (2003, p. 218) a idade

entendida como o tempo vivido pelo corpo, não funciona sozinha, isolada das demais categorias identitárias como, por exemplo, no caso de gênero, onde ser velho é muito diferente de ser uma velha. Essas idades devem ser ampliadas em função dos eixos que se formam em torno delas, que mudam no dia-a-dia (hoje menina, amanhã adolescente) e que conferem lugares aos sujeitos.

Nos dados analisados, a popularização do uso da expressão “idade como tempo vivido pelo professor” como “vida boa”, “vida cansada”, permite-nos falar em representação social, remetendo a processos de objetivação e ancoragem aos quais chegamos por meio de pistas recolhidas em depoimentos das entrevistas informais, conversas com os professores. Essas pistas, fragmentos de evidências da própria profissão do professor, são muitas vezes ignoradas, como se fossem detalhes sem importância ou “marcadores identitários”.

É nesse campo simbólico que a idade do professor como tempo de vida se ancora nos espaços das ECU. E, de acordo com o resultado dos dados recolhidos do formulário do professor está relacionada à experiência de vida, tempo de vida, da aprendizagem, do envelhecimento, bênção de Deus, realização pessoal, sentido de vida que, a nosso ver, são representações construídas na cultura e por processos complexos que tramam concepções de acordo com princípios, estéticas, religião, valores, símbolos, regras – elementos que, de

um modo especial, integram-se e participam dos jogos de poder, produzindo e reproduzindo relações desiguais entre os segmentos das ECU - os sujeitos socioculturais.

A partir dessa reflexão sobre o conceito de idade, acompanhando as reflexões de Morin (1999), entendemos que as relações de identidade que construímos sobre nós mesmos, os outros e o mundo vivenciado são criadas pluridimensionalmente pelas imagens afetivas, imaginárias e representativas que criamos em relação a nós mesmos e em relação aos outros. Essas imagens se juntam, construindo, assim, uma compreensão e um sistema de significações que norteia o nosso processo auto-referencial ininterrupto, que é a auto-referência do sujeito: ser, pensar e sentir se justapõem numa unidade dialógica, circundada por uma complexidade subjetiva e uma complexidade de compreensão da realidade.

O estigma sobre a idade do professor é reforçado pelos alunos que saem da sala de aula, por exemplo, zangados vão para os seus lugares e sentam obrigados pelo professor; sentam-se um pouco no recreio colocados pelo professor *“para não correr feito um doido”*, por termos como: *“velha calhota”, “caduca”, “velha chata”, “tia”, “velhota rabugenta”, velha, além de chata, feia e brigona, só sabe brigar, não agüento nem ver essa uma f...”*.

Observamos que essas expressões passeiam nas falas dos alunos e marcam o espaço escolar, quando se trata de professoras “mais velhas” e que, por algum motivo, discorda do que o aluno faz ou diz. Essas expressões do aluno sobre a imagem que faz do professor da terceira idade ou da faixa de 40 anos acima, parecem apresentar uma nova forma de representação de um discurso comum, normal para quem é “velha/velho” ou melhor que eles percebem como “velho”, caduca, “calhota”. Na escola, os sujeitos continuam construindo um discurso de “normalidade” para o corpo, agora “com idade velha”, portanto buscando novas definições pejorativas: rabugento, chato, feio, brigão.

Nos recantos da escola, durante as observações, presenciamos e ouvimos as vozes dos alunos, dirigindo-se a seus colegas para reclamarem dos seus professores exigentes (noção de brigão, chato, aquele que “pega no pé”) que se apresentavam sempre como os “mais velhos” [e assim como vimos também nos depoimentos dos professores que responderam ao formulário do professor, a questão sobre a idade (se gostam da sua idade)] tratem dessa categoria como tempo vivido pelo corpo.

E viver na concepção moriniana (2002) suscita um trabalho incessante para sobreviver (“alimentar-se”, “proteger-se”, “cuidar-se”, “ganhar a vida”. Porém, “o indivíduo não vive para sobreviver, sobrevive para viver, ou seja, vive para viver. (...) Que significa viver para viver? Viver para gozar da plenitude da vida”, para realizar-se (p. 155). E, na escola, o corpo carrega as marcas da idade, como um “viver de jogo”, de estética, de aparências: velho, rugas, pele flácida, óculos no rosto, roupa fechada, trabalhando com outras representações identitárias, como por exemplo, o gênero, o sexo, a classe social e cor).

Hall (1997) explica que as identidades culturais são produzidas através de enunciações, através da maneira como as diferenças são narradas socialmente. E, é a produção de sentidos e significados pela linguagem em torno do gênero, do sexo, da classe social, cor, etnia, geração, raça que vai constituir identidades culturais. E, em relação à identidade masculina, Badinter (1993, p. 3-9) explica que “damos crédito ao eterno masculino, sem prestar muita atenção ao comentário de Rousseau, em o Emílio: “O macho só é macho em certos momentos; a fêmea é fêmea durante toda a sua vida, pelo menos durante toda a sua juventude”. Mas o homem através dos tempos, é o modelo de referência com o qual se compara a mulher. O homem é o “Um, legível, transparente, familiar. A mulher é o outro, estrangeiro e incompreensível.” Entretanto, “seja qual for o modelo imaginado para pensar os sexos – semelhança ou diferença -, o homem se apresenta sempre como o exemplar mais bem-acabado da humanidade, o absoluto a partir do qual a mulher se situa”.

E, no que se refere ao sexo nas práticas interativas das ECU, o resultado da análise da Tabela III indica que os professores não têm problemas com relação à aceitação do seu sexo. Dos 29 professores que responderam ao formulário do professor, 100% dos informantes gostam muito do seu sexo.

ECU	SEXO DO PROFESSOR																	
	A		A		B		B		C		C		D		D		TOTAL	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	f	%
SEXO	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MUITO	1	3,4	10	34			7	24			3	10	2	6,9	6	21	29	100
POUCO																	0	-
MUITO POUCO																	0	-
NÃO GOSTA																	0	-
TOTAL GERAL	1		10		0		7		0		3		2		6		29	100

Portanto, não encontramos na análise dos dados recolhidos nenhum resultado que denuncia preconceitos em relação ao sexo, sendo que a maioria (89%) dos profissionais das ECU é mulher e o restante (11%) homens.

Selecionamos algumas das justificativas dos informantes do Formulário do Professor (anexo I) da questão que indicam porque gostam do seu sexo, na tentativa de esclarecer a percepção dos sujeitos das ECU sobre a concepção de sexo na escola e, certamente, na vida sociocultural. Para tanto, selecionamos alguns dos depoimentos:

#### *Sexo feminino*

- “Somos privilegiadas.”
- “**Porque mulher é símbolo de renovação da vida.**”
- “Porque somos **amadas.**”
- “Sou **especial.**”
- “Como mulher **posso fazer coisas que o homem não pode.**”
- “Ser mulher é **maravilhoso, ser mãe.**”
- “Ser mulher é **extraordinariamente maravilhoso.**”
- ”Nós mulheres **somos mais inteligentes.**”
- “Ser mulher é **maravilhoso.**”
- “Ser mulher é um **privilégio.**”
- “Porque **adoro ser mulher, feminina.**”

#### *Sexo Masculino*

- “Sinto-me satisfeito comigo e com o meu relacionamento com o sexo oposto.”
- “O homem **tem mais regalia e força.**”
- “Para **comandar** é mais fácil, também **sofre menos perigo que a mulher.**”

Ao que parece, nos enunciados acima, que são das professoras das ECU – “Somos [por serem mulheres] *privilegiadas.*”, “Ser mulher é um *privilégio.*” “Somos *amadas, sou especial*”, “Ser mulher é *maravilhoso.*” ”Porque *adoro ser mulher, feminina.*”, permite entrever alguns dos efeitos afetivos que podem acompanhar os dizeres de uma mulher ao falar sobre

si, sobre seu sexo e do seu sexo como sinônimo de gênero, mas sexo não é a mesma coisa que gênero, pois são conceitos distintos da vida humana.

E, a nosso ver, pelo que podemos recolher desses depoimentos e na análise dos documentos da escola (conteúdos dos programas pedagógicos como PPP, PC, planos de aula do professor) essa confusão entre a noção de gênero e sexo ainda não se apresenta como uma preocupação pedagógica para as ECU, como podemos notar nesses depoimentos dos professores, quando perguntamos sobre seu sexo e nos responderam repetidas vezes a expressão: “*ser mulher*”; “*nós, mulheres*”.

Percebemos que nas ECU, nas relações interativas na sala de aula onde a multiplicidade de representações falsas e estereotipadas se ancoram definindo significados para o sexo, o negro, o pobre num jogo complexo de trocas de insultos, provocações, agressividades físicas. Nesse jogo torna-se aumentada sua complexidade, quando apresentada nos enunciados dos professores e dos alunos, recolhidas dos formulários respondidos por eles individualmente, como uma simplificação ingênua nas relações pedagógicas e sócio-educativas das ECU, nas quais o conceito de masculino é sempre denotado pelos alunos e professores como “dono do poder”, da fala, das tomadas de decisões, mais liberdade, poder de comando, resistência, força física, como podemos verificar nesses depoimentos dos professores: “O homem *tem mais regalia e força*.” “Para comandar é mais fácil, também *sofre menos perigo que a mulher*. Nós, mulheres, *somos mais inteligentes*.”

Por outro lado, esses conceitos envolvem outras diferenças através da simbolização entre ser homem ou mulher em relação a comportamentos, estilos de vida, interesses, papéis sociais a desempenhar, responsabilidades sociais que se declaram nesses enunciados recolhidos dos formulários dos professores: “como mulher *posso fazer coisas que o homem não pode*”, “Ser mulher é *extraordinariamente maravilhoso*”. Só encontramos dois dados em que uma professora responde “Ser mulher é *maravilhoso, ser mãe*” e “mulher entendida como símbolo de *renovação da vida*” que se relaciona à categoria ser mulher como a mãe, a fêmea que produz o óvulo, gesta o filho.

E, nesses enunciados percebe-se que sexo (fêmea) confunde-se com gênero (mulher), apesar de o enunciado estar correto, se os informantes estivessem dando respostas para o que

acha do seu gênero e não para o que acha do seu sexo -questões 6.2, 6.2. 3, 6.2.3.1 do formulário do professor (anexo I). Entretanto, esse desenvolvimento conceitual dentre tantos outros, parece ainda não ser percebido pela escola. A qual não demonstra saber, pelo que nos indicam os enunciados das conversas e respostas dos formulários dos professores, que não se deve pensar que ser uma fêmea significa ser uma mulher. Assim, também, ser um macho não significa ser um homem. Sexo diz respeito às características fisiológicas relativas à procriação, à reprodução biológica; não é uma categoria criada socialmente.

Para Strey (1998, pp. 184-185), o conceito de gênero permite o conhecimento sobre a mulher e o homem, tornando possível “uma compreensão renovada e transformadora de suas diferenças e desigualdades”, tanto no que se refere a diferenças individuais como sobre as interações sociais que influem nos resultados educativos e ocupacionais entre outros tantos. A divisão sexual na reprodução já está explicada nas teorias sobre os estudos biológicos ou outros, tais como na história da sexualidade foucaultiana ou de Badinter ou Strey:

Os machos produzem esperma, as fêmeas produzem óvulos; e depois gestam os filhotes que foram concebidos. (...) Humanos são animais auto-reflexivos e criadores de cultura. O sexo biológico com o qual se nasce não determina, em si mesmo, o desenvolvimento posterior em relação a comportamentos, interesses, estilos de vida, tendências das mais diversas índoles, responsabilidades ou papéis a desempenhar, nem tampouco determina o sentimento ou a consciência de si mesmo/a, nem das características da personalidade, do ponto de vista afetivo, intelectual ou emocional, ou seja, psicológico (Strey, op. cit., pp.182-183).

Ainda sobre as características físicas e/ou biológicas, observamos que o resultado da análise dos dados pessoais dos sujeitos investigados, recolhidos no formulário do professor (anexo I), denuncia que 100% dos informantes gostam muito da sua cor (ver Tabela IV).

VOCÊ GOSTA DA SUA		MUITO				POUCO				MUITO POUCO				NÃO GOSTA				TOTAL
		A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	
IDADE	f	8	3	2	2	2	2	1	2	1	1		1		1		3	29
	%	27,6%	10,3%	6,9%	6,9%	6,9%	6,9%	3,4%	6,9%	3,4%	3,4%	0,0%	3,4%	0,0%	3,4%	0,0%	10,3%	100%
SEXO	f	11	7	3	8													29
	%	37,9%	24,1%	10,3%	27,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
COR	f	11	7	3	8													29
	%	37,9%	24,1%	10,3%	27,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
APELIDO	f	2	1		2	3	2	1	1	1	2			1			2	18
	%	11,1%	5,6%	0,0%	11,1%	16,7%	11,1%	5,6%	5,6%	5,6%	11,1%	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	0,0%	11,1%	100%

Entretanto, deixam transparecer em suas respostas que as falas estão carregadas pelas manifestações de preconceitos, como por exemplo, nas destacas nas justificativas dadas pelos



informantes sobre a cor da sua pele, indicada por eles na questão 6.3.1. desse Formulário aplicados ao Professor:

“É das **morenas que eles gostam mais**” (cor indicada pela informante: morena).

“É uma das **principais características de que eu sou**” (cor negra).

“Eu não **gostaria de ser branca**, acho a **cor negra mais atraente**” (cor negra).

“Porque **ser morena é privilégio**” (cor morena).

“É **bonita e envelhece menos**. A **cor mais escura é mais chamativa**.” (cor negra).

“É **bonita**” (cor negra).

Outros depoimentos dos informantes do Formulário do Professor sobre a cor da sua pele:

“Porque numa **sociedade que discrimina o negro** como a nossa, **eu não gostaria de sofrer tal preconceito!**” (cor branca).”

“Estou contente com **tudo que tenho e sou**” (cor branca).

“Gostaria de **qualquer cor**” (cor branca).

“**Sou muito branca**”.

“Pertencço originalmente a uma **raça forte e guerreira**” (cor negra).

“É uma **cor que envelhece menos**” (cor negra).

“É muito **forte**” (cor negra).

“**Sou honesta e isto basta**”.

“Porque **ser morena é privilégio**” (cor negra).

“Porque é **uma das mais importantes características a que sou**.” (cor negra).

“Porque é das **morenas que eles gostam**” (cor morena).

“**Gosto de mim e isto não depende de cor**” (cor branca).

“Porque **gosto, é bonita**” (cor branca).

“Também **dá menos trabalho que a cor negra no cheiro, tenho menos suor, não gosto de suor, gasto menos com ...**” (profª de cor “branca”).

Pelo que pudemos ver nos enunciados das falas dos professores das ECU, informantes do formulário aberto e fechado, a questão da cor ainda é concebida, tanto nos depoimentos como nas suas justificativas, como um “inferior racial” carregado de estigmas, como: padrões de beleza e feiúra, cheiro da pele e higiene do corpo, moralidade, sexualidade, conduta, envelhecimento, heroísmo, força física, consciência da existência do preconceito, mas confunde raça negra e cor da pele.

Esses estigmas que acompanham a vida do professor, certamente, devem acompanhar as suas práticas sócio-educativas e didático-pedagógicas, e, a nosso ver, pelo que pudemos observar nas relações do processo ensino-aprendizagem nas salas de aula das ECU, a representação do negro nos enunciados dos professores circula com sutileza, por todos os ambientes de aprendizagem, relações interativas, e toda e qualquer forma de comunicação social dessas escolas é estereotipada, preconceituosa e discriminatória.

Desses 29 professores que participaram da pesquisa como informantes, dezoito (18) deles têm apelido e gostam muito (27,8%) deles, outros (39,0%) têm apelido, mas afirmam que gostam do seu apelido, mas “pouco” (16,7%) gostam muito pouco e (16,7%) declaram que não gostam do apelido que têm. O restante, onze (11) dos informantes, dizem que não têm apelido. Os professores que têm, mas não gostam, também não indicam (se existem) quais são os seus apelidos. Uma informante diz que não tem apelido, mas marca que não gosta e, quando perguntamos porque não gosta do (desse) apelido, responde: Porque não! E, para a questão: O que você faz ou reage quando não gosta do apelido? Responde: Fico sem falar nada.

Os professores que têm apelido, explicam por que gostam (Questão 6.4.2.1 do Formulário do Professor):

“É uma **forma carinhosa** de ser tratada.”

”**Diminui o nome** e é **mais carinhoso.**”

“Tem mais **relações com minha personalidade.**”

“Porque **reduz mais o meu nome e é carinhoso.**”

“É um **apelido carinhoso.**”

Nesse sentido, o tratamento conferido ao tema preconceito pela mídia, revistas de educação e/ou cultura, jornais, literaturas nas diversas áreas do conhecimento, ainda não garante informações ao professor sobre nossos valores, o corpo humano, a estética e preconceitos.

Percebemos no resultado da análise dos dados recolhidos sobre a formação dos professores das ECU investigadas (anexo I) parece que ainda não se encontram preparados para enfrentar situações em que se envolve a construção de valores na educação escolar. Os dados indicam que a multiplicidade de sujeitos nos espaços sócio-educativos e as implicações reveladas por essa problemática declaram ser necessário observar a formação do professor, as suas práticas metodológicas, didático-pedagógicas e os saberes desses profissionais sobre a noção de conceitos de raça, etnia, cor, religião, mulher x homem, sexo e outros.

Da mesma forma, o resultado da análise dos dados das entrevistas semi-estruturadas com os professores indica que os conceitos de raça, etnia, cor da pele, religião ainda não são trabalhados nas práticas pedagógicas nas salas de aula e nem em outros espaços das ECU. Assim, notamos a importância da efetivação desse trabalho nos espaços sócio-educativos e na vida das ECU investigadas.

## **5.6. PERCEPÇÃO SOBRE SI MESMO: A CORPOREIDADE E OS PRECONCEITOS NAS ECU**

O corpo humano é olhado por todos os ângulos, de todas as formas, por todos os tempos, em todos os lugares do mundo. O corpo dança, pula, anda, canta, fala, abraça, geme, compartilha o amor, grita, julga, condena, sofre ou alegra-se nos espaços sociais e educativos. Além disso, tem direitos, obrigações, exige esforço, carinho, ternura e cuidado. E, são marcados pelas diferenças de cor, de sexo, de peso, de tamanho, de língua, de gênero, enfim, de corpo

O corpo é “a lápide onde se escreve a cultura” (RESTREPO, 1998, p.106) e cada cultura possui um corpo coletivo que produz e reproduz um corpo individual, marcando uma identidade entremeadada por uma teia de significados que ele mesmo teceu. E, fora da sua cultura, o corpo é o outro que se veste diferente, alimenta-se, anda, dança, canta, fala de acordo com seus valores, princípios, regras e normas próprias da sua origem, portanto, olhado como diferente pela sua cor, hábitos, experiências de vida, um corpo estranho observado pelo outro, valorizado, supervalorizado ou desvalorizado como modelo ou como padrão em diferentes momentos históricos.

Na discussão “A respeito da prévia compreensão fenomenológica de Ser”, Crittelli (1996, p.49) explica que “ao dar-se conta do ser (...), o homem percebe que tem que dar conta de ser, que ser está sob sua responsabilidade. Percebendo o ser, o homem toma o ser para si como algo de que tem que cuidar. Põe o ser sob seus cuidados”. O corpo exige *cuidado, zelo*. O cuidado é refletido por Heidegger (1981) em dois sentidos fundamentais: “preocupar-se, estar preocupado com” algo, alguém; tomar conta de, cuidar de, fornecer algo para alguém. E, a escola, além da família, da igreja e outros espaços socioculturais produzem os corpos e suas identidades – “*o corpo do cidadão*”, um ser que precisa de cuidados. Mas o *ser*

é dado ao homem, entre outras condições, como vida biológica, aparente num corpo. O corpo é de propriedade de cada homem – é ele, é dele – e desse corpo tem que dar conta, por ele tem que responder. O corpo/vida biológico é também sua facticidade. Nele foi lançado e, através dele, é lançado num mundo como quem ele mesmo é. Seu corpo é, ainda, sua projeção, aquilo de que tem que cuidar, inclusive para se manter vivo; seu corpo lhe é dado, mas é resultante, também, do seu cuidado, do que fizer com ele (CRITELLI, 1996, pp. 48-49).

Portanto, um “*ser cuidando de ser*” na relação com o outro corpo, uma existência incorporada e emanada de uma teia de relações humanas que produz marcas e delinea sentidos e significados. E, muitas vezes, o corpo se constrói no espelho do outro, igualando-se e/ou diferenciando-se desse outro, pela cor, altura, religião, classe social, princípios e valores sociais.

Na escola D, por exemplo, percebemos que o resultado da análise dos dados da questão do formulário do professor (anexo I), quando investigamos a percepção dos sujeitos sobre si mesmo, confirma que os preconceitos manifestam-se de acordo com a percepção que os sujeitos informantes têm sobre o “padrão de pensamento”, característico de uma cultura do

corpo, que determina o que é corpo belo, corpo feio, corpo ideal. Temos como exemplo, as respostas de um informante, professor do sexo feminino, quando indica qual a sua percepção sobre si mesmo, não hesitando em colocar o que acham da sua altura, suas pernas e observa também a sua barriga (*tamanho grande*). Essa parte do corpo não foi identificada nas respostas do formulário, aplicada aos informantes professores, pela pesquisa. Apenas perguntamos: O que gostaria de transformar em você? Ela comenta sobre as suas *pernas finas*, seus *cabelos* que lhe *dão muito trabalho para ficarem assentados*, mas gostaria de transformar a sua *barriga* (gorduras localizadas).

A informante, professora da escola D, diz que gosta pouco do seu corpo, e, certamente, considera o que está cultural e socialmente estabelecido como padrões ideais de beleza e reconhecidos como base de conflitos internos para o indivíduo e externo para as relações sociais.

Pensamos assim, porque a informante professora com idade entre 39-41 anos, (Anexo I), *não gosta* da sua idade, mas não responde por quê. Além disso, às questões, nas quais perguntamos a percepção sobre si mesmo, responde: “Acho meus *olhos grandes*”. Por isso gosta *pouco* deles.

Destacamos, também, algumas das respostas dadas pelos sujeitos das ECU sobre cabelos, tais como: Uma informante respondeu que gosta *pouco* e explica: “*preciso cuidar frequentemente senão tenho que ficar preso o tempo todo*. Diz que *não gosta* da sua altura porque: -”*Me acho (Acho-me) muito baixinha*”. Gosta *pouco* do seu corpo, porque: “*Gostaria de ter outro corpo, um corpo bonito, sem barriga*”.

Na questão do formulário do professor que pergunta: O de que você menos gosta em você? Um dos informantes do sexo feminino responde: “*minhas pernas*”. Perguntamos à mesma informante: Por quê? Obtivemos a resposta: “*São muito finas*”. Entretanto, respondeu à pergunta: O que gostaria de transformar em você? “*A barriga*” Por quê? “*É muito flácida.*” Destacamos outros exemplos das respostas dadas pelas professoras das ECU à questão 7.1.5.1 do formulário do professor (anexo I) sobre o corpo, tais como:

*“Não gosto de ser uma pessoa gorda, procuro cuidar bem do meu corpo através de exercícios físicos e uma alimentação balanceada.”*

*“Tenho tudo no lugar.”*

*“Sou saudável e tenho vigor físico.”*

*“É bonito.”*

*“Tenho quadril largo.”*

*“Está proporcional ao meu tamanho.”*

*“Não sou gorda, hoje tenho o peso que sempre quis.”*

*“Gosto do meu corpo. Algumas pessoas acham que tenho o corpo bonito.”*

*“Por que é jóia, só precisa fazer ginástica.”*

Constatamos que a questão do *corpo belo* é um referencial para a manutenção dos preconceitos nos espaços sócio-educativos das ECU. O corpo na escola não gosta se ser gordo, mas de ser jóia, malhado, bonito, proporcional ao meu tamanho, quadril largo, pouco peso, bem cuidado, ter tudo no lugar, ser saudável, ter vigor físico. Pelo que pudemos observar, porém, ele se comporta assim nos espaços sócio-educativos, nas relações interativas entre alunos-alunos, professores-professores, professores-alunos, e, sem dúvida, os resultados dos dados analisados das entrevistas semi-estruturadas (anexo III e IV) aplicadas aos alunos e professores, também apontam, perceber que age camuflado nos espaços pedagógicos e sócio-educativos das ECU com a existência do preconceito, do estereótipo e discriminação.

Nas observações *in loco*, essas manifestações de preconceitos camufladas nas ações, dizeres, falas dos alunos e professores, demonstram que os sujeitos das ECU ainda não são educados para conviver com a diferença, para respeitá-la e conviver com as diferenças, em especial, com as diversidades do corpo: tamanho, cor, padrões de beleza, gordo/magro. Os *apelidos* que se manifestam como gordão, gordo, gordinho, seco, palito, narigão, barrigudo, “*tambor de binga*” – apelido não-identificado antes, em nenhum outro espaço, são usados para identificar o colega que é apenas reconhecido porque: “*sou baixo, gordo e barrigudo*”. Esse menino atende aos chamados ou provocações de seus colegas, agora deixando

transparecer que já se acostumou com as gozações, as queixas, a atitude agressiva dos seus companheiros de classe ou da escola – essa é a relação comum de uns com os outros”.

Perguntamos a esse informante (considerado por alguns dos seus colegas como *tambor de binga*) o que acha desse apelido e nos respondeu: “*não gosto*”, *mas fazer o quê? Se eu reclamar apanho, ganho cascudo*. Além dos apelidos, os *gestos* trocados pelos alunos, utilizando como instrumentos a mão, o dedo das mãos, a boca, a língua, os braços para indicar ao outro a sua agressividade, respeito nos intervalos dos recreios, no portão de entrada e saída da escola. Em qualquer atividade realizada no espaço escolar, denunciam a *indiferença*, a “*falta de consideração*”. Apesar de proporcionar constantes desconfortos aos sujeitos, em especial, para aqueles que não gostam de *si-mesmos* (Percebem-se como feios, magros, fracos - menos sabidos que os outros -, “*Não consigo aprender como meus colegas*”, “*Sou muito seco*” “*Pareço um buxão*”, “*Cabeção*”, “*Mico leão*” - apelido de uma menina que possui uma mecha amarelo-dourada nos cabelos longos, uma mecha que cai sobre o rosto, localizada na parte frontal da cabeça).

Um outro dado marcante, no depoimento de uma professora da Escola E, é a necessidade constante de caracterizar o seu corpo como bonito, uma demonstração de atração ao sexo oposto. Ela enfatiza bem a relação do seu corpo bonito, sexo, cor morena, felicidade. Tem necessidade de declarar as formas perfeitas, a cor morena privilegiada. Primeiro responde a questão, na qual perguntamos se gosta da sua idade, afirmando que gosta “*muito*”. E, gosta muito “*Porque sou privilegiada por ter vivido 28 anos*”. A mesma informante indica que gosta do seu sexo, a sua feminilidade, afirmando: “*Porque somos amadas*”.

A análise da entrevista com uma informante professora permite ainda pensar o papel dos “*não-lugares*”, “*entre-lugares*” e o corpo nas ECU, seja no que diz respeito aos padrões do corpo na construção de identidades culturais que “*surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais*”. Na questão sobre a sua cor da pele, uma informante indica a cor *morena*, afirmando que gosta “*muito*”. E gosta muito “*Porque é das morenas que eles gostam*.” Gosta dos seus olhos “*Porque ele é órgão do meu corpo que eu mais gosto*”. Gosta dos seus *olhos*, mas não explica por quê. Mas gosta *pouco* de sua *altura*: “*Porque queria ser mais alta, bem mais alta*”. Observamos que essa informante fala das características do seu corpo, deixando entender que gostaria

de adequá-la aos padrões de beleza estabelecidos pela circulação de discursos vendidos e marcados pela sexualidade e sociabilidade dos corpos femininos nos espaços públicos.

Percebemos que a maioria dos informantes afirma nas falas, gostar do seu corpo (ver Tabela IV - sobre os dados pessoais dos professores das ECU). Entretanto, esses sujeitos se apropriam da percepção de corpo perfeito e belo, da pele morena para reforçar e valorizar a diferença, possibilitando a abertura de um campo de ação perfeito à manifestação de preconceitos e, até mesmo, a criação de um espaço de resistência e de luta pelo enfrentamento, reconhecimento e/ou substituição dos preconceitos por conceitos nos ambientes sócio-educativos das ECU. A interpelação acontece não só pela maneira, através da qual o corpo é falado na escola, mas por eles serem falados. E, muito bem demarcados, diferenciados, interpelados pelos discursos que enunciam o preconceito, não só em relação à cor, altura, peso, largura do quadril, mas também, à raça e gênero.

Observamos que a informante professora descreve o seu corpo, apresentando sérias dificuldades ortográficas, de concordância verbal e nominal, colocação pronominal e trabalha com a 1ª série do ensino fundamental. Sobre seu corpo, diz que gosta muito. E, ainda justifica: *“Tudo em mi eu gosto”, “Porque é importante para mi”*. *“Não gostaria de transformar nada”*. *“Porque sou feliz assim.”* Entretanto, reclama da sua altura, *“queria ser mais alta”*. Percebemos uma contradição e, ao nosso olhar, traduz o silêncio em palavras que não falam tudo, mas denunciam um conceito, talvez um preconceito de altura.

Acompanhando os passos de Orlandi (1997, p.107) construímos indicadores que permitiram perceber que a informante da ECU E, na resposta da questão (7.1.2) do formulário do professor, parece apropriar-se da palavra, romper o silêncio, mas não consegue esconder o seu desejo de *“ser alta”*, uma forma de negar o seu tamanho *“baixinho/baixinha”, “baixo/baixa”*. Talvez um tamanho que diminui sua forma corporal, esconde a sua presença, sua cor morena. Ao nosso ver, parece um estereótipo que se instala para dizer, no entanto, o que não gosta, censura, opõe, oprime e é oprimida – *“gosto pouco da minha altura. Porque eu queria ser mais alta, bem mais alta”* – por um silêncio que a impede *“de sustentar outro discurso. Em condições dadas, cala para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de sentido”* (op. cit. 105).



Percebemos que o resultado da análise de conteúdo num teste de associação de palavras indica que os enunciados das falas dos professores, quando relatam o que pensam/acham sobre *corpo feminino* estabelece relações com a *sexualidade*, o *prazer*, a *atração sexual*, o *poder*. A presença do estereótipo é marcante, a *geometria do corpo* é desejada pelas belas formas: cintura fina, pernas grossas e lindas, “malhadas”, a boa altura, olhos grandes, “sem barriga”, cor morena, quadris largos.

Bardin (1977, p. 51) explica que um estereótipo é

(...) ‘a idéia que temos de...’, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, idéias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objectiva ou a percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afectivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado.

Certamente, uma professora que se percebe com tantos desejos de mudanças, diz que não gosta do seu corpo, tem dificuldades para trabalhar com categoria de conceitos que se referem a formas corporais. Na sua fala, está aparentemente declarado o julgamento pouco satisfatório sobre a sua cor negra (*gostaria de ser morena*), seus cabelos que merecem cuidados diários, “*senão tem que ficar preso o tempo todo*” – uma forma precisa para ocultá-los dos olhos alheios, aqueles que não devem vê-los feios.

Fica transparente, nessa fala da professora, o que está explícito no discurso de Foucault (1999, p.237), no momento em que admite: “as relações de poder estão talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social”. Quando nos voltamos para os indivíduos, por exemplo, podemos encontrar o poder sob a forma de representação, aceitação ou interiorização em suas cabeças. E o que percebemos nos resultados dos dados analisados no conteúdo das relações intra-escolares, nas respostas dos sujeitos sobre a percepção sobre si mesmo é que há um modo imposto de poder sobre o corpo dos indivíduos que conduz a rejeição do seu próprio corpo. Essa forma de ação e não-aceitação das formas constituintes do seu próprio

corpo, segundo nossa percepção, estimula a discriminação, o estereótipo, o preconceito de uns com os outros, podendo até chegar à exclusão do corpo social.

Sobre esta relação *corpo-poder*, observamos que parece haver mais estímulo aos preconceitos do que a preocupação com a sua substituição por conceitos, pois até nas capas dos cadernos e outros materiais didáticos encontramos uma figura de um corpo imaginado belo, bonito, “perfeito”, “um tesão”, “é muito boa”. Ao lado do padrão de beleza está correlacionado *o sexo*. O *corpo belo*, bonito toma outra forma, a da sexualidade – *as pernas finas são feias, nada atraentes (...)* não gosto delas, são muito finas. Olhe só! Parece que não têm saúde. Percebemos uma aparente importância dada ao corpo e à saúde, o aparecimento do corpo sexual da mulher e a sua forma corporal. De um lado, a sua mentalidade revela o padrão normal de beleza, de corpo sensual e a sua ligação com a saúde. Por outro lado, revela a importância dada ao “cuidado de si”.

Na observação direta destacamos alguns aspectos considerados relevantes pela pesquisa que nos ajudou a correlacionar os resultados da análise das questões 7.0 (Percepção sobre si mesmo) do formulário do professor, tais como: a). a comunicação da indústria cultural atinge a percepção do sujeito sobre si-mesmo; b). os padrões de beleza pré-estabelecidos pela sociedade do consumo, pelo mundo das aparências, um projeto de homem ideal (*malhadão, alto, morenço, machão*) e mulher “perfeita”: mulher branca, loira, alta, magra. Essas categorias, padrões estabelecidos contribuem para perpetuar o preconceito nos espaços sócio-educativos.

Uma segunda informante responde a todas as perguntas da questão 7.0 do formulário do professor, quando pergunta a sua percepção sobre si mesmo – seu corpo, afirmando que gosta *muito* do seu corpo, porque “*gosto muito das minhas medidas: cintura, quadril, pernas, etc.*”. Essa resposta da informante do sexo feminino, faixa etária entre 39-41 anos idade, nos conduz a observar uma forte tendência ao que Foucault define como *sociedade de normalização/poder de normalização*, uma especificidade de ação ligada à *mentalidade, a ideologias, a mentiras do poder* que penaliza, estigmatiza, promove preconceitos e discriminação social.

Esse não é um problema apenas da escola, ou do professor, ou da família. Talvez ele seja uma situação-problema que envolve a concepção de *ser-no-mundo* e, certamente, ocorra, porque, para fazer mudanças, seriam necessárias algumas rupturas na concepção de *ensino-aprendizagem* e de *educação*, mas sabemos que mexer com ideologias e mentalidade não é tarefa fácil.

A mudança de mentalidade é importante, porém muito complicada. E, nas escolas, os deslizamentos dos sentidos e significados do corpo materializam-se nos conflitos, nos questionamentos, agressões verbais, nas transgressões, nas inversões de sentidos, nos silêncios de quem proíbe, manifesta-se com ironia a respeito do outro – o diferente.

Nas ECU, pelo menos dois discursos entrecruzam-se: por um lado, marcado pelo estereótipo do interdiscurso sobre o “corpo belo moreno, sexual”; e o outro, construído na resistência a essa memória, buscando a desorganização das práticas discursivas ritualizadas. O primeiro é marcado por uma memória que configura a resistência à aceitação do corpo gordo, baixo, outra cor diferente da cor morena, tem relação com a representação que faz do modo de falar, ver e agir das classes populares, de descrever identidades preconceituosas. Por outro lado, o discurso da resistência organiza o conflito com os sentidos e significados dominantes e escolhe a escola, como seu espaço de manifestação e realização.

A partir desse entendimento, acompanhamos o pensamento de Foucault para analisar o jogo de representações sobre o corpo e o ensino de conceitos nas ECU. E, em nenhuma das escolas investigadas, encontramos propostas de trabalho educativo sobre a formação dos conceitos em torno do problema das manifestações de preconceitos focalizadas nos seus ambientes educativos e de ensino.

As observações e os depoimentos dos docentes das ECU revelam que essas escolas vivem um círculo vicioso de preconceitos, estereótipos e discriminação dos sujeitos que se manifestam nas múltiplas posições de situar os sentidos da identidade corporal, sexual e de beleza corporal pensadas como versões e unidade na diferença.

De acordo com o cruzamento de dados relativos à nossa percepção sobre os dados dos sujeitos das ECU entrevistados, observamos que, do conjunto dos informantes professores

entrevistados nas ECU, (31,0%) afirmam possuir a cor branca, (24,1%) declaram ter cor negra, (10,3%) optaram por outra cor, indicando a cor morena (3,4%) e mulata (6,9%). Não houve nenhuma opção para as questões que indicam: vermelha e amarela e (24,3%)

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA EM VOCÊ		MUITO					POUCO					MUITO POUCO					NÃO GOSTA					TOTAL GERAL	
		A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	N/R		T
COR DA PELE	f	8	7	2	3	20	1			1	2			1	1	2				3	2	5	29
	%	28%	24%	7%	10%	69%	3%	0%	0%	3%	7%	0%	0%	3%	3%	7%	0%	0%	0%	10%	7%	17%	100%
OLHOS	f	6	4	1	3	14	3	2	2	3	10	1			2	3	1	1				2	29
	%	21%	14%	3%	10%	48%	10%	7%	7%	10%	34%	3%	0%	0%	7%	10%	3%	3%	0%	0%	0%	7%	100%
CABELOS	f	4	3	1	2	10	4	3	2	4	13	1			1	2	1		2			5	29
	%	14%	10%	3%	7%	34%	14%	10%	7%	14%	45%	3%	0%	0%	3%	7%	3%	0%	7%	0%	0%	17%	100%
ALTURA	f	3	3	3	4	13	5	3		2	10	3	1		4				2			2	29
	%	10%	10%	10%	14%	45%	17%	10%	0%	7%	34%	10%	3%	0%	0%	14%	0%	0%	0%	7%	0%	7%	100%
CORPO	f	6	2	1	5	14	2	3	2	3	10	2	2		4	1						1	29
	%	21%	7%	3%	17%	48%	7%	10%	7%	10%	34%	7%	7%	0%	0%	14%	3%	0%	0%	0%	0%	3%	100%

OBS.: 02 PROFESSORES DA ECU A NÃO RESPONDEM A QUESTÃO 7.1.1 SOBRE A COR DA PELE

não deram opinião.

Enquanto isso, uma informante se recusou a responder a questão, colocando uma justificativa no espaço de resposta à questão do formulário do professor, que trata de indagar Outra cor. Qual?. Essa informante respondeu: “*Gosto como sou e assim Deus me fez*”. Entendemos que, nessa resposta, parece retratar a vontade de não-dizer o que pensa, percebe sobre a sua cor da pele. A resposta da informante parece deixar um rastro de inferioridade, fracasso e da não-aceitação de si-mesma, mas que se apropria do discurso com efeito moral para agredir quem quer saber demais, quer conhecer o que ela pretende esconder, proibindo a publicitação.

Da mesma forma, o modo de racialização produzido nas práticas interativas das ECU corresponde a uma classificação preconceituosa que os sujeitos fazem uns dos outros e com relação a si-mesmo. Nos discursos dos informantes professores (anexo I) sobre a cor da pele estão sempre presentes as marcas do racismo baseado na coloração da pele. O espaço da expressão do racismo reflete a ausência da prática de solidariedade, de respeito mútuo, de intolerância racial e se manifesta nas palavras, nos gestos. Da mesma forma, transforma suas relações em desequilíbrio afetivo, emocional, de ações violentas, de constrangimentos de uns com os outros.

Os alunos das ECU são crianças, em sua maioria, muito carentes, inquietas, agressivas, desaforadas e “indisciplinados” para as ECU. Entretanto, não se consideram com essas características e estão sempre procurando explicar os seus atos, seus comportamentos, tentando driblar uns e outros nos espaços do recreio, dos corredores, da entrada e saída das escolas investigadas.

Qualquer movimento nessas escolas é motivo para os professores se queixarem das transgressões, agressões, empurrões que machucam o outro, *“sem dó, pois quem tem dó de mim sou eu mesmo (...)”, “não gosto de fazer isso, mas tá vendo!? Ele mesmo provoca. Fica o tempo todo provocando.” “Ele sim é um moleque! E, daqueles(...). Só que ninguém vê nada (...).”*

A prática da observação se deu ao longo do ano de 2002 e início de 2003 (fevereiro e março), não privilegiando qualquer dia da semana, nem qualquer horário ou mês ou escolha de atividade especial ou festiva. Assim, foi mais fácil notar que esses alunos dizem o que pensam do outro e de si mesmos.

### **5.7. AS RELAÇÕES DE INTEGRAÇÃO E INTERAÇÃO NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ECU: TOLERÂNCIA OU (IN) TOLERÂNCIA (?)**

Hoje, por toda parte surgem discussões sobre a importância das relações de interações e de integração entre os homens. Sabemos que essa relação é a mais complexa entre os seres vivos e envolve valores, atitudes, linguagem, subjetividade, além de outros desafios éticos, morais, intelectuais, físicos, socioculturais.

E, na escola não é diferente. A reflexão sobre a necessidade de comunicação aberta, ética discursiva e inter, multi e transdisciplinaridade nos espaços sócio-educativos torna-se indispensável para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender a condição humana nas relações interativas dos ambientes intra-escolares.

Essa é a função da escola e das práticas sócio-educativas, em especial, a de permitir e promover as condições essenciais e adequadas, para que o sujeito – independente da sua ori-

gem, raça, sexo, credo religioso, classe social, gênero, cor, etnia, diferença física, possa ter o direito de andar, rezar, pular, estudar, falar, cantar, dançar, relacionar-se, sorrir, etc.

Tomando-se em consideração nossa pesquisa por entrevista, percebemos que nas ECU, apesar do clima relacional, notamos que parecem existir entendimentos, mas também, conflitos entre os professores nas/das ECU. No total de 29 informantes da pesquisa sobre a questão do relacionamento entre professores nos espaços sócio-educativos, (100%) marcam sim, afirmando que se relacionam com seus colegas de trabalho. Porém, dois (02) desses informantes, apesar de terem confirmado (sim), marcam, também, que se relacionam pouco, e outros seis (06) indicam que se relacionam com seus colegas muito pouco (ver Tabela VI).

TABELA VI - AS RELAÇÕES PROFESSORES - ALUNOS E AS ECU – ITABUNA-ITORORÓ –BA - 2000-2003																				TOTAL							
O QUE VOCÊ MAIS GOSTA EM VOCÊ	f	SIM					NÃO					MUITO					POUCO					MUITO POUCO					GERAL
		A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	
GOSTA DE SEUS COLEGAS DE TRABALHO	f	11	5	2	5	23					0					0	2	1	3	6	2					2	31
	%	35%	16%	6%	16%	74%											6%	3%	10%	19%	6%					6%	100%
PREFERÊNCIA POR TIPO DE RAÇA DETERMINADA	f						11	7	2	3	23	8				8											31
	%						35%	23%	6%	10%	74%	26%				26%											100%
PROF. HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA	f						11	7	3	8	29					0											29
	%						38%	24%	10%	28%	100%																100%
PREFERÊNCIA POR TIPO DE ALUNO DETERMINADO	f	2	2		4	8	9	4		4	17						2		2	4							29
	%	7%	7%	0%	14%	28%	31%	14%	0%	14%	59%						7%	0%	7%	14%							100%
GOSTA DE SEUS ALUNOS	f	9	5	1	5	20						4	2	2	5	13											33
	%	27%	15%	3%	15%	61%						12%	6%	6%	15%	39%											100%

OBS.: 02 PROFESSORES DA ECU A NÃO RESPONDEM A QUESTÃO 7.1.1 SOBRE A COR DA PELE

Conforme o que dizem os sujeitos informantes da entrevista semi-estruturada (anexo III), a relação entre professores das ECU limita-se apenas ao que fazem na escola, às suas práticas intra-escolares, “*É uma relação de trabalho*”; “*Agente só se encontra aqui na escola, não temos muito tempo*”; “*O relacionamento até que é bom, mas, às vezes estamos mal humorados, vida de professor*”; “*A cobrança, às vezes irrita o professor*”.

Quando indagamos, no formulário, ao professor (anexo I) se ele gosta do seu colega de trabalho, a maioria dos informantes respondeu sim (74%), nenhum professor marcou não ou que gostam, porém, muito poucos, dois (02) informantes marcaram duas opções, respondendo que gostam, sim, de seus colegas, mas também marcam a questão que indica pouco. O restante (6%) diz que gosta pouco do seu colega de trabalho.

Esse resultado indica que a relação entre os professores/professores nas ECU apresenta contradições; não há nada por trás do discurso como afirma Foucault, mas a análise se dá no volume do próprio discurso, “exercem o seu próprio controle” que se constituem as subjetividades e identidades, um conflito entre posições de sentido no campo do saber/poder, dos sujeitos que estão “*unidos e combinados*”, “*bastante responsáveis*”, “*comprometidos com a educação*”, “*(...) relacionamos bem enquanto grupo, apesar das diferenças*”.

Os enunciados abaixo, obtidos de respostas do formulário dos professores, exemplificam algumas justificativas e posições enunciativas. Vejamos:

“Somos muito **unidos e combinados**”.

“Porque todos são **bastante responsáveis e comprometidos com a educação**”.

“**Nos relacionamos bem enquanto grupo, apesar das diferenças**”.

“Porque **são bons amigos e colegas**”.

“**São pessoas de bom relacionamento**”.

“Conseguimos **unir esforços num objetivo comum**”.

“A convivência é tranqüila, **há muito companheirismo e cooperação**”.

“**São companheiros**”.

“**São responsáveis e comprometidos com o trabalho**”.

“**Demonstra sinceridade**”

Notamos, nesses enunciados, um deslizamento dos significados que se materializam como pontos de resistência, atos falhos, dos silêncios que têm “uma função nas ilusões constitutivas da linguagem (a do sujeito como origem e a da realidade do pensamento), enquanto condição para o movimento, enquanto lugar do possível para o sujeito e os sentidos”.

Na observação do espaço escolar e nas conversas informais sobre as relações existentes entre esses informantes, percebemos nas suas falas que, no ciclo do cotidiano escolar, parece haver enfrentamento, desconfianças e restrições, pelas quais as palavras não-ditas/ditas pelos sujeitos em suas falas limitam-se a um sentido que não é o habitual na sua vida de professor, tais como: *“Acho que você está exagerando... você não está...jogando alguém, assim, um contra o outro. Talvez...”*

De acordo com o resultado da análise de dados da Tabela VI, não há entre os professores, preferência por tipo de raça, pois 74% dos informantes marcaram não para a questão do formulário do professor. Entretanto, 26% marcam que têm muito, mas parecem não entender a questão, pois na justificativa falam da aceitação por qualquer cor da pele. Esses professores justificaram que não escolhem a raça, porque:

*“Costumo nivelar as pessoas por cima. A cor não nivela caráter”*  
(indica sua cor branca)

*“Somos todos seres humanos”* (indica sua cor branca)

*“Pra mim todos são iguais”* (indica sua cor negra)

*“Somos todos ótimos companheiros”* (indica sua cor branca)

*“Raça não determina desempenho profissional, personalidade sim”* (indica sua cor negra)

Dos professores (29) que responderam sim para a questão do formulário (anexo I) que indaga sobre a relação professor-aluno, apenas nove (09) deles justificaram a questão 10.2 e declaram gostar do dos seus alunos porque:

*“Elas [as crianças/alunos] apesar da teimosia são amáveis”*  
(prof<sup>a</sup>. da 1<sup>a</sup> série).

*“Porque são crianças muito carentes, e que demonstraram muito carinho por nós funcionários da Escola”* (Funcionária da Escola).

*“Considero todas crianças”* (prof<sup>a</sup>. da 1<sup>a</sup> série).

*“Porque é virtude necessária ao educador e essencial para o vínculo”* (prof<sup>a</sup>. da 1<sup>a</sup> série).



*“Pelos trocas de aprendizagem”* (prof<sup>a</sup>. da 4<sup>a</sup> série).

*“Gosto de cuidar deles, vê-los vencendo suas dificuldades, crescendo”* (prof<sup>a</sup>. da Integração e Recursos I).

*“São crianças carentes e precisam de carinho e cuidado”* (prof<sup>a</sup>. da 2<sup>a</sup> série).

*“São a razão do meu trabalho”* (prof<sup>a</sup>. da 4<sup>a</sup> série).

*“São a razão de ser do nosso trabalho”* (Funcionária da Escola).

Dos professores que responderam que gostam  muito  de seus alunos, apenas um deles explicou por que gosta, assim:

*“É gratificante trabalhar com crianças”* (prof. (a) não indica série que trabalha).

Desses professores que responderam  sim  para a questão que indaga se ele gosta dos seus alunos, treze (13) não justificam por que gostam de seus alunos, e dois deles não responderam, mas justificaram a questão, assim:

*“As crianças são muito amigas do professor”* (Prof. da 1<sup>a</sup> série).

*“As crianças são muito amigas de Deus e dos professores”* (Prof. da 2<sup>a</sup> série).

Consideramos, após a análise da questão do formulário (anexo I) que pergunta ao professor como são seus alunos, que parece não haver dificuldades de relacionamento entre professor-aluno nas ECU investigadas. Conforme os informantes, os seus alunos:

*“São **inteligentes e carinhosos**”* (Prof. do Pré-escolar).

*“São crianças às vezes um **pouco agressivas** – algumas **têm muita dificuldade na aprendizagem**”* (não indica a série que trabalha).

*“Crianças **agitadas, agressivas**, porém **carinhosas** que demonstram estas atitudes de forma momentânea”* (Educação Infantil).

*“Muito **ativos**, mas **amorosos**”* (prof<sup>a</sup>. da Integração e Recursos I).

*“**Normais** para a idade deles”* (Prof. da 1<sup>a</sup> série).

“Uns **calados, outros conversadores**, alguns **rebeldes**” (Prof. da 2ª série).

“Um **pouco danadinhos**, porém **amáveis**” (Prof. da 1ª série).

“São crianças **maravilhosas**” (Prof. da 2ª série).

“**Enérgicos e inteligentes**” (Prof. da 4ª série).

“Uma parte deles são [é] **agressivos** [agressiva]; outras são [é] **passivos** [passiva], **ausentes** [ausente], a maioria se comporta [comporta] **normal**” (Prof. da 4ª série).

“**Maravilhosos**” (Prof. da 1ª série).

“Alguns **alegres e contagiantes**, outros **recuados e tímidos**, outros **hiperativos, sensíveis e carinhosos**” (não indica a série em que trabalha).

Observamos que o relacionamento professor-aluno no espaço sócio-educativo das ECU apresenta-se nos conceitos, destacados nos depoimentos acima, recolhidos das respostas dadas pelos professores, no formulário aberto e fechado (anexo I), como descrições da aparência ou de comportamentos dos alunos, “das crianças”, estabelecendo-se materialmente como, por exemplo: inteligentes, carinhosos, pouco agressivas, com muita dificuldade na aprendizagem, agitadas, agressivas, ativos, amorosos, normais, calados, conversadores, rebeldes, pouco danadinhos, amáveis, crianças maravilhosas, enérgicos e inteligentes, passivos, ausentes, de comportamento normal, ou alegres, contagiantes, recuados, tímidos, hiperativos, sensíveis.

Esses são os conceitos mais usados pelos professores para denotarem as qualidades de seus alunos. Da mesma forma que responderam às questões do formulário e nas entrevistas semi-estruturadas (anexo III), também notamos que falam constantemente uns com os outros nas suas conversas informais ou em reuniões de professores.

Notamos, através da observação *in loco*, que a todo o momento, através das falas, nas conversas entre os professores, esses conceitos, idéias, imagens manifestados nas práticas das ECU, o professor promove a existência de seus alunos a partir de um jogo de identificação, ao mesmo tempo em que estabelece a oposição: o bom e o mal-aluno. E, muitas vezes, essas práticas de oposição entre conceitos que determinam bom/mau, estudioso, ou “o

preguiçoso” ou “aqueles que não querem nada na escola”, “os mais pobres são os que não querem nada mesmo”. Dessa forma, os professores e outros segmentos funcionários das ECU manifestam-se ao público, em qualquer ambiente dos espaços interativos, chamando a atenção de alguns alunos que presenciam seus colegas sendo considerados dessa forma pelos seus professores.

Pensamos que esses conceitos ganham a face dos preconceitos, quando veiculados nos espaços sócio-educativos, quando empregados, por exemplo, no caso do aluno danadinho, agitado, agressivo, que apresenta dificuldades de aprendizagem; conversador, rebelde, passivo, ausente, recuado; na sua representação se ancora, adotado como representativo da escola não-desejada, relacionando-o ao aluno que nenhum professor gostaria de ter, aos demais alunos inteligentes, carinhosos, ativos, amorosos, normais, calados, amáveis, crianças maravilhosas, enérgicos e inteligentes, passivos; comportamento normal, eles são alegres, contagiantes, hiperativos, sensíveis. Os alunos que não se comportam dentro desse padrão de “qualidade” de criança desejada pela escola são considerados como “insuportáveis”, “marginais”, “irresponsáveis”, os sujeitos que “ninguém” suporta.

Portanto, ser um bom aluno para a escola é tornar-se “correto, obediente, tirar nota boa, portanto, denotado como por exemplo: *o aluno normal* - ser aluno anormal é não estar dentro dos padrões estabelecidos pela escola, portanto rejeitado, excluído.

Para Foucault, o anormal é um indivíduo a corrigir, sujeito banalizado, incorrigível, um sujeito sem limites, normas”.

Nessas condições compreende-se a importância que pode tomar as relações interativas entre os sujeitos das ECU, quando a escola percebe o efeito nocivo dessas relações e toma posições educativas para mudar comportamentos e formas de relacionamentos que priorizam os julgamentos antecipados de uns com relação aos outros – os que fogem aos padrões considerados corretos e aqueles que seguem as regras e normas das instituições.

Na questão do formulário que indaga ao professor o que ele não gosta em seus/suas alunos (as), onze declaram que não gostam dos seus alunos por diversos motivos abaixo relacionados (ver quadro II):

**QUADRO II - O QUE VOCÊ NÃO GOSTA EM SEUS/SUAS ALUNOS (AS)?**

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	POR QUÊ?
<p>“Agressividade” (não indica a série que trabalha).</p> <p>“Quando faltam aula”.</p> <p>“Agressividade”.</p> <p>“Quando estão dispersos ou agressivos no momento”.</p> <p>“Quando não realizam as atividades”.</p> <p>“Nada”.</p> <p>“A violência de uns para com outros”.</p> <p>“Comportamento relacionado à educação doméstica”.</p> <p><u>Não responde a essa questão.</u></p> <p>“A violência. Eles xingam, brigam muito, não têm respeito por ninguém. A família de vários (alunos) são problemáticas, roubam, matam, assaltam. Alguns são meninos que viveram na rua, outros já foram até estuprados, até em cadeia” (Profª da 3ª série)</p> <p>“Nada”.</p>	<p>“Por que é preocupante.”</p> <p>“Deixam de aprenderem coisas novas.”</p> <p>“As brincadeiras e a maneira de se tratarem são muito agressivas.”</p> <p>“Torna difícil reter a atenção quando solicito”.</p> <p>“Deixam de aprender mais”.</p> <p><u>Não responde porque</u></p> <p>“Porque é desagradável assistir crianças se desentendendo”.</p> <p>“Não são assistidos pelos pais, tampouco orientados acerca de como proceder”.</p> <p>“Gosto de todos e aceito-os nas suas diferenças, procuro me aproximar daqueles que tentam chamar mais a atenção; ou pela agressividade ou pela indiferença.”</p> <p>“Dão um pouco de trabalho. Chega a doer. Eu não sei mais o que fazer. Mas gosto deles, só não queria assim.”</p> <p>Não responde.</p>

Como podemos observar no quadro II, a hipótese explicativa para os problemas nas ECU tem sido a violência com suas várias faces e disfarces, como a violência doméstica, aliados ou não à pobreza (classe social), crueldade, irascibilidade, impetuosidade que podem vir dos pais ou “responsáveis”, violentos, descontrolados, sujeitos sem conduta moral ou de sujeitos despojados, insensibilizados ou mal-educados pela sociedade.

De acordo com o resultado da análise de dados recolhidos do formulário do professor, as contradições existentes nas produções discursivas desses informantes sobre a preferência por alunos determinados, quando respondem que não têm preferência e citam na questão seguinte (10.4.1) “quais” e na outra (10.4.2) porque têm preferência, demonstram que esses professores não estão preparados para tratar nem enfrentar um assunto tão delicado, em especial, quando resultantes de ações preconceituosas, discriminatórias e de estigmas ou estereótipos.

Identificamos na análise desses depoimentos dos professores, informantes do formulário aberto e fechado (ver quadro I), que o significado da agressividade nos espaços sócio-educativos está relacionado para esses professores das ECU aos modos de convivência nos quais o aluno mais reage do que ouve, compartilha saberes, participa ou acompanha o processo ensino-aprendizagem e materializam como uma forma de violência demonstrada pelos alunos nas brincadeiras, nos intervalos, na sala de aula, tornando-se uma ação preocupante, pois interfere nas relações entre eles e aprendizagem “*de coisas novas*”.

De acordo com o depoimento de uma informante professora, a **violência** manifesta-se sempre e todos dias na escola onde trabalha – ECU D. Notamos que não é apenas nessa ECU que a violência se acasala, mas em todas as ECU investigadas. Fazendo observação nos mais variados espaços e tempos do cotidiano das ECU, ouvimos a afirmação de uma informante: “*Na escola todos os dias vemos isso aí, ó, olhe só (...)*”. A informante mostra, nesse momento um aluno “*grande*” (“*Veja que tamanho (...), parece um cavalo!*”) espancando o *pequeno*. O menor xingou, provocou o maior que não tolera.

Dessa forma, vimos que a violência na escola se manifesta por constrangimentos morais e físicos, não escolhe ambiente, cabe em qualquer um dos espaços sócio-educativos das ECU, como nos mostra o depoimento desta informante do formulário aberto e fechado, respondido pelo do professor:

Sempre surgem as confusões porque um chama o outro de nego sujo, fedorento, fominha, jegue, branquelo, seco”. E sempre assim! Acostumaram e tenho certeza que em casa é assim (...), moram na casa da favela do Pau-do-urubu, Pau-caído, Bairro da Bananeira, alguns de longe outros de perto, mas a maioria tudo de lugar bem carente, outros são mesmo muito sofridos com pais que espancam e até dizem que vão de matar com veneno.

Tem dificuldades para aprender, nem si interessam (..).

Esse depoimento da professora de uma das ECU investigadas, recolhido do formulário do professor, denuncia que essas ações alteram os ambientes de relações de interação e integração entre os segmentos alunos. Cumpre registrar que essa professora, no momento particular de uma conversa informal, na sala dos professores, enquanto estávamos grampeando algumas atividades dos alunos, afirma que *“a direção não vê porque (...) e a secretária que toma conta da escola não tem como dar conta mesmo”*.

A representação social de aluno favelado está situada no centro dessas questões colocadas pelos professores e alunos. E está vinculada à idéia de sujeira, violência, sofrimento, agressividade, “mal-elemento”, pessoas mal-educadas, os necessitados, incapazes, falam errado, desinteressados.

Os professores informantes do formulário aberto e fechado, mesmo convivendo no cotidiano da escola com tantas formas de agressividade entre os alunos, indicam nos seus depoimentos que não fazem diferença entre os alunos.

O resultado da análise dos dados da Tabela VI mostra que os professores informantes do formulário aberto e fechado não têm preferência por seus alunos, quase todos os (59%) professores marcam não para a questão 10.4. Apenas 28% marcam a questão afirmando sim. Um informante não respondeu à questão e dois deles não marcaram, mas justificaram acima da questão, na parte superior da página do formulário, apontando com uma seta indicando:

“(...) gosto sim, de meus alunos”.

“São crianças carentes e eu gosto sim”.

“São crianças que não têm família ou parecem que não têm (...)”.

Nessa questão 10.4.2 do Formulário do Professor, na qual perguntamos ao professor por-que ele tem preferência por tipo de aluno determinado. Desses professores que responde-

ram não para a questão 10.4, sete (23%) deles falam quais (is) é (são) sua (s) preferência (s) determinada (s) na questão 10.4.1, contradizendo a questão anterior e ainda respondem o porquê da sua preferência, fazendo as descrições do quadro III abaixo:

**QUADRO III – TIPO DE ALUNO PREFERIDO PELOS PROFESSORES NAS ECU - 2003**

QUAL A OPÇÃO DO PROFESSOR?	POR QUÊ?
“Crianças de 04 a 09 anos” (não indica a série que trabalha).	“Me identifico mais com a faixa etária infantil do que a Pré-Adolescência.”
“Os mais inteligentes” (Prof. da 4ª série).	“Produzem mais, estimulam os demais.”
“Nem sei direito, se eu pudesse somente teria alunos calmos e atenciosos na sala” (Prof. da 4ª série).	“Por um lado, gosto mais dos homens porque conversam menos do que as meninas, mais têm uma coisa as meninas brigam menos que os meninos, elas são menos levadas que eles.”
“Os mais irritados e mais calados” (Prof. da Educação Infantil).	“Só assim eu consigo dar minha aula, quando eles ficam conversando quase não dá para dar nada na sala.”
“Tem alunos mais educados em casa do que outros (Prof. da 3ª série)”.	“Dá menos trabalho até na hora do lanche.”
“Alguns sabem ficar na sala de aula, outros grandões não querem nada mesmo, são uns desafortados, mal-educados [mal-educados]” (Prof. da 4ª série).	Enchem agente demais. Eu já tenho muito tempo nessa luta de dar aula. Agora agente ver que eles não querem nada mesmo”.

Desses professores, que responderam ao formulário do professor (Tabela VI), (59%) dizem que não têm preferência determinada por aluno (31%) não responderam por que e (19%) deram as seguintes justificativas, confirmado a sua resposta não:

“Eu acho que todos merecem o mesmo tratamento” (Prof<sup>ª</sup>. do Pré-escolar).

“A escola deve estar receptiva a qualquer aluno” (não indica a série que ensina).

“Todos têm o mesmo objetivo (aprender)” (Prof. da 4ª série).

“Procuro aproximar-me para tentar ajudá-los, sei que são vítimas dos diferentes contextos sociais, econômico e cultural que estão inseridos” (Prof. da 4ª série).

“Nenhum. Porque gosto de todos” (Prof. da 1ª série).

“Todos são iguais, não escolho nenhum” (não indica a série que ensina).

Percebemos que há um desconforto no interior da escola, quando os seus sujeitos falam das relações de interação e integração nos espaços sócio-educativos, em especial, quando discutem sobre a escolha dos seus alunos. Dizem que não têm escolha, mas observamos que nessas relações há preferências de cor, sexo, idade e até mesmo de aparência física, vestimentas, cheiro do corpo.

### **5.8. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS E A DIFERENÇA NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ECU**

A articulação entre os diferentes saberes, como nos diz Morin (2000, 2001, 2002) permite a compreensão e ajuda a revelar as zonas de certezas e incertezas. Dessa forma, a política pedagógica precisa transformar-se em um instrumento que conduza o sujeito a uma comunicação dialógica, inter e transdisciplinar, uma relação dialógica e criativa com as interrogações sobre o desenvolvimento humano e questões contemporâneas – uma condição para a formação da cidadania e nova ética nas relações humanas. Portanto, um caminho possível à construção de uma escola de educação e cidadania para todos os indivíduos-sujeitos.

No que tange à educação sócio-cultural, formal, informal e não-formal, quaisquer ações devem considerar a relação família-comunidade escolar, a relação professor-aluno, aluno-aluno e outros sujeitos da escola, elementos imprescindíveis para a plena formação do cidadão. E, nessa perspectiva, através da pesquisa documental (PPP, PDE, CI dessas escolas) notamos que as ECU investigadas têm planejado para as suas práticas ações que dizem respeito à priorização de relações interativas e de integração entre os seus sujeitos.



E, de acordo com o resultado da análise de dados da Questão 12 do Formulário do Professor, no relacionamento entre os professores-profissionais, profissionais da educação das ECU, não se percebe nenhuma diferença (18%), porque

“Todos se respeitam (essa resposta foi repetida por 6 informantes).”;

“Um está sempre ajudando o outro.”;

“A espírito de equipe e ajuda mútua.”;

“Todos convivem bem, contudo, para alguns fica difícil estabelecer maior contato, pois estão somente 20 horas no ambiente.”;

“Procuramos respeitar o espaço do outro.”;

“Existe respeito entre colegas (quatro responderam assim).”;

“Todos nos damos muito bem.”

E C U	PERCEBE ALGUMA DIFERENÇA NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO					PERCEBE ALGUMA DIFERENÇA NA RELAÇÃO PROFESSOR - PROFESSOR					ACHA QUE DEVERIAM NOTAR ALGUMA DIFERENÇA ENTRE ALUNOS POBRES E RICOS					ACHA QUE DEVERIA SER FEITA ALGUMA DIFERENÇA (DISCRIMINATÓRIA) ENTRE OS ALUNOS					TOTAL GERAL	
	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f
SIM	f	6	1	1	3	11	2	3	1	1	7	3			2	5	2	3		2	7	30
	%	20%	3%	3%	10%	37%	7%	10%	3%	3%	23%	10%	0%	0%	7%	17%	7%	10%	0%	7%	23%	100%
NÃO	f	3	2	1	2	8	4	2	1	2	9	5	5	3	5	18	6	2	3	3	14	49
	%	6%	4%	2%	4%	16%	8%	4%	2%	4%	18%	10%	10%	6%	10%	37%	12%	4%	6%	6%	29%	100%
MUITO	f																					
	%																					
POUCO	f								1		1											1
	%								100%		100%											100%
MUITO POUCO	f	2	1	1	3	7		1			1											8
	%	25%	13%	13%	38%	88%		13%			13%											100%
ÀS VEZES	f											3	2		3	8	3	2		2	7	15
	%											20%	13%	0%	20%	53%	20%	13%	0%	13%	47%	100%
SEMPRE	f																					
	%																					
NÃO RESPONDE	f		3			3	5	1		5	11						2	2		3	7	21
	%		14%			14%	24%	5%	0%	24%	52%						10%	10%	0%	14%	33%	100%

Obs.: Um dos informantes da ECU A marca a questão sim e às vezes para a 4ª coluna.

Dos informantes professores que responderam a questão 12.3, nove (18%) declaram que não percebem alguma diferença entre professor-professor no espaço escolar; (23%) afir-

mam que sim, (13%) indicam que há  muito pouco, (13%) pouco, e (52%) não indicam nenhuma resposta. E, não houve nenhuma resposta para as escalas muito, às vezes, sempre. Os professores que percebem alguma diferença entre eles afirmam que

“Em todo lugar, alguns se identificam mais.”

“Raça, credo, condição sócio-econômica.”

“Alguns não gostam do jeito do outro, da religião diferente porque discutem muito.”

“Existem professores rebeldes, iguais aos alunos, dão trabalho.”

“Diferenças às vezes no uso de objetos que servem aos dois turnos (armários, livros, etc.).”

Para a questão 12.5, que se refere à percepção de alguma diferença na relação professor-aluno, do formulário aberto e fechado do professor, (16%) não percebem alguma diferença nessa relação entre professor e aluno, (37%) percebem que sim (88%) muito pouco, (14%) não responde. Não houve resposta para as outras escalas. Os que dizem que não percebem, afirmam que

“São amigos [resposta repetida 2 vezes].”;

“Digo não, quando refiro a realidade da minha sala, não posso falar o mesmo do colega.” ;

“Somos **amigos**”;

“Antipatia aos mais insubordinados”.

“Existem **alunos rebeldes**, que **dão muito trabalho**, mas são poucos.” ;

“Há **muito carinho**.”

“Existe **respeito e amizade**.”

Nesses depoimentos dos professores que responderam o formulário aberto e fechado, observamos que mesmo a relação entre professores e alunos nas ECU é considerada boa pela maioria dos professores, pois (88%) marcam não para a questão que pergunta se o professor percebe alguma diferença na relação professor-aluno; apenas (17%) acham que é muito

boa, (19%) dizem que é mais ou menos, (30%) não respondem à questão. Portanto, nenhum informante considera como “ruim” as relações entre eles.

Entretanto, observamos que, mesmo considerando as relações entre professores e alunos nas ECU como muito boa (16% dos professores não percebem nenhuma diferença na relação professor-aluno; 88% deles respondem que há muito pouco), alguns desses professores declaram na resposta anterior 12.5.1 que seus alunos são rebeldes, dão muito trabalho, destacam a antipatia aos alunos e dão muito trabalho, enquanto outros respondem que seus alunos são amigos, somos amigos, respeitosos, carinhosos. A palavra “amizade” foi a mais representada pelos professores, porém não justificam o porquê, pois não há nenhuma resposta sobre ter ou não preferência por algum tipo de aluno.

**QUADRO IV- PREFERÊNCIA PROFESSOR-ALUNO NAS ECU-ITABUNA-ITORORÓ-2002-03**

ESCALA DE PREFERENCIA	POR QUÊ?
Calados	<p>“Fica mais fácil para trabalhar aluno assim, calados.”            “Falam só o que devem quando perguntamos e olhe lá! Pelo menos não me atrapalha e nem aos colegas também de aprender.”</p>
Falantes	<p>“Gosto de ouvir meus alunos para melhor conhecê-los.”            ”É assim que eles crescem no desenvolvimento dos assuntos.”            “Que se expressam com mais facilidade. Participativos.”            “Se expressam com mais facilidade, participaram mais.”</p>
Fala pouco	<p>“Os que falam menos, trabalham mais.”</p>
Não tem preferência	<p>“Não tenho preconceito, porque cada um tem seu jeito de ser e temos que respeitar. Cada um tem algo especial em si. Ninguém é melhor que o outro.”</p> <p>“Respeitamos a individualidade de cada criança e trabalhamos com elas do jeito que são.”</p> <p>“Independente dessas características psicológicas, todas precisam aprender. Nosso papel é estimulá-las, dar um pouco do que lhes faltam em casa.”</p> <p>“Consgo me relacionar com todas.”</p> <p>“O aluno é importante seja qual for a sua postura.”</p> <p>“Em se tratando de aluno é diferente. Precisamos respeitar a “fala” do calado e estimulá-lo, orientar os “falantes” quanto a limites e ajudar os que falam pouco a expressarem-se nos momentos oportunos.”</p>

Observando o resultado da análise dos dados da Tabela VII e comparando-os ao resultado da análise das justificativas a essa questão (algumas selecionadas e apresentadas no quadro IV), notamos que (68%) dos professores que responderam ao formulário aberto e fechado, preferem os alunos calados, (13%) os falantes, (9%) têm opção pelos que falam pouco e (10%) não têm preferência por nenhum aluno. Apenas um dos professores que não fez opção por preferência de alunos, não justifica a sua resposta.

Os professores justificam sua manifestação de agrado ou distinção pelos alunos, de acordo com o quadro abaixo, e, a partir dessas justificativas, podemos notar que há nos discursos dos professores das ECU, algumas expressões que denotam preferências pelos seus alunos, em especial, com relação ao aluno falante, calado, quieto, “o que não atrapalha o outro”. Há presença constante em suas falas de juízos de valor, do poder-conduzir o comportamento, a personalidade do outro. Mas o ponto destacável nessas justificativas é a valorização do silenciamento, do silêncio que faz calar o outro.

### **5.9. ANÁLISE INTERPRETATIVA DE RELIGIÃO E DO SIGNIFICADO DE GÊNERO E SEXO NAS RELAÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS**

A maior parte das análises sobre a problemática da manifestação de preconceitos de religião, gênero e sexo na Escola destacam por um lado, uma forte tendência entre os estudos contemporâneos que enfocam a reestruturação curricular como alternativa sociocultural e, por outro lado, o entendimento de que os objetivos podem ser atingidos por meio de aulas que incorporem metodologias ativas, dinâmicas e significativas, que trabalhem os conteúdos escolares utilizando, por exemplo, as práticas interculturais e reflexão crítica sobre conteúdos abordados na sala de aula.

Gadotti (2003, p.29) afirma que

A Filosofia, a arte e a religião igualmente serviram muitas vezes como álibi, como ocasião de fuga da realidade concreta para um mundo imaginário e impotente, desempenha o papel de um verdadeiro ópio, não chegando a nada, não conduzindo a nenhuma mudança profunda, ao contrário, engajando-se fortemente na manutenção e na continuidade das coisas.

No que diz respeito à religião, procurou-se baseado na aplicação dos questionários intitulados Formulário do Professor e Formulário do Aluno, da observação e entrevista informal, levantar dados que permitissem notar a percepção do professor e do aluno sobre a religião.

**TABELA VIII – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ECU SOBRE A RELIGIÃO – ITABUNA-ITORORÓ, 2001-2003**

RESPOSTAS		CATÓLICA					PROTESTANTE					ESPÍRITA					UMBANDISTA					OUTRA					TOTAL GERAL
		A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	
ECU	f	1	7		8	16	8				8	1		3		4											28
	%	4%	25%		29%	57%	29%				29%	4%		11%		14%											100%

Mas na questão do formulário aberto e fechado, aplicados aos sujeitos das ECU perguntamos ao professor qual é a sua crença religiosa e (57%) dos informantes marcaram a religião católica, (29%) são protestantes, (14%) espíritas. De acordo com o resultado da análise de dados, apresentados na Tabela VIII, Não há seguidores umbandistas e ou de outra religião. Um informante da ECU A não respondeu a questão.

**TABELA IX – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ECU SOBRE A RELIGIÃO – ITABUNA-ITORORÓ, 2001-2003**

ECU		CONHECE COLEGA COM RELIGIÃO DIFERENTE DA SUA					ACEITA CRENÇAS DIFERENTE DAS SUA					RELACIONA-SE COM PESSOAS DE OUTRA RELIGIÃO				
		A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T
SIM	f	8	4	1	4	17	8	6	1	5	20	5	5	2	5	17
	%	28%	14%	3%	14%	59%	28%	21%	3%	17%	69%	17%	17%	7%	17%	59%
NÃO	f															
	%															
MUITO	f															
	%															
POUCO	f															
	%															
MUITO POUCO	f											3	1		1	5
	%											10%	3%	0%	3%	17%
NÃO RESPONDE	f	3	3	2	4	12	3	1	2	3	9	3	1	1	2	7
	%	10%	10%	7%	14%	41%	10%	3%	7%	10%	31%	10%	3%	3%	7%	24%
TOTAL GERAL	f	11	7	3	8	29	11	7	3	8	29	11	7	3	8	29
	%					100%					100%					100%

Dessas ECU, duas seguem a mesma crença religiosa - a católica. Outra está associada à Igreja Batista e outra tem vínculo com o espiritismo. Seus fundadores, mantenedores são seguidores de cada uma dessas Igrejas. Portanto, as escolas seguem as suas crenças religiosas, com a missão de evangelizar, catequizar, pregar os seus preceitos e ensinam, educam através das ECU. Observamos que, dos 29 professores das ECU que responderam ao Formulário do Professor, a maioria conhece colegas com religião diferente da sua. Portanto,

dezessete professores responderam que sim (59%) e doze (41%) não respondem a questão.

Os que afirmam conhecer colegas de religião diferente da sua, (59%), de acordo com o resultado da análise das justificativas dadas a essa questão do Formulário do Professor (anexo I), demonstram que se relacionam muito bem com seus colegas; (17%) dizem que são bem relacionados. Não há nenhuma resposta para mal relacionados e relacionam-se muito mal. O restante, (24%) dos informantes, não respondeu à questão.

Desses professores que afirmaram conhecer e relacionar-se com colegas de religião diferente da sua, respondem que procedem assim, porque:

“Não enfatizamos credo religioso na escola. Enfatizamos, sim, a cooperação no trabalho.”

“Gosto das pessoas indistintamente”.

“Respeito à escolha do outro sem entrar no mérito da questão!”

“Somos todos iguais perante Deus.”

“Sou profissional independente da crença que tenho e Deus é único para todos nós”.

“A crença religiosa não atrapalha os meus relacionamentos.”

“Não discutimos religião, conversamos sobre o que há de bom em cada uma.”

“Porque respeito à individualidade”.

“Não tenho nada contra qualquer religião. E não tenho nenhuma religião.”

“Não **somos diferentes**.”

Segundo o resultado da análise de dados da questão que indaga sobre a aceitação do professor de pessoas com crenças diferentes da sua, (69%) professores respondem sim, nenhum professor afirma que aceita muito pouco. Desses informantes, (31%) não responderam a questão e nenhum informante marcou resposta para as questões: não, muito e pouco.

Esses informantes dizem nas suas justificativas a essa questão que aceitam crenças diferentes porque

“Somos **filho do mesmo Pai.**”

“Todos temos **direito** a praticar qualquer religião, é uma **questão de fé.**”

“Porque **respeito a individualidade.**”

“Cada pessoa tem sua crença.”

“Somos **livres** para seguir a religião que quisermos.”

“Sou profissional independente da crença.”

“Cada pessoa é o que **deseja ser**. Importante é **ser feliz.**”

“É uma questão muito particular!”

“Cada um tem **livre arbítrio** para fazer escolhas.”

“Uma mesma coisa pode ser vista por **diferentes ópticas.**”

Percebemos que, nos depoimentos dos professores sobre a aceitação de crenças diferentes da sua, ilustra a percepção desses informantes da pesquisa sobre conceitos inerentes à condição humana, tais como: irmandade, liberdade, religiosidade, respeito ao outro, perspectiva.

No total de 29 professores, (59%) respondem sim para a questão, afirmando que se relacionam com pessoas de outra religião; Desses informantes que respondem ao formulário, (17%) dizem que se relacionam muito pouco na escola. Não indicam respostas para não, muito, pouco e muito pouco. Desses informantes, (24%) não deram resposta. Os informantes que marcaram sim para essa questão justificaram que se relacionam com pessoas de outra religião porque:

“No mundo **ninguém é igual a ninguém**. Devemos **aprender com a diferença.**”

“Não vejo motivos para [me] não **me relacionar.**”

“Pelas [relações] relação de trabalho, vizinhança, na **convivência** do dia--a-dia.”

“Porque é importante **conviver** com as diferenças.”

“Nenhuma religião atrapalha os meus **relacionamentos**.”

“Porque, se não estou de acordo com a crença não desisto.”

“Hoje, quase todas as pessoas praticam alguma religião.”

Fazendo a observação nos mais variados espaços e tempos do dia-a-dia das escolas, na entrada e na saída do turno, no pátio, nos corredores, na hora do lanche, em sala de aula, notamos uma quantidade de informações que nos ajudaram a entender as relações entre os alunos e professores, seus princípios, suas regras e normas orientadoras da vida religiosa.

Num desses momentos, paramos e conversamos com um grupo de alunos no final do recreio, quando ouvimos um questionamento de um deles (um aluno da 4ª série): “*Que aula é agora?*” E o outro respondeu: “*Hora da aula de religião.*” O aluno, quando ouviu a resposta do outro, fez uma careta muito feia, seguida de muitas reclamações, tais como: “*Não gosto dessa aula, eu não sei para que tem. Que chatice!*” Entramos no meio da conversa e perguntamos por que ele não gosta das aulas de religião. Ele repetiu: “*É muito chata, não sei pra quê*”.

No que diz respeito à percepção do professor sobre a religião, a informante do formulário aberto e fechado do professor respondeu que conhece colegas com religião diferente da sua. E, diz que se relaciona “*muito bem*” com esses colegas de outra religião, explicando que “*Não somos diferentes*”. Aceita crenças diferentes da sua, porque “*Somos filhos do mesmo Pai*”.

Quanto à diferença entre sexo, na relação professor-professor, podemos observar que este não é um problema para a escola que convive práticas e representações de aceitação, afetividade, cuidado, parceria, trabalho cooperativo.

Assim podemos observar que os professores das ECU não percebem alguma diferença entre as pessoas de sexo diferente nos espaços sócio-educativos.

Os informantes afirmam:

“Costumo me relacionar bem com as pessoas independentes do sexo!”



“Não faço distinção de sexo, cor ou raça das pessoas.”

“Nos relacionamos bem”.

“Somos uma equipe de trabalho e devemos nos relacionar bem”.

“Consigo me relacionar bem com os colegas independentes de ser homem ou mulher”.

“Só tenho professores do sexo feminino”.

De acordo com o resultado da análise de dados da questão que pergunta ao professor sobre a relação entre colegas de sexo diferente na ECU, 72% dos informantes afirmam que a sua relação com o sexo masculino é muito boa; 62% das respostas indicam que a relação com o sexo feminino também é muito boa, 45% para a relação com os homossexuais e apenas 31% afirmam que a sua relação com colegas heterossexuais é muito boa.

TABELAX - RELAÇÃO COM COLEGAS DE SEXO DIFERENTE NAS ECU – ITABUNA-ITORORÓ – BA, 2000-2003																				NR	TOTAL							
TIPOS		MUITO BOA					BOA					MAIS OU MENOS					RUIM					NÃO OPINOU					NR	TOTAL
		A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T	A	B	C	D	T		
MASCULINO	f	8	5	3	5	21	3	2		3	8					0					0							
	%	28%	17%	10%	17%	72%	10%	7%	0%	10%	28%																6%	100%
FEMININO	f	7	5	3	3	18	3			4	7				1	1						1					1	2
	%	24%	17%	10%	10%	62%	10%	0%	0%	14%	24%	0%			3%	3%						3%					3%	7%
HOMOSSEXUAL	f	4	2	3	4	13	4	4		3	11	3	2			5												
	%	14%	7%	10%	14%	45%	14%	14%	0%	10%	38%	10%	7%			17%												
HETEROSSEXUAL	f	3	2	2	2	9	6	2			8	2			2	4											3	6
	%	10%	7%	7%	7%	31%	21%	7%	0%	0%	28%	7%			7%	14%											10%	21%

Desses 29 informantes (100%), 28% afirmam que a sua relação com colegas de sexo masculino é boa, 24% respondem que é boa sua relação com colegas do sexo masculino, 38% relacionam dessa mesma forma com os homossexuais e 28% com os heterossexuais. Apenas 3% afirmam que se relacionam mais ou menos com colegas do sexo feminino; nenhum dos informantes indica as respostas mais ou menos e ruim, para a relação com o sexo masculino; 17% desses sujeitos dão essa mesma resposta à sua relação com os homossexuais e 14% para os heterossexuais. E 6% dos informantes não opinaram como é a sua relação com o sexo masculino, 3% também não dizem como é a sua relação com colegas do sexo feminino e 21% com os colegas heterossexuais.

Do que foi revelado pelos professores, entende-se que, na escola, eles estabelecem suas relações sociais entre sexos diferentes, normalmente carregadas de dúvidas, de sentimentos que se estendem por julgamentos morais, pois, apesar das afirmações positivas sobre as relações entre sexo, religião diferentes, percebemos nos discursos dos sujeitos que há um desconforto nas relações entre as diferenças, em especial quando se trata das práticas consideradas desviantes (homossexuais, promíscuos, bissexuais, heterossexuais) e, parece que esses sujeitos demonstram ocultar, manter distanciamento entre as pessoas, colegas que ocupam um lugar social diferente, freqüentam outra religião, outro espaço social.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 6.1. CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa tenta compreender a importância da adoção de práticas sócio-educativas pelas escolas, perfilhando a construção de ações dialógicas comunicativas e transdisciplinares pelas ECU. Ações que privilegiem, em seu conjunto, as interações com o real e com o outro, respeitando o universo sociocultural e singular dos diferentes indivíduos-sujeitos.

Portanto, o nosso trabalho propõe que essas escolas e seus mantenedores permitam a compreensão das diferentes situações de interações afetivas e comunicacionais como uma experiência na qual o sujeito pode valorizar-se e respeitar o outro, o diferente: o negro, índio, favelado, camponês, crianças da rua, analfabetos, portadores de necessidades especiais, superdotados, o alto/baixo, gordo/magro.

E, de acordo com os resultados obtidos pela análise e tratamento de dados coletados na pesquisa, podemos observar que a alteração da representação social sobre a diferença, a diversidade e pluralidade cultural é possível quando os indivíduos-sujeitos mudam a maneira de encarar e relacionar com o outro, com os fatos/fenômenos e idéias mediante vivências experienciadas. Assim como, todo conceito é uma representação, uma idéia, portanto, notamos que a escola e seus sujeitos precisam conhecer o processo de conhecimento que é, na concepção moriniana (1990, p. 21), “ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico” e, portanto, não deve ser dissociado das interações sociais estabelecidas nos contextos socioculturais determinados.

Por isso, defendemos, após os resultados obtidos na pesquisa, nossa tese de doutoramento, mas não apenas antecipamos nossos desejos, com o que reconhecemos, neste percurso da investigação, como o que deve ser observado e provado nas ECU. O nosso desejo é mais exigente e aspira a que mudanças se realizem nas formas de pensar, de saber, de fazer, de ver o outro, de olhar e sentir a diferença nestes e noutros espaços sócio-educativos.

E, nesse sentido, observamos que os conteúdos curriculares devem atender à diversidade e à pluralidade sociocultural da comunidade escolar, trabalhando conceitos autônomos de gênero, classe social, raça, etnia, religião; treinando os professores, seja com relação aos

conhecimentos da realidade e da diversidade cultural que a compõem, quanto de recursos que possibilitem e valorizem os processos de ação intercultural. Não basta apenas acrescentar conteúdos ou criar propostas pedagógicas, mas colocá-las em movimento construtivo, salientando a importância das transformações sociais, dos valores éticos pessoais e coletivos.

Enfim, concebemos que, para permitir esse “sim” à realização das práticas interculturais, as escolas devem enfrentar o desafio da diversidade e do respeito à diferença, procurando desenvolver trabalhos que priorizem a comunicação aberta, realizando uma prática que envolva o diálogo, concebendo-o como uma ação de mútuo reconhecimento de diversos indivíduos.

Além disso, a educação intercultural que pretendemos propor às ECU, permite o processo de produção de sentido e de suas diferentes formas de manifestação e de organização tanto no nível individual como nas diferentes culturas e espaços da vida sociocultural do sujeito, privilegia uma construção de relação de reciprocidade entre os segmentos históricos e socioculturais, que se dá, entre pessoas concretas e decididas a levantar pilares fortes de uma nova convivência, construindo espaços de socialização, do desejo, da alegria e de trocas de saberes, reciprocidade e ausência de violência, agressividade, provocações. Portanto, esses espaços devem ser concretos e firmes. Enfocamos “espaço” como “um lugar praticado” (CERTEAU, 1996) através de indivíduos-sujeitos que lhe dão significado e sentido.

Dessa forma, a nossa pesquisa busca construir uma educação intercultural que se propõe construir a interação entre sujeitos que decidem e opinam por uma organização social, por “práticas constitutivas do sujeito, da estética de si, do bom uso dos prazeres, do domínio de si e dos outros e a vontade de saber” (FOUCAULT, 1984, 1985, 1988) por contextos e processos pedagógicos de conhecimento mútuo, de aproximação e de entendimento entre pessoas e grupos nos espaços sócio-educativos das ECU.

Nessa perspectiva de entendimento e compreensão de como se dão às relações interpessoais entre os sujeitos nas práticas sócio-educativas das ECU, observamos que os depoimentos dos informantes, em especial, das entrevistas e conversas informais são fecundos no desejo que expressam de construir uma escola cidadã e com qualidade social. Registramos

nas suas falas diferentes propostas de viabilização de processos criativos que analiticamente concebemos como projetos reflexivos que devem ser realizados pela escola na prática, pois, se assim fizer, a escola estará notabilizando seus espaços sócio-educativos como lugar de troca de saberes, gerando processos interculturais e criativos os quais escapam da mera transmissão de conhecimentos formais e apontam para um modo de construção inter, transdisciplinar, dialógico e comunicativo – uma forma de produzir interferências, reflexões, expressões, enunciados para além das formalidades das atividades pedagógicas.

Notamos, através da análise das entrevistas informais e diálogos com os sujeitos da pesquisa, que as práticas cooperativas entre mantenedores e comunidade do bairro acompanham essas escolas, sem exceção de classe, gênero, idade. Há presença de uma aquisição comum de educação aos diversos movimentos de educação sonhado e conquistado por elas.

As conversas informais, porém, fazem referências à preocupação dos mantenedores sobre as interfaces que potencializam a colaboração da esfera pública municipal nos processos organizacionais dessas escolas, em especial, na sua manutenção de recursos humanos e materiais. Essas escolas não têm autonomia de gestão financeira, garantida através de repasses de verbas para pagamento de suas despesas com materiais didático-pedagógicos e salários dos seus funcionários.

Segundo o que pudemos recolher dos depoimentos dos sujeitos-informantes da pesquisa e do resultado da análise documental, a nossa compreensão é a de que essas escolas estão insatisfeitas com a quantidade e, muitas vezes, com a qualidade dos recursos humanos oferecidos pelo poder municipal, das condições físicas dos prédios, dos equipamentos e recursos didático-pedagógicos, da qualidade da merenda e ausência de financiamentos orçamentários suficientes para a manutenção e expansão do atendimento aos seus segmentos.

O resultado da análise dos dados recolhidos nas entrevistas informais aplicadas aos fundadores, mantenedores e funcionários que estão na ECU desde a sua criação, mostra que esses sujeitos pelo menos estiveram satisfeitos dentro das possibilidades que lhes eram oferecidas e que estavam ao seu alcance, antes das propostas de convênios com o poder público municipal. Percebem, porém, e assim declaram nas conversas informais sobre a condição administrativo-financeira das ECU que, a partir do momento em que o poder público mu-

nicipal se comprometeu através do convênio com esses espaços, a dar-lhes condições de funcionamento, aumentando o número de matrícula dos alunos, então deve cumprir com suas obrigações. Nas conversas informais, os sujeitos informantes reclamam, também do “*sonho incompleto de realização desse espaço em lugar mais confortável, com menos sacrifício. Tudo é limitado, até a merenda do aluno e agente não pode fazer nada mesmo (...) Fazemos tudo que podemos fazer.*” (Fala da mantenedora de uma ECU investigada).

Portanto, percebemos que outro aspecto essencial, que deve ser compreendido melhor pela escola, é o entendimento da representação e concepção de sujeito para se construir sujeitos e concepções autônomos, pois para “ser sujeito é situar-se no seu mundo para entendê-lo e entender a si mesmo, operar uma disjunção lógica entre o si e o não-si e operar uma autoafirmação e auto-transcendentalização de si” (MORIN, op. cit., p. 46). Nesse sentido, os sujeitos da escola, a partir de práticas sócio-educativas e dialógico-comunicativas, poderão comportar-se e agir como indivíduo-sujeito que tem consciência do outro – o diferente, da sociedade, do mundo e do seu eu no contexto histórico-cultural em que vive e com-vive com a diversidade, e portanto, é capaz de perceber o outro e a si mesmo, de perceber o que é diferente dele e efetivar a afirmação do si-mesmo, bem como de compreender os elementos interpretativos do cotidiano. Um sujeito capaz de quebrar os silenciamentos e manter interlocuções comunicativas com a diferença.

Acompanhando os passos de nossos referenciais (FOUCAULT, 1977; FREIRE 2000; MAFFESOLI 2000; MORIN, 1996; OLIVEIRA 2001; ORLANDI, 1997) concebemos essas ações e atos atitudinais, os quais denominamos de *profundos espaços do silêncio* como “máscaras de uma identidade”, “práticas culturais em que o poder e o saber se cruzam”, “sociedade secreta que reforça a função unificadora do silêncio” são frutos de uma cultura social e da escola.

As ECU, como espaços sócio-educativos devem tomar as lições dos educadores (GADOTTI, 1997; FREIRE, 2001; ARROYO, 1996), quando esclarecem que a educação, quando comunitária, se fundamenta no reconhecimento da diversidade cultural, na economia cultural, na multi/interculturalidade, no desenvolvimento da autonomia de pessoas, dos grupos e das instituições e na promoção da cidadania.

Assim, a escola comunitária é entendida como lugar de significação do real que deve definir as expectativas viáveis e pistas para enfrentar as situações-problemas referentes às manifestações de preconceitos no seu espaço sócio-educativo, refletindo sobre as chances que tem a escola para vivenciar formas de viver e de conviver solidário e tolerante. Mas, também, precisa reconhecer a diversidade de situações enfrentadas pelos sujeitos nos ambientes de aprendizagem, e essa compreensão obriga-nas a criar diferentes posturas, ou até mesmo a colocar-se numa posição de neutralidade, abusando, muitas vezes, da normatização nos seus espaços interativos.

Na verdade, a escola parece adormecida, silenciosa, pois não dá nenhum sinal de que vê, ouve ou percebe as situações-problemas vivenciadas pelos sujeitos que demarcam os seus espaços, vivenciam as situações socioculturais, políticas e educacionais. De acordo com as situações presenciais, não há indício de que já existe alguma tomada de decisão nesse sentido.

Cabe-nos afirmar, no entanto, que essas situações/ações que devem ser enfrentadas pelas ECU, em especial as manifestações de preconceitos, em momento algum se mostram independentes, pois a nosso ver há uma rede de interligações entre a cultura dos sujeitos e a cultura da escola, e, nasce uma dentro da outra, com grande reciprocidade que, muitas vezes, ambas tornam-se intolerantes. Observamos que as práticas dessas Escolas devem privilegiar os sujeitos socioculturais sem distinção de raça, idade, sexo, classe social, credo e/ou outras marcas das diferenças presentes no viver e no conviver cotidiano das salas de aula, no pátio, na biblioteca e em outros espaços e ambientes escolares.

Nesse percurso, vimos que as marcas dessas diferenças nos espaços das ECU são sutis, mas incomodam os seus sujeitos. Então, decidimos investigar se essas escolas têm incorporado, na prática, a concepção de ensino e de educação para todos, numa perspectiva multicultural ou intercultural e com autonomia. Para tanto, foram analisados os documentos político-pedagógicos, como planos de ação, projetos dos eventos ou comemorações, discurso dos sujeitos da pesquisa, atividades realizadas pela escola.

Nesses documentos foram analisadas as políticas educacionais por escolas e ensino de qualidade, as formas de comunicação, de interação e de integração nos espaços políticos e só-



cio-educativos, a concepção dos sujeitos sobre a esfera pública e a privada, a participação da comunidade local nesses espaços, valor da comunicação entre distintos grupos sociais, com o sistema político municipal e, se por meio de diálogos, a escola constrói uma cultura da tolerância e do respeito ao outro.

A partir do que vimos nessas análises documentais, compreendemos que as ECU precisam repensar as suas práticas organizacionais e didático-pedagógicas. E esses indicadores abaixo relacionados talvez sejam algumas pistas que, certamente, precisam ser considerados na elaboração da proposta sócio-educativa que, previamente, pensamos às escolas comunitárias urbanas – ECU:

- Os procedimentos didático-metodológicos da construção do PPP e as formas de relações de interação e integração nos espaços sócio-educativos das ECU.

- As características das abordagens do processo ensino-aprendizagem e formas de avaliação do PPP, focalizando o processo educativo e a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos. E, na elaboração do PPP e do sujeito reflexivo na escola, objetivar a construção do

*Sujeito coletivo*, pela consciência do não-isolamento nos processos de construção do conhecimento;

*a). Sujeito concreto e histórico*, tendo o contexto e as circunstâncias vivenciadas como referenciais;

*b). Sujeito social*, pela não-neutralidade e pela ênfase no pressuposto das intervenções;

*c). Sujeito ético*, pelo compromisso e pelo respeito a si e ao outro;

d). *Sujeito político*, pela intencionalidade de duas ações.

- A discussão de temas relacionados com o trabalho docente em abordagem pedagógico- educacional e no ensino escolar contemporâneo.
- A apresentação de perspectivas que indiquem novos sentidos da diferenciação da construção do PPP, a partir de uma ação didático-pedagógica compreendida como *fazer-aprender-com, aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer* – um processo dialógico, comunicativo, inter, multi, transdisciplinar.

Assim, antecipadamente, intensificamos a importância de uma relação intercultural nos espaços das ECU, uma relação de integração e de interação, na qual os sujeitos são orientados a valorizarem a sua cultura e a do outro, respeitando as formas de ser, de viver (conviver), de saber e de conhecer o outro – uma educação intercultural.

Além disso, a educação intercultural que pretendemos propor as ECU, prioriza o processo de produção de sentido e de suas diferentes formas de manifestação e de organização tanto no nível individual como nas diferentes culturas e espaços da vida sociocultural do sujeito, privilegiando uma construção de relação de reciprocidade entre os seus segmentos, que se dá, entre pessoas concretas e decididas a levantar pilares fortes de uma nova convivência, construindo espaços de socialização mediante processos de aprendizagem (processos vitais e de conhecimento). cremos, por isso, que esses espaços devem ser concretos e firmes, conferindo “peculiaridade ao esforço de educar indivíduos humanos concretos, que só existem em sua corporeidade viva e situada” (ASSMANN, 2001, p. 7).

Dessa forma, a nossa pesquisa busca construir uma educação intercultural que se propõe construir a interação entre sujeitos que decidem e opinam por uma organização social, por contextos e processos educativos de conhecimento mútuo, de aproximação e de entendimento entre pessoas e grupos.

Sobretudo, compreendemos que a escola ainda não toma iniciativas para reconhecer, enfrentar e substituir através de práticas sócio-políticas e pedagógico-educativas, ou através de outras formas de práticas sócio-educativas, as ações e manifestações de (pre) conceitos por conceitos. Notamos que, provavelmente, os (pre) conceitos apresentam-se manifestados sob diversas faces, tanto na escola como em qualquer outro meio social.

Devemos considerar que os conceitos de preto/branco, negro/branco, grande/pequeno, espírita/católico ou protestante, candomblé, evangélico são formados tipicamente na infância, adolescência, na vivência direta com o objeto, na convivência com as pessoas que moram, estudam, falam, discutem, visitam, encontram no mesmo ambiente de vida. Não percebemos nenhum indicador de que as ECU tenham alguma preocupação profunda com a noção desses conceitos em seus espaços sócio-educativos.

Sendo que, na escola a frequência às manifestações de preconceitos torna-se maior quando os sujeitos não sabem de que, de quem e como falam das coisas, das pessoas, dos grupos. Neste espaço constituído de variados ambientes, os sujeitos estão destinados a viverem sob uma disciplina determinada por uma normalização, mediante multiplicação por um fator “conveniente” para uns – os que pensam controlarem o espaço, exigindo a ausência de agitação, gritos, falas, e a presença do silêncio.

Dessa forma, os segmentos das ECU são disciplinados para conviverem e/ou “sobreviverem” durante um período letivo. E, durante um ano letivo, distribuído em quatro unidades de 200 horas aula, encontra-se, inevitavelmente, numa relação espaço-tempo de quatro horas diárias, sendo “obrigados” a escrever, copiar, ler, contar sob uma forma esquematizada, mas sem permitir a materialização, a decodificação e utilização pertinente, coerente e autônomo dos conceitos. Muitas vezes essas situações são tão complexas, vale afirmar, para sermos um tanto provocativo, que se utiliza um creme de chocolate para triturar uma noz. Tanto mais assim que a noz, em questão, é indigesta para o aluno, pois não foram tomados em consideração a enunciação nem a pertinência, ou “princípios de explicação”.

Um desses desconfortos provém das variadas formas de (pre) conceitos que se manifestam no espaço sócio-educativo. Entretanto, a escola é um espaço essencial e privilegiado para,

através das práticas sócio-pedagógicas nas diversas disciplinas trabalhadas no currículo, discutir os (pre) conceitos.

O (pre) conceito destaca-se hoje como um enunciado que tem nos colocado diante de uma diversidade de situações-problemas, as quais nos têm provocado o interesse pela investigação, uma análise e busca de compreensão e pelo desejo de enfrentamento, substituição e até mesma superação dessas ações e reações dos sujeitos nos espaços sócio-educativos.

As manifestações de preconceitos apresentam-se em territórios disseminados por sentimentos de inferioridade/superioridade, igualdade/desigualdade, através das diversas formas de comunicação, linguagens, imaginação, idéias, relações interpessoais, etc. Revela-se através do silêncio, da fala, dos gestos e, em todas as outras formas de comunicação e relação sociocultural. E, não é uma prática recente. É tão antigo quanto à humanidade e tão resistente quanto as verdades preconcebidas que lhes deram origem e as sustentam.

Percebemos que as situações-problemas existentes nas práticas das ECU são complexas e diversas e todos os sujeitos parecem viver incertezas, opacidades, opressão ao enfrentamento dessas situações de preconceitos, agressividades, enfrentamentos e resistências dos alunos para remodelar o conhecimento escolar e as relações sociais. Só a escola não vê ou apenas finge não vê e viver essas situações. E, muitas vezes, a escola permite as variadas formas de afirmação das diferenças nos seus espaços sócio-educativos através de processos inconscientes no uso dos códigos da linguagem, simbólicos e/ou comportamentais da visão tradicionalista, reprodutivistas e sameadoras de uma cultura discriminadora e preconceituosa que permeiam as práticas intraescolares e as sociais.

Como também, ficamos atentos aos resultados escolares, educacionais e sociais atingidos pelos alunos, professores e outros sujeitos das ECU. E, uma das angustias e inquietações percebidas como uma grande preocupação da escola pelos sujeitos que trabalham nos diversos ambientes desses espaços sócio-educativos foi o do fracasso escolar.

Fracassos aqui entendidos não apenas como resultantes do nível de desempenho nas atividades avaliativas formais e informais das disciplinas, mas a recusa, o abandono, a baixa auto-estima, o desconforto nas relações, enfim a perda de sentido e de significado que pa-

reciam existir estampados nos rostos, nos movimentos, inquietações e nos silêncios exibidos pelos sujeitos biopsicossociais, culturais e espirituais nos espaços sócio-educativos e nos seus ambientes e processos de interação cultural.

E, ao que nos parece, na investigação dessa pesquisa, esses fracassos não atingem apenas aos alunos, mas ao professor, ao diretor e, indiretamente, à sociedade (comunidade local). Somando, mais ainda: à escola é dada a responsabilidade de trabalhar uma educação planejada para superar a miséria da população, a exclusão sociocultural e a justiça social.

Entretanto, essa concepção de educação atinge de forma aviltante as escolas do “povo”, a escola dos excluídos sociais. Os processos e programas chegam a essas escolas, porém não atingem seus objetivos e, ainda restringem o tempo de encontro do aluno-professor com o processo ensino-aprendizagem formal nos espaços sócio-educativos.

Desconfiamos que esses espaços não oferecem o que dizem oferecer aos seus sujeitos nos programas e propostas educacionais. São espaços compostos de ambientes desconfortáveis, barulhentos, sem ventilação adequada e suficiente, desprovidos de materiais didático-pedagógicos e os que têm são, geralmente, ultrapassados e facilitam o trabalho das ECU.

Tivemos a impressão de que é que nesses espaços, não há lugar para a tranquilidade do ser, para a emoção do ser, à afetividade, à ternura, ao estímulo, dedicação ao tempo disponível e satisfação de estar com o outro. Todos (alunos, professores, diretores, funcionários) estão sempre apressados e, observando, em espaços curtos, o tempo que não passa para poder deixá-los em liberdades”, livres desses espaços e, até quem sabe do outro, seu colega, companheiro de sala ou de profissão.

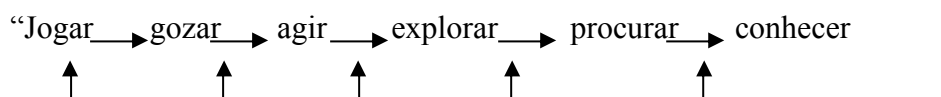
É a partir dessas observações e percepções que supomos ser as manifestações de (pre) conceitos um desses problemas que atingem a rede de convivialidade nos espaços dentro e fora da escola. Os teóricos e estudiosos afirmam que a educação ainda não consegue superar essas barreiras entre as diferentes formas de ser e de viver dos indivíduos e grupos, entre homens e mulheres, ricos e pobres, diferenças de religião, de cor, etnia, raça e outras que marcam o ser humano: ser biológico, psicossocial, cultural, espiritual. Nem mesmo a esco-

la consegue ser um espaço agradável para a convivialidade entre essas diferenças do ser-no-mundo, diferenças da “natureza da natureza”, da “vida da vida”.

Sendo essa convivialidade, certamente, uma alternativa para o sujeito dessas práticas, em conjunto, buscar o ensinar e o aprender como uma relação recíproca e resultante da elaboração de práticas cotidianas. Essas ações e reações são capazes de aceitar e dar possibilidades à construção de concepções autônomas e fundamentais à solidariedade e ao respeito ao outro.

Para tanto, a escola não deve ignorar o sujeito do conhecimento, a consciência, a liberdade, o amor, a verdade, as percepções e representações dos seus segmentos. Consideramos que, quando a escola ignora o sujeito do conhecimento, declara a sua posição de (des) conhecimento e representa o que há de mais frágil em suas ações: negar o seu sentido e o seu significado sociocultural e historicamente construídos.

Assim, ela estará negando o seu sentido de escola: espaço constituído de ambientes significativos e com uma mega de sentidos, com objetivos claros e propostos para contribuir, de alguma forma, com a construção do conhecimento e desenvolvimento psicossocial e cultural do ser humano (ser envolvido com outras vidas da vida). Vida que vive para conhecer, vive para amar, ama para viver; está no circuito:



e esse jogo rotativo é finalizado pela ‘busca da verdade’ pelo ‘bem da humanidade’ (Morin, 2001, p.510).

Tudo nos indica que os esforços da escola para oferecer condições de interações, retroações e de integração convenientes ao processo ensino-aprendizagem dialógico, tendo em vista as diferenças sociais, culturais e outras existentes nos seus espaços são ainda invisíveis a olho nu. Isso, porém, apenas, também, não bastaria para evitar situações preconceituosas, discriminatórias e de estereótipos nas relações intra-escolares. O professor deve estar estimulado, motivado com seus salários para ampliar o acesso às condições sócio-econômicas modernas de existência nos âmbitos sociais. Portanto, deve ser colocada bem

no cerne da questão qualidade na educação, esta maneira de focar a celebração do conhecimento na aprendizagem supõe algo mais que a sempre repetida tríade de condições básicas óbvias para a dignificação do professorado: salários dignos, formação permanente para os professores e democratização das relações inter e intra-escolas. Ester Pilar Grossi vem insistindo em denunciar o falso suposto de que a escola é boa e que o que importa é enfiar as crianças na escola. Não, diz ela, a escola geralmente não é boa, porque costuma ser um lugar de baixa autoestima (de professores e alunos) (ASSMANN, 2001, p. 200).

É necessário, pois, precisar abertamente, nos documentos escolares e nas várias formas de comunicação intra e extra-escolar as razões pelas quais não se pode mais aceitar a omissão de manifestações e/ou práticas preconceituosas no espaço escolar. Da mesma forma, deve-se tornar evidente que a promoção da intolerância, quando derivada de um preconceito, dificulta a integração, a interação, a cooperação e a comunicação no espaço educativo. O resultado desse impedimento é, conseqüentemente, a consagração de ações não-emancipatórias. Portanto, promovem a exclusão na/da escola.

Sabemos e muito bem que essa opção exige esforço permanente de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem da/na escola, como também, a noção do que seja compreensão, explicação, reflexividade, consciência, vida, natureza, diferença e tantos outros conceitos/concepções que foram explicitados em todo o corpo da pesquisa e colocados e reconhecidos como essenciais ao reconhecimento, enfrentamento, substituição e até mesmo a superação dos (pre) conceitos por conceitos autônomos nos espaços sócio-educativos.

Sabemos, também, que esse é um esforço que exige persistência, competência e tolerância, mas necessário ao espaço do humano. Em especial, quando a escola e suas práticas sócio-educativas parecem não ter mais sentido, significado e prazer para ofertar aos seus sujeitos um ensino e educação de qualidade. Assim como Assmann (2001, p. 200) em seu trabalho sobre as Metáforas na Educação e Metáforas novas para reencantar a educação, notamos que, quando desejamos uma educação de qualidade, esse termo deve ser cuidadosamente observado, deve estar referido aos "direitos vitais das corporeidades vivas tanto dos docentes como dos alunos". Trata-se, pois, "efetivamente de salvar vidas (isto é, corporeidades vivas), mas não só para que apenas sobrevivam, mas, para que alcancem a alegria de viver".

Do mesmo modo, os sujeitos parecem rejeitar uns aos outros e (des) conhecidos pela escola – desconhecidos como sujeitos histórico-culturais, possuidores de consciência/afetividade/emoção, sujeitos que vivem e convivem com suas dualidades, incertezas, imprevisibilidades, diversas dificuldades (econômicas, físicas, sociais, escolares, ambientais, etc.) que vai construindo, assim, as representações (significados sociais) para a sua vida cotidiana, para a escola, o/a professor/a, o/a aluno/a. Talvez a escola deva trabalhar com processos transdisciplinares à luz moriniana, através de representações sociais que permitam fazer análises descritivas dos espaços interativos e dos referentes sociais que são importantes para os segmentos da escola, pois esse trabalho poderá possibilitar o entendimento do cognoscível e cognoscente, do espírito/sujeito que trocando suas informações com outros espíritos/sujeitos, poderão influenciar em sua percepção do outro e de si mesmo.

Essa análise e reflexão sobre a relação educação e cultura permitem-nos a percepção de que a forma e a qualidade das relações articuladas pela escola possibilitam, ou não, viver o espaço de liberdade, e de pensar e agir em prol de um modo de viver e de conviver com o outro. Com os alunos, os professores vivenciam ou não um processo de socialização e de subjetivação.

E a nossa curiosidade sobre essas experiências que partiram da nossa vivência nos espaços escolares, nos quais estamos sempre vendo, ouvindo e atentos aos pronunciamentos carregados de manifestações (pre) conceituosas entre vida escolar e vida pessoal foram percebidas pela pesquisa. E, durante o trabalho de campo, a nossa imaginação sobre este aspecto vivencial da escola foi tornando-se uma representação do real e a partir de novas combinações de imagens ainda não percebidas antes da investigação de que não há uma sintonia entre cultura, educação escolar e socialização .

A partir dessa constatação afirmamos que esse nos parece ser um indicador para repensar o sentido da escola e das suas práticas cotidianas, como também da educação por ela fornecida aos seus alunos. Observando as questões do fazer didático abordado nas propostas curriculares das ECU, o planejamento, os conteúdos selecionados, as atividades de ensino, avaliação e notamos que essas escolas confirmam nossa hipótese de que a escola pode trazer importantes contribuições habermasianas da ética do discurso e a reflexão moriniana



sobre o conhecimento do conhecimento, sobre a complexidade humana como uma condição para repensarem a concepção de ensino e de educação democrática, participativa, interdisciplinar e dialógica, tão discutida nas suas cartas de intenção, PPP, PC e PDE.

Daí, com essa compreensão da importância de uma prática transdisciplinar, valorizando a intercultural, buscamos Arroyo (1996, 1997) para afirmar que se devem retomar os vínculos entre educação escolar, cultura e socialização, colocando a escola onde ela deveria realmente estar, vinculada na dinâmica social e cultural mais ampla, nas lutas pela igualdade de classe, gênero, raça, na construção e apreensão dos saberes, dos valores, das identidades e da diversidade. Nesse processo interativo, a escola deverá criar condições para as vivências socioculturais e interculturais, nas quais devem circular valores, atitudes, crenças, costumes, modos de perceber a diferença, tradições, idéias, mitos, diferentes religiões etc e, envolvidos nessas ações, os indivíduos-sujeitos têm possibilidade de aprender e incorporar conceitos e concepções autônomas sobre desejos, sentimentos, valores, idéias sobre os outros e si-mesmo, formas de linguagem e práticas sociais.

É então, e somente então, que julgamos necessário buscar uma saída para os problemas enfrentados ou que precisam ser enfrentados, se ainda não o são, pela escola, como, por exemplo, os decorrentes das manifestações de (pre) conceitos, de estereótipos e discriminações nos espaços e ambientes da escola, e aqui, referimo-nos as ECU.

Para tanto, parece-nos que a escola deverá construir caminhos múltiplos e acender a viabilização para esses processos interativos e interdisciplinares de educação e de ensino. Deverá abrir espaços para processos que concebam as dimensões da vida humana, da vida comunitária, que possa formar no seu espírito a crença na liberdade e na ação criativa dos indivíduos-sujeitos envolvidos.

Logo, a escola precisa promover caminhos abertos, nos quais o intelectual orgânico exercerá a liderança, conduzindo o processo de elevação das classes subalternas, num percurso que tem como ponto de partida o “senso comum à consciência filosófica”. Para tanto, esse sujeito orgânico precisa encontrar o seu caminho e fazer cumprir o seu destino, manifestando o seu jus agendi. Deverá fazer jus a sua profissão de educador, guiando seus alunos e

outros sujeitos no/do espaço escolar. Para tanto, a escola deverá dar liberdade, oportunidade, crédito e confiança a esse profissional e aos seus alunos.

Essa observação parece ser a tese que orientou o nosso olhar sobre os valores comunitários e à construção dos projetos de transformação social e escolar. Esperamos que essa técnica tenha condições de indicar à escola quais as possibilidades e limites da educação, como também quais os motivos, o porquê das resistências, dos desencantos, dos descréditos, da descrença ao ensino formal e da recusa ao espaço escolar. Esses são fatos vivenciados pelas ECU, e elas, a nosso ver, ainda conseguem escutar, ver, sentir e perceber por nenhum outro sentido. Parece que perdeu todos os sentidos sensibilizadores e perceptivos.

Parece-nos serem as manifestações de (pre) conceitos um dos veículos provocadores dessas posições e disposições dos indivíduos nos espaços escolares.

Então, ao nosso olhar e de acordo como os resultados de análise dos dados coletados, as escolas precisam sair de suas fronteiras e seguir uma direção que lhes dêem oportunidade para buscar outras formas de orientar a educação e o processo ensino-aprendizagem. Precisam tornar-se, à luz moriniana, ambientes de testemunhos acerca de novos ensaios sobre a compreensão humana, sobre a nossa inteligência da complexidade de nossas relações com o universo e com o outro. A escola deve tornar-se uma teia envolvida por práticas éticas, solidárias e interpeladoras das complexidades humanas.

Dessa forma, a escola deve enveredar suas intenções e apontar um norte capaz de incentivar uma ética da compreensão e do bem pensar, tornando a cabeça dos seus alunos, seus professores e de outros segmentos bem-feita: manifestar-se como sujeito da alteridade, da contestação, do conhecimento, da ternura, compaixão e solidariedade. Outro caminho é estimular a criatividade, a reflexão crítica, uma relação comunicacional aberta; a consciência crítica, a compreender a educação como veículo à transformação social e à emancipação dos sujeitos e grupos.

Nessa direção, a escola deverá possibilitar a todos a compreensão “elaborada da realidade social, política e econômica do momento vivido pelos educandos; o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para a intervenção nessa realidade”. Em essência, a

escola deve criar um projeto, testemunho de uma tomada de consciência que, após esse trabalho de elaboração e intervenção na realidade cotidiana vivida pelos alunos, tenha condições de lhes oferecer conhecimentos e a “posse de cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas do trabalho na sociedade industrial” (RODRIGUES, 1986, p.81).

E, nesse ambiente em que, a nosso ver, os indivíduos parecem esquecer a humildade, o respeito, à cooperação e outras práticas semelhantes a estas, devem-se plantar sementes novas e disseminadas pela ética da compreensão, da responsabilidade, do debate dialógico comunicativo, da noção de religação de saberes múltiplos, da irrupção da magnanimidade, da incitação às boas vontades incluindo negros, bastardos, brancos, protestantes, católicos, espíritas, gordos, magros, todas as diferenças e, do dizer não às resistências. Talvez, a negação da escola a essas práticas seja um dos motivos relevantes para a intolerância revelar-se supervalorizada na escola e em outros espaços sociais.

Se estivermos certos de que esse é um espaço de luta, de competição, de contradições, então não podemos negar que se torna um ambiente onde a intolerância é transparente e revelada por uma supervalorização do próprio intolerante diante dos demais, em especial, quando alguns conseguem mais sucesso do que outros nas atividades realizadas nas salas de aula, ou com relação à diferença de sexo, raça, religião, tamanho, tipo de voz, tipo físico, grupo, classe(...)

Então, se a tolerância é uma disciplina interna, então depende da constituição do sujeito sociocultural, dos saberes e fazeres da sua formação, do viver e do ser-no-mundo e no mundo-da-vida. Depende, a nosso ver, das atitudes e práticas de alguém que aprende e ensina o viver humano, de seus saberes, dos seus valores, das trocas de saberes-fazeres e dos significados da cultura. Não podemos, também, exigir e nem esperar atitudes de tolerância, quando não temos espaços e nem sujeitos autônomos. Tudo é muito complexo, depende de uma teia de relações e práticas éticas, solidárias e de ternura. E essa teia poderá ser desembaraçada pela escola, quando ela assumir a responsabilidade com as práticas dialógicas comunicativas e interculturais no cotidiano dos seus espaços e ambientes diversos.

A nosso ver, a escola, certamente, recuperará o seu sentido, tornando-se espaço desejado por todos que a frequentam, quando lutar por práticas igualitárias, solidárias e abertas ao confronto com todas as formas de desconforto e de fronteiras culturais - de classe social, de gênero, de maneiras diferentes de ser e de agir dos indivíduos.

Essa é uma lição moral que a escola deveria tomar continuamente. E, com frequência, apostar numa educação e ensino desafiadores e, certamente, voltados para a superação da exclusão, das formas de expressões preconceituosas e de comportamentos intolerantes. Essas categorias são provocadas, muitas vezes, pela lógica da homogeneidade - uma uniformidade com relação às diferenças de sexo, credos religiosos, etnia, raça e outras que perseguem a existência humana.

Assim, vemos a possibilidade de a escola passar a ser um espaço de relações socioculturais ativo, sadio no qual o afetivo, o cognitivo, o espiritual, o cultural, o político e o social caminham juntos. E, nesse caminho, seguir sustentando relações abertas, democrático-participativas e educar sujeitos com habilidades para argumentar as próprias atitudes e as tomadas de decisão (coletiva ou individual).

O caminho que deverá ser percorrido pelas ECU, na nossa compreensão é o da efetivação e valorização das relações face a face nas práticas sócio-educativas, nas ações que envolvem, valorização do espaço onde as opiniões são transparentes, as dificuldades são discutidas e os erros e/ou acertos são reconhecidos. A nosso ver, a escola tornar-se-á um ambiente de sabedoria, de capacidade de respeitar e de tolerar os limites dos outros. Assim, certamente, ela estará rompendo com estereótipos, preconceitos e discriminações nas suas práticas.

Talvez esse seja um modelo concreto de educação e ensino que, de fato, apóia nas interações, nas integrações e nas formas dialógicas comunicativas dos segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e em todo o espaço educativo. Dessa forma, a escola poderá levar todos os seus segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem à incorporação da importância desse modo de conviver: interações dos alunos e seus iguais, dos alunos com os seus pais, com professores, diretores, coordenadores e outros segmentos da comunidade escolar e da local. Esses sujeitos estarão aprendendo e incorporando hábitos de tole-

rância, de aceitação dos erros, de suas diferenças e de respeito com os diferentes; diferentes, porém iguais.

Para tanto, caberia considerar que, pela utilização do diálogo aberto, a escola terá uma concreta possibilidade de superar os conflitos/problemas existentes no seu interior e tornar evidente um procedimento moral bom e habitual. E, na comunicação ou linguagem estará incorporando cultura da solidariedade, do respeito pelos seus segmentos de diferentes credos religiosos, idade, classe/origem social, sexo, raça/cor, etnia, aspectos físicos, como também pelas pessoas e/ou grupos de diferentes formas de viver, pensar, sentir, opinar, ser e estar no mundo.

A nosso ver, há uma diversidade de formas de a escola alterar e/ou superar práticas de controle e de submissão desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem sobre os segmentos sóciais culturalmente diferentes. Uma delas, que vale ressaltar aqui é: Em princípio, as ECU devem criar e manter ambientes de aprendizagem favoráveis, a ampliação de compreensão, formulação de conceitos e criação de possibilidades para o reconhecimento/enfrentamento e substituição de preconceitos por conceitos no espaço escolar comunitário, pelo educando, permitindo aos sujeitos conviverem com as diferenças, fazendo valerem os seus direitos à diferença nesses e noutros espaços.

Nessa linha, a escola avalia, julga e promove os seus alunos e outros segmentos, ajuda a trabalhar as diferenças individuais, culturais e sociais entre os sujeitos e/ou grupos. Dessa forma, fomenta distâncias incompatíveis a um espaço de encontros e de vivências múltiplas, que promove a alteridade, a solidariedade, fraternidade, cooperação, a tolerância e outros princípios louváveis à condição do desenvolvimento humano.

Em oposição às práticas hegemônicas, a escola deve propor um trabalho dialógico comunicativo. A escola deve abrir espaço a um saber viver/conviver solidário, a uma educação que faça diferença e responda ao que há de mais profundo e significativo no ser humano: o viver/conviver inclusivo que lhe proporcione a realização dos seus desejos e de participação social.

Certamente, uma das posições que deveria tomar a escola seria a de utilizar critérios para guiar um fazer pedagógico-educacional. Um saber-fazer que se propõe refletir práticas de ensinar-aprender, concernentes às necessidades e possibilidades relevantes a um viver/conviver saudável. A escola, para tanto, não poderá negar aos sujeitos uma atenção constante aos conflitos vivenciados pelas pessoas e/ou grupos, como: a crise da moralidade, da razão e dos valores que permeiam a sociedade neste terceiro milênio.

Sob esta ótica, é possível afirmar que a escola precisa ser solidária e

conhecer as condições de vida das pessoas, aprender a buscar as causas das dificuldades enfrentadas pelo outro, refletindo sobre o direito de todos a uma vida digna, contribuirá para que não sejam perpetuadas posturas equivocadas e preconceituosas e para que se modifiquem atitudes indiferentes diante de situações injustas ou egoístas, comumente aceitas como naturais: 'Isso sempre foi assim, não temos nada a fazer'. Levar em conta os direitos do outro, buscar razões que expliquem a ausência desses direitos em alguns contextos sociais, colocar-se no lugar do outro, significa levá-lo a sério, considerá-lo real, compreendê-lo. A atitude de compreensão indica não apenas uma apreensão racional de conceitos, mas também um envolvimento afetivo com a situação vivenciada (ASSMANN, 2000, p.71).

Acreditamos que a escola que conhece a forma de vida dos seus alunos, aprende a valorizar a solidariedade, a cooperação, a troca de saberes e de vivências, assim como o respeito entre as pessoas, quando assim se constrói, então pode considerar-se uma escola viva, um espaço de educação intercultural.

Dessa forma, de acordo com algumas observações nas ECU, pelos dados obtidos e pela ajuda do nosso referencial teórico estudado e compreendido, afirmamos que esses espaços sócio-educativos estão permeados por práticas democrático-participativas e interculturais em seus documentos como PPP, PC, mas precisam refletir sobre o verdadeiro significado e sentido do que dizem, conceituam, citam em seus planejamentos didático-pedagógicos.

Essas vivências indicam possibilidades de interação, de integração e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade. E percebemos com sensibilidade que, se assim fizerem, estarão dando oportunidades ao sujeito de aprender pela vivência, de buscar o entendimento sobre os espaços sociais (lugar onde experienciam vivências, dialogam, discutem, aprendem, agrupam e organizam-se). A partir dessa tomada de decisão em suas trajetórias/vidas, tornar-se-ão espaços onde vivem o prazer das “festas e do pedaço”, ou sofri-

mentos, angústias, fome, falta de moradia e outros problemas econômico-sociais e políticos e/ou emocionais, mas um pedaço de múltiplos significados e sentidos.

Isso tem incentivado e levado educadores, sociólogos, psicólogos, pesquisadores e outros estudiosos a buscarem alternativas de práticas teórico-práticas que permitam mudanças significativas às formas de relações coletivas na/da escola. Nessa mesma perspectiva, aguçamos nosso olhar sobre as manifestações de preconceitos nas/das práticas nas ECU, buscando compreender os diversos significados, sentidos e complexidade dessa realidade.

Parece, até mesmo, que o respeito ao outro não faz parte de um projeto de vida, de convivência do humano no espaço escolar. As regras do xadrez para a convivialidade sadia parecem, ainda, não fazer parte das regras vivenciadas pela escola – espaço que se constrói social e historicamente, tendo como objetivo básico e necessário, a formação do humano e de suas práticas cotidianas.

Entretanto, a nosso ver, esse objetivo parece, ainda, não fazer parte dos planos da escola, do seu pensar, do seu agir, do projeto de educar e ensinar a viver (conviver) com o outro. Tudo parece ser muito simples no espaço escolar e esconder a sua complexidade de ser e de fazer a práxis.

A partir deste trabalho, parece-nos possível à contribuição da escola na diminuição das desigualdades sociais no espaço social, educativo e cultural. E, ainda acrescentamos: com a adoção dessa prática, a escola facilitará a construção de um lugar decente para viver e conviver com a diferença, dando oportunidades abertas para aprender e ensinar, para ajudar aos outros, para sentir uma sensação de igualdade, tranquilidade, justiça e paz - um cuidar que vê a si mesmo e vê os outros.

Como conseqüências dessas práticas, acrescentamos um ponto: assumir a condição humana. Pautados em todas essas explicações, entendimentos e nos autores citados construímos a concepção de espaço de sociabilidade por nós pretendida para as ECU.

Essa concepção de espaço de sociabilidade é aqui, nessa pesquisa, denotado como:

- lugar de sentidos e de significados, um espaço aberto para as palavras, às trocas de opiniões, de saberes e de luta por aquilo que se acredita e no qual, verdadeiramente, respeita-se um ao outro em suas diferenças;
- lugar integrado e equilibrado onde as relações entre os segmentos criam certos consensos, práticas de co-colaboração e coordenação para as ações, constróem expectativas, práticas e propostas e/ou projetos coletivos com base conveniente à solidariedade e tolerância. Um processo multidimensional, de interação, de retroações e de integração entre ações e pessoas concretas e de identidades culturais diferentes, cor diferente, corpo e rosto diferentes ...;
- um lugar onde se vive experiência diversa e profunda, onde se convive com o enfrentamento, com os conflitos, acolhimentos, porém uma oportunidade para se viver e conviver com culturas diferentes; uma visão que ajuda a pessoas e grupos a encontrarem novas formas de atuação, de promoverem, inclusive, mudanças de relações e de estruturas seculares e preconceituosas que impedem a convivência e o consenso com a diferença.

Esse não é um caminho muito fácil de ser trilhado, todos sabemos. A escola, contudo, precisa conscientizar-se e estar lúcida de que, em direção a um viver cooperativo-democrático, nesse cenário de mudanças sociais complexas e profundas, exige-se a formação do sujeito autônomo, solidário, polivalente e responsável – um sujeito capaz de defender a igualdade de oportunidades educacionais, de reelaboração das propostas educativas, de adoção de novos livros didáticos e outros materiais didático-pedagógicos, de adoção de novas metodologias e de trabalhos/projetos de intensificação das diferenças para superar desigualdades, porque são essas que inferiorizam os diferentes.

Como consequência dessa forma de pensar um viver cooperativo-democrático, buscamos Touraine (1998, p.68-108) para fazer a escola entender o sujeito como um “esforço do indivíduo para ser um ator, ou seja, para agir sobre seu ambiente e criar, assim, sua própria individuação. Uma individuação que o autor chama de subjetivação a partir do momento



em que se torna um objetivo positivamente valorizado, um elemento positivo que produz mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de "si-mesmo" e de sua própria identidade. Sem dúvida alguma, a escola deve planejar uma educação para criar oportunidades de formação do indivíduo com visões amplas de mundo e de sociedade; um sujeito-indivíduo que entende as políticas e as estruturas sociais; um sujeito orgânico capaz de participar e de lutar por espaços democrático-participativos, junto aos órgãos públicos e privados.

E, assim, a escola deve entender os seus indivíduos-sujeitos e, nessa mesma trilha, buscar recursos para poder contribuir na transformação do espaço público em espaço de "formação de projetos e de experiências de vidas integradas com mais ou menos êxito" (TOURAINÉ, 1998, p. 108).

A nosso ver, para construir esse sujeito com visões amplas de mundo e de sociedade, um intérprete das situações sócio-organizacionais, um ator de mudanças sociais e estruturais, um transformador de espaços sociais, a escola deve avançar como um esforço coletivo ao enfrentamento do individualismo, da resistência às mudanças das formas de comunicação com a diferença, de pensar e sentir a diferença. As mudanças no espaço escolar, por exemplo, segundo nossa percepção, passam pela comunicação pedagógica entre professores, alunos e outros segmentos da escola, sem distinção de raça, cor, religião e outras diferenças sociais, políticas, bio-físicas ou culturais.

Não se trata, a nosso ver, apenas de comunicar sobre atividades e processos de ensino-aprendizagem, mas também sobre o reconhecimento a partir dos seus contextos sociais e histórico-culturais, sobre seus planejamentos, planos de vida escolar, modos e opções de vida social, cultural e política. Devem, também, questionar os (pre) conceitos, os estereótipos e as diversas formas de discriminação, viabilizando práticas possíveis à superação desses legitimadores da exclusão.

Neste enfrentamento, professores, alunos e outros segmentos das ECU precisam fazer um esforço para substituir essas relações excludentes pelo respeito às individualidades em sua singularidade – pois os sujeitos se reconhecem a partir do seu reconhecimento individual, de seus contextos, de suas histórias de vida e de sua cultura, mas, também, é necessário

conhecer a cultura do outro, os processos de aculturação, as trocas culturais e as sociais. É um processo complexo, mas possível, quando há interesse, determinação e conhecimento sobre o assunto a ser tratado, discutido e divulgado.

Nessa perspectiva, sob nosso olhar, o sujeito deve estar atento às relações de poder, de cultura e de educação nos espaços escolares e, também pensar nas possíveis mudanças e informações sobre os processos político-educacionais. E, um grande espelho para esse fim é a proposta de Demo (1995, p.86) sobre os processos democráticos.

Ao longo da vivência sócio-educativa, a escola precisa entender que “trabalhar em processos participativos populares é realizar profundamente a tarefa de educador”, pois abre um leque para a organização da sociedade civil, para a conquista dos direitos humanos fundamentais, para o cultivo das identidades culturais comunitárias e para outros benefícios que caracterizam a educação comunitária como auto-sustentação política consubstanciada nas reclamações e autonomia, assim como, na auto-sustentação de ordem econômica, baseada em processos produtivos, tendo em mente a totalidade do processo. Essa é uma lição que as ECU devem aprender e consolidar nas suas práticas sócio-educativas e político-administrativas.

Nesse sentido, esperamos contribuir com as práticas político-administrativas e pedagógico-educacionais das ECU, Itabuna e Itororó - BA, na perspectiva de facilitar e oportunizar, através da pesquisa, uma proposta de ação à efetivação do processo ensino-aprendizagem que se define por práticas interculturais.

Pleiteamos uma prática inovadora que facilitará o desafio da educação intercultural nas ECU e dos sujeitos envolvidos nos MSU por escolas e/ou mantenedores dessas escolas. Assim, torna-se relevante, em especial, quando já evidenciada, no sistema educacional brasileiro, através dos parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental - nesses PCN elegem-se a diversidade e a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais e fala-se da presença e importância dos MS.

Para tanto, podemos notar que, assim como o cenário que presenciamos quando investigamos “Gestão colegiada na escola pública: expressão de heteronomia ou autonomia (?)”, em

Itabuna, BA” (FERREIRA, 1999) neste momento também evidenciamos, isto é: os atores histórico-sociais, sujeitos da pesquisa anterior a esta e agora, não lêem as leis, não se interessam em saber seus direitos e deveres constitucionais, somando-se “a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, mas insuficientes”.

Percebemos, também, que as ECU têm dificuldades para trabalhar a questão do (pre) conceito e da discriminação étnica, de gênero, de idade e de classe; no cotidiano escolar. Assistimos, muitas vezes, a manifestações de discriminação de classe, de raça, de gênero/sexo, étnica e de idade, tanto por parte de dirigentes, como de professores, de alunos e de outros segmentos das comunidades escolar e local, que de forma sutil, tanto uma como outra não reconhece o quanto prejudicam o outro e, conseqüentemente, a si mesmo.

Com freqüência, deparamo-nos com essas ações e atitudes preconceituosas no cotidiano dos espaços dessas escolas da mesma forma que presenciamos em outros espaços públicos e/ou privados - escolas, ruas, praças, igrejas e outros locais. Notamos que muitas são as formas pelas quais os preconceitos se manifestam nas relações entre pessoas e/ou grupos nas ECU, seja em gestos, palavras, atos, formas de silêncio, discursos e justificativas. E isto, também, se passa, ao que nos parece, nos espaços das escolas comunitárias.

Apesar dos esforços empreendidos, parece que essas escolas ainda não aprenderam a dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, de expressar-se, de criar e recriar motivos, para que todos percebam e sintam a sua importância. Elas parecem esquecidas (ou não querem acreditar) da sua função socializadora, da educativa e de ensino, como também, parecem omitir as suas funções de criar espaços de decisão e de opção para os seus segmentos.

Por isso, as ECU não devem esquecer que os sujeitos são marcados pela multiplicidade de experiências e de vivências nos espaços diversos – a casa, o bairro, a cidade, a escola, o trabalho pelas formas diferenciadas do agir coletivo. As escolas não demonstram saber muito bem disso.

Na nossa observação, esses espaços parecem vedar os olhos, trancar todos os sentidos (a audição, o tato e todos os outros sentidos) para as questões que lhes dizem respeito. Elas parecem ser espaços reduzidos a problemas e não ter habilidade para “o cuidar”, à solidari-

idade, à reciprocidade, à co-cooperação, enfim, para “o viver como com-viver em cooperação”.

Ainda parecem permitir que seus segmentos não entendam que o aluno é um ser-de-cuidado, um ser-no-mundo-com-outros – “ser-no-mundo é cuidado” (HEIDEGGER, 2000, pp. 39-40). E, esse saber cuidar, ser-de-cuidado, foi levado como um compromisso sério por nossa investigação.

E a educação é um importante antídoto à superação dos (pre) conceitos e na preparação das pessoas, do ser-de-cuidado, quando declara sua ação sociocultural, apontando a necessidade de escutar as vozes do outro, as vozes que vêm de dentro, sentindo suas emoções, alegrias, dores, dividindo as vitórias, compartilhando os movimentos e inquietações.

Denotamos que esse deverá ser o compromisso dessas escolas com a formação dos seus alunos: educar e ensinar para ser-no-mundo um sujeito solidário, tolerante, um ser-de-cuidado. O sujeito deve ser um espelho da escola que soube dar-lhe cuidado: educar e ensinar para assumir a condição humana. Portanto, é um compromisso que deve ser levado a sério.

Tomamos essa obrigação da escola como séria, porque entendemos que para construir uma educação baseada na diversidade, pluralidade cultural e na diferença, é preciso construir novos caminhos, alargar os horizontes, modificar e ampliar as formas/maneiras de se pensar a diferença, de organizar e de planejar os vários espaços e/ou ambientes de formação do sujeito sociocultural.

Portanto, essas escolas devem educar brancos, negros, amarelos, índios ou pobres, ricos; gordos, magros, altos, baixos, homens, mulheres, crianças, jovens, fazendo-os compreender o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças e etnias; Educar para o convívio em que haja respeito para com as diferenças étnicas, raciais, de gênero, de classe social, com as identidades culturais de cada grupo /ou povo, como também, devem educar para o reconhecimento de que é preciso compartilhar experiências para alargar a compreensão que os sujeitos possam ter de si mesmo e dos outros.

Assim, essas escolas devem ser: cuidadosas e competentes para saber “cortar o mal pela raiz”. Não deixar que o preconceito, inicialmente como uma roupagem simples, uma atitude cultural e social positiva, se apresente mais tarde e freqüentemente/continuamente como um prejuízo, ou uma atitude cultural e/ou social negativa para seus alunos, professores e/ou outros segmentos dos espaços educativos, não apenas de seus alunos e/ou professores, mas, de todos os segmentos.

Entretanto, observamos que essas escolas, devem tornar-se espaços de sociabilidade e da sensibilização ao olhar e à escuta, criando novas formas de sentir, agir, integrar, participar e escutar, portanto, um local onde se devem criar oportunidades e possibilidades de se inverter a ótica de como nos ver e ver os outros – a diferença. Assim, parece que as chances de essas escolas conseguirem ir mais além são muito mais reais e próximas do que se denotar o diferente pelo ângulo dos preconceitos. Se essas escolas ainda não são esses espaços de convivência e de acolhimento da diferença, precisam ser, pois só há liberdade onde há sociabilidade. A primeira, a nosso ver, não existe sem a segunda.

Assim sendo, entendemos que essas escolas permitirão práticas interculturais e efetuarão mudanças necessárias à educação, mudanças planejadas e subjacentes à lógica da construção social do conhecimento e do reconhecimento da diferença. Ao mesmo tempo, estarão encaminhando procedimentos de uma ação comunicativa, a de que nós, humanos, aprendemos e trocamos conhecimentos a partir do diálogo com os outros, um espaço de convivência com a incerteza, com a complexidade e com os conflitos, mas um espaço de tolerância.

E, aqui nesta pesquisa, a ação sócio-educativa e a didático-pedagógica dessas escolas foram entendidas como um investimento em suas práticas, uma forma de procurar encontrar maneiras de reconhecer as contradições, de contornar os conflitos e de trabalhar a partir das conseqüências das ações discriminatórias, preconceituosas e estereotipadas de seus sujeitos. É importante frisar que a escola só melhora, se criar melhores situações de aprendizagem, formas de relacionamentos entre os seus segmentos, melhores contextos cognitivos, “melhor ecologia cognitiva, melhores interações geradoras da vibração bio-psico-energética do sentir-se como alguém que está aprendendo” (ASSMANN, 2001, p. 22). A escola não deve permitir, portanto, brincadeiras maldosas, fomentando preconceitos, dis-

criminações, estereótipos nos relacionamentos interpessoais, mas buscar formas e posições para combatê-las e/ou superá-las.

Portanto, essas escolas, como espaço de sociabilidade, de possibilidades de afirmação social, memória coletiva, socialização de saberes, devem compactuar-se às posições positivas com relação à concepção de tolerância, aceitando-a como uma possibilidade de impulso qualitativo à formação dos sujeitos, no interior e no exterior da ambiência/espaço escolar. Para tanto, precisa tornar-se um espaço escolar que permita o respeito aos direitos, contradições e conflitos, como também procurar transformar seus espaços educativos em ambientes de cultura e educação para seus segmentos. Para promover esse processo, a escola precisa tornar-se boa para seus alunos e professores, transformando-se em pedaços culturais em que todos aprendam a comunicar-se, refletir e discutir, fazer trabalhos coletivos e semear grãos sadios de compreensão, de interação, de integração, de retroações e de reconhecimento da diferença para colher bons frutos.

Essa nossa posição e entendimento de pedaço cultural diz respeito ao “re(des)cobrimto do outro”, à compreensão da alteridade do outro – do negro, do índio, do branco; gordo, magro; alto, baixo; velho, novo, seja ele (a) quem for e não simplesmente pela comprovação de que existem diferenças entre os seus sujeitos alunos, professores. Isso porque “a consciência do outro em sua alteridade, ou seja, a consciência da diferença é um problema de proporções históricas e de contínua importância na vida de grupos e comunidades” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 69).

Assim, com esse trabalho potencializador de uma igualdade, dentro de um ambiente de respeito ao outro, de tolerância, favorecendo o encontro e a compreensão com a diversidade, a partir de uma comunicação dialógica e de práticas sócio-educativas interculturais, supomos que a escola, certamente, estará oferecendo uma educação de qualidade a seus alunos.

Portanto, concluímos que a escola deve transformar-se não apenas em lugar de ensino de qualidade, competente, mas também de aprendizagens prazerosas, solidárias e democráticas. A escola precisa tornar-se um espaço para a ternura, a paixão, o desejo de aprender e de ensinar a condição humana, de viver a esperança e a vontade de tornar-se “outra pessoa”

– aquela que alcança a alegria de viver e de trocar experiências vivenciais de tolerância, solidariedade. A escola precisa tornar-se um referencial ético, um indicador do caminho de acesso seguro aos meios para o exercício dos direitos e cumprimento dos deveres básicos dos integrantes de uma sociedade, como uma ponte segura para se alcançar e/ou aprimorar a existência humana digna.

## **6.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais etc. constitui-se, hoje, como uma medida necessária ao fortalecimento da diversidade e da pluralidade cultural. Isso ocorre em todas as partes, mas o fenômeno ainda é muito tímido. É preciso romper com os preconceitos e respeitar as diferenças.

Assim como o respeito, o direito não pode ser esquecido ou dividido. É preciso torná-los uma ferramenta necessária de compreensão, de responsabilidade, de reinvestimento em competências e saberes essenciais às práticas sócio-educativas e interculturais nos espaços de convivências humanas.

Num país como o Brasil, multicultural, pluralista, multirracial, é preciso repensar a questão da espacialidade da diferença, o espaço do outro – um outro apenas diferente e cuja diferença deve ser logo compreendida e traduzida em termos de gênero, raça, religião, classe social, etnia, sexualidade, idade, corpo, altura etc.

Para a efetivação de práticas interculturais é essencial refletir sobre o espaço-tempo e as mutualidades das relações socioculturais. O homem é um ser histórico-cultural, um produto da sociedade em que vive, um projeto resultante das relações humanas, das trocas religiosas, raciais, étnicas, etc. Um indivíduo-sujeito capaz de alterar fatos/fenômenos a sua maneira, mediante experiências, vivências e processos simbólicos, de expressar sentimentos, valores, amor, ternura, paixões, idéias, e criar condições para a sua alteração.

Para tanto, as ECU, assim como os outros espaços escolares, precisam tornar-se espaços de socialização, de vivências e práticas que possibilitem a reflexão, a reconstrução, a reformulação e a construção de conhecimentos e, mais ainda, a permissão de práticas democrático-participativas, envolvendo as comunidades escolar e local no processo educativo. As escolas também devem acreditar na construção de uma nova sociedade e na possibilidade de mudanças substantivas em suas práticas sócio-educativas, quando planejadas sob um esquema de linguagens e ações que despertam motivação profunda e duradoura para a sensibilidade e compromisso ético-social.

Consideramos que se deveria promover e estimular a diversidade étnico-cultural entre os segmentos da escola, como nos parece urgente recuperar o sentido e o significado desses espaços de vivências múltiplas - as escolas, porque não cabe mais persistir em práticas pedagógico-educacionais e numa situação que se privilegia apenas o treinamento para o mercado de emprego, desvinculando cultura, formação e educação, por um extremo individualismo.

A formação desse individualismo nos espaços intra-escolares contribui na construção de práticas infestadas pelas manifestações preconceituosas, por ações virulentas por discriminações e estereótipos de diferenças de raça, cor, etnia, religião, classe social e outras mais sutis ainda, como a do “sujeito que não quer nada”, “vem à escola (só) por causa da merenda escolar”, “fala como se estivesse com fome”...

Portanto, a proposta-ação de educação intercultural e comunicativa dialógica deverá contemplar a vivência escolar e criar estratégias, vieses possíveis, saberes e expressão, a interação e a integração entre os segmentos da comunidade escolar comunitária e dos MSU por escolas. Daí a necessidade de incorporar inovações nos currículos das escolas, mas favorecer o desenvolvimento dos seus conteúdos, alertando os alunos sobre a importância de cada um e da sua utilidade na vida real e sobre o apoio no desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva, da auto-estima e autoconceito, da personalidade de cada um.

Conforme nosso olhar, quando essa ação comunicativa e inter, transdisciplinar objetiva a construção, no plano educacional, de um projeto que pretende intervir nas mudanças das práticas didático-metodológicas, considerando as contribuições dos sujeitos, - no nível da



comunidade escolar e local -, num processo dialógico, promoverá atitudes abertas, democrático-participativas ao confronto e conduzirá os processos de integração entre os segmentos e processos educacionais.

Essa talvez seja uma das nossas proposições necessária a essa construção inter/transdisciplinar e comunicativa de práticas no cotidiano escolar comunitário, construída a partir do reconhecimento da diversidade cultural como diferenças não só de classe social, sexo, raça, nacionalidade, religião, etnia, altura, mas também “dos hiatos produzidos pelas diferenças de pensamento e as assimetrias entre crenças ou sentimentos”, da diversidade de opiniões, tomadas de decisão, opções por isso ou aquilo. “São assimetrias entre o que acreditamos e sentimos e o que acreditam ou sentem os outros o que faz possível localizar onde nós estamos agora no mundo, o que se sente estando ali e para onde queremos ou não ir” (GEERTZ in MARTINEZ, 2002, p. 126).

Nesse processo de construção intercultural, entendida como atividades didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem oferecido pelas ECU, enfatizamos as categorias de classe, etnia e gênero, e a importância da interação para tornar este trabalho um veículo capaz de diminuir as desigualdades entre os sujeitos, a discriminação de gênero e de outras categorias, assim como a segregação das minorias sociais.

E, a partir dessas reflexões, aconselhamos à escola rever as suas atitudes, as suas relações e todo e qualquer trabalho interativo, se deseja a existência de práticas interculturais nos espaços sócio-educativos, como por exemplo, nos ambientes de educação e escolares, não se descuidando de observar:

- a). Como estão sendo realizados os trabalhos e os procedimentos didático-metodológicos, a construção do PPP da escola, a efetivação das formas de relações de interação e integração nos espaços sócio-educativos;
- b). Se o PPP e as abordagens do processo ensino-aprendizagem que envolve o conhecimento do aluno e do professor, da comunidade escolar e da local, decide qual é a sua escolha teórico-metodológica

e a partir dessa escolha se treina o Corpo Docente e Administrativo-pedagógico para aplicar o que se pretendem nos seus documentos;

c) - Se a escola trabalha as abordagens contemporâneas do processo ensino-aprendizagem, o professor, o aluno, a escola e formas de avaliação, seguindo os procedimentos reais da sua escolha teórica;

d). Como os temas/temáticas trabalho, cultura, tempo-espaço, conceito corrente de memória, identidade, pluralidade, multiculturalismo, transdisciplinaridade, práticas interculturais e outras definições, imagens, conceitos, práticas se relacionam com o trabalho docente e com a abordagem pedagógica, educacional, filosófica e na construção do PPP da Escola;

e). Se a escola trabalha com os novos sentidos da diferenciação do ensino, da educação e a ação didático-pedagógica compreendida como fazer-aprender-com, aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer – um processo dialógico, comunicativo, interdisciplinar e transdisciplinar, priorizando a condição humana;

f). Como se dão a construção de conhecimentos e de conceitos transdisciplinares e interculturais e educação escolar nos processos de ensino e aprendizagem da escola;

g). Se a construção do PPP da escola observa a mudança de concepção do e no espaço educativo tematizados como necessários à educação contemporânea; valoriza-se o conhecimento e suas representações: autonomia, solidariedade, tolerância, viver comunicativo, formação de sujeitos co-responsáveis, sistematização e organização da prática reflexiva dos sujeitos.

Nessa relação intercultural que se propõe nesta pesquisa, a escola passa a ser um espaço de comunicação intercultural e de aquisição e produção de conhecimento, de diálogo e com autonomia, procurando melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e da educação.

A perspectiva intercultural de educação, como detalhamos ao longo do texto, implica mudanças profundas nas práticas dos espaços educativos e dos sujeitos. Portanto, interfere nos processos decisórios e relacionais das escolas. Para tanto, cada escola deve exigir, se ainda não exige, o cumprimento das regras democráticas e proteger o seu espaço de vivências e de diversidades plurais, trocando as presenças das concorrências, dos antagonismos e dos conflitos intolerantes pelas práticas interculturais (tanto de gestão administrativa, como de gestão das salas de aula, do pátio e de outros ambientes que lhe pertence).

Assim, a nosso ver, a escola deve constituir-se como um espaço de sociabilidade, de liberdade, de igualdade, de saberes múltiplos. Nessa direção, estará agindo, em oposição, às práticas que não excluem das relações humanas e de suas práticas sócio-educativas um agir, um expressar e um falar que se manifestam carregados por ações/reações preconceituosas, estereotipadas e discriminatórias. Esta escola estará substituindo o egoísmo, a indiferença, o nojo do outro, a repulsa à diferença, as divergências e outras práticas contaminadas e indesejáveis por um ambiente agradável e educativo, recheado pela alteridade, pela construção dos saberes e dos sentidos plurais.

Dessa forma, estará em busca da sustentação do sentido de comunidade (cooperação, integração, interação, colaboração), sentimentos de pertença, de igualdade, de fraternidade, de solidariedade, de respeito e da formação de identidades. E, nessa busca, constituir-se-á como espaço no qual as diferenças raciais, étnicas, religiosas, sexuais e outras poderão ser encontradas e respeitadas. Portanto, um lugar de práticas intersubjetivas e interculturais.

Essas práticas intersubjetivas e interculturais são entendidas, neste momento, como as que caracterizam a verdadeira comunicação, interação e integração entre os diferentes indivíduos. Obviamente, que nesse compromisso, a escola estará assumindo a condição humana em suas ações socializantes e, em oposição, excluindo das relações humanas, o expressar,

o falar, o gesticular, o dizer, o olhar carregados por manifestações e concepções (pre) conceituosas, estereotipadas e discriminatórias.

Por esse caminho de investigação científica, procuramos explicar às escolas a importância do envolvimento de todos os participantes no processo de práticas sócio-pedagógicas. Para tanto, em conjunto, a escola buscará práticas socializadoras, tolerantes e de interações coletivas – mas como uma forma de consolidar práticas intersubjetivas e interculturais.

Por isso, exige a noção de intersubjetividade nas reclamações de validade, modos de argumentação e uma noção de que é possível chegar-se, através do diálogo, a um acordo racional. O conhecimento quando resultante de princípios a priori, fruto de uma discussão dialógica e comunicativa, traz à tona as diferentes formas de ser e de estar no mundo, pois, marca o conhecimento a respeito de si, da própria existência como sujeito e de suas relações, das formas de pensar e de criticar reflexivamente e somados às dos outros envolvidos.

Nesse processo, vemos a possibilidade de abertura à posição do indivíduo participante, de discussão conforme o conhecimento, vivências, práticas cotidianas, experiências e de formas de interação e de integração, assim como, um caminho para se chegar ao consenso; tendo em vista a responsabilidade dos educadores na formação de cidadãos críticos, autônomos, que saibam discutir e solucionar os seus problemas e, principalmente, atuem e intervenham para transformar os “ambientes de vida”.

A escola, como a entendemos, para chegar a essa forma de ensinar e de aprender dialógico-comunicativa deverá adotar uma aprendizagem que se baseie em um viver/conviver solidário, apoiada em novas formas de tratar, ensinar e aprender com o outro, assim como, uma concepção individual do aluno, do professor e de qualquer pessoa, como indivíduo que ensina e aprende simultaneamente.

A questão que se coloca, neste trabalho, é a de como conviver com e sobreviver a tantas contradições nesse jogo do ensinar e educar veiculados pela escola. Nessa perspectiva, assinalamos as exigências da presença e permanência da reciprocidade dos diversos indivíduos, da capacidade de conhecimento para fazer avaliações sobre as reclamações de vali-

dade, dos julgamentos sobre os modos de interação argumentativa, da valorização e do conhecimento de expressões sociais particulares como as culturas africanas, japonesas, italianas, indígenas, afro-brasileiras que se manifestam nos processos de ensino-aprendizagem e afetividade e colaboração na relação professor-aluno na sala de aula.

É importante indicar, também, que a escola deve investir na sua capacidade de avaliar, no processo mútuo de reconhecimento, nas suas atitudes e compreensão racional nas interações e integração entre pessoas diferentes, plurais, diversas. Todos têm conhecimentos diversos e plurais sobre a sua cultura, sobre modos de viver/conviver, de seu grupo de pertencimento e outras diferenças que lhes concedem uma individualidade. Então, devem ter conhecimento, também, da importância de fazer as trocas culturais com competência e racionalidade comunicativa, pois não podemos esquecer, mas valorizar e reconhecer que a diversidade é o conceito e o elemento que tornam a vida, o mundo e as relações interativas mais coloridas, alegres, interessantes.

Sem dúvida, é graças à maneira de agir, pensar, sentir, comer, beber, vestir-se de cada um, que o mundo, a cidade, a vila, a roça fica mais interessante, mais bela, diversa, com maior movimento e oportunidades de aprender, conviver e respeitar aquele/a que é diferente, anda, fala e canta diferente, que vê a vida, o mundo com outros sentidos, outros olhos, que tem um gingado, a cor da pele diferente, que crê de modo diferente, pertence à outra cultura, classe social, grupo social, classe social.

Para tanto, as escolas devem, a nosso ver, trabalhar com a comunidade de aprendizes, abrindo suas janelas e portas para respirar um ar mais dialógico comunicativo, proporcionar uma relação positiva com a diversidade e a pluralidade cultural e possibilitar a esses indivíduos-sujeitos as informações formativas de dentro para fora. Mas, há, também, de aceitar e estimular o diálogo entre os iguais – seres humanos, portanto, seres complexos e de aprendizagens, enfim, uma orientação e aprendizagem geradoras de autonomia e de subjetividade.

A partir do diálogo com nossos referenciais, como Freire, Morin, Arendt, Habermas, percebemos que há possibilidades de mudanças nas formas de interação e de integração entre os sujeitos das ECU, quando se persegue uma ética comunicativa, antropológica e, em espe-

cial, aprender a articular, problematizar, contextualizar, religar as questões que dizem respeito à condição humana. A ética antropológica, segundo as reflexões morinianas (2002, p. 100) “exige que desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano”. E, através do processo sócio-educativo, adquirir conhecimentos e, através das práticas transdisciplinares, transformá-los na perspectiva de obter condições objetivas para mudar atitudes, hábitos e valores essenciais ao convívio humano – uma condição humana necessária ao próprio indivíduo-sujeito.

Notamos, com sensibilidade, que o diálogo constitui-se como uma oportunidade da escola, através dessa prática no seu cotidiano relacional, alcançar o sentido do seu ambiente/espço escolar e de reconhecer a importância e necessidade do consenso, da reciprocidade, do entendimento e do valor da pessoa - participante da escola, do bairro, da comunidade, da cidade, enfim, de uma situação/espço histórico-social, político e cultural. Portanto, a escola precisa tornar-se espaço de significados e sentidos múltiplos/plurais.

Para tanto, observamos como uma das alternativas, o envolvimento de todos no processo sócio-educativo. E, todos os envolvidos nesse processo devem buscar respostas em suas ações para elucidar questões e situações que transformem as imagens do outro em a cor ideal, o corpo ideal, a altura perfeita, o fraco etc., como também, as ECU precisam descobrir que, por meio de informações e crenças, sob uma forma de (pré) concepções daquilo em que se acredita ser bonito/feio, bom/ruim, agradável/desagradável, os sujeitos-indivíduos são bem ou mal reconhecidos nos espaços sociais.

E, através dessa forma de ver e conhecer o outro, as relações sociais tornam-se agradáveis/tolerantes ou desagradáveis/intolerantes. Portanto, é interessante que os sujeitos das ECU devam saber, ser, aprender ser e ver o outro, para não criar, nas suas relações, os estereótipos, os preconceitos e as discriminações no espaço escolar e no social.

Contudo, a escola deverá assumir a responsabilidade de orientação, de acompanhamento e de avaliação do processo ensino-aprendizagem, evitando a veiculação de informações e de crenças deformadoras das relações entre os sujeitos. A escola deve fornecer serviços, educação e ensino de qualidade aos seus alunos, oferecendo-lhes um chão mais firme e seguro

para assegurar a boa convivência, o diálogo aberto e sincero; promover os encontros entre os diferentes.

Além disso, educadores e outros sujeitos envolvidos com o ato de educar e do cuidar nos espaços escolares precisam planejar veredas à viabilização de práticas interculturais – entendidas como espaços de representações e da articulação das teias socioculturais que têm a participação, a integração, a interação e o saber/conhecer dos sujeitos como essencial no contexto escolar e social. Portanto, uma aprendizagem dialógica – aquela que é comunicativa, inter, transdisciplinar, cooperativa e prazerosa; também reconhecida como uma cultura de cooperação e colaboração, concebida como aquela que toma consciência do outro em sua alteridade.

Tomar consciência não é uma “coisa” muito simples. Depende até mesmo de se conhecer o que significa tomar consciência e qual o conceito e concepções de consciência (O que é consciência? Por que é importante? Como “tomar” consciência!?). Para tanto, é preciso tornar-se compreensivo. Para compreender as situações vivenciadas e o outro, é preciso compreender a si mesmo.

Segundo a concepção e proposta do método moriniano (1996, p.166), “a inteligência, o pensamento, a consciência” são “emergências saídas de miríades de inter-retroações que constituem as atividades cerebrais”, são interdependentes e dotadas de qualidades próprias, dentre as quais uma relativa autonomia. Como também têm o papel de retroação em anel sobre as atividades cerebrais de que provêm, sendo “o pleno desenvolvimento do espírito comporta a sua própria reflexividade, ou seja, a consciência. Sob todos os aspectos, a consciência é o produto e a produtora de uma reflexão” (op. cit., p. 178).

Nesse trabalho dialógico com o outro, percebe-se a importância de ter-se consciência e lucidez da diferença e da conquista do desenvolvimento intersubjetivo, pois, quando os indivíduos se comportam nas relações, valorizando o mútuo reconhecimento de suas culturas, dos modos de viver e de conviver, das suas atitudes, do saber ouvir e do saber falar, estarão, ao mesmo tempo desenvolvendo a racionalidade comunicativa. E, a partir daí, poderão chegar à tolerância. Nesse processo, desenvolve nas suas ações vivenciais e educacionais uma prática intercultural.

A partir dessa concepção de prática intercultural, esse trabalho pretende ser um olhar, uma escuta e uma ação transdisciplinar que apontam a relevância de se considerar a dimensão da vida, “a vida da vida”. E, no rastro moriniano, a escola precisa sentir o sabor da vida com “vida” e não sem “vida” como percebemos nas suas práticas atuais. Por isso, vemos mais uma vez a concepção de consciência moriniana como essencial ao reconhecimento desse processo, como também, a noção de reflexão, prática necessária ao movimento humano e às suas decisões. Uma mudança na forma de ensinar e aprender os múltiplos saberes socioculturais, o entusiasmo pelo conhecimento, a refletir sobre si mesmo, os outros, seus conflitos e contradições.

Morin (op. cit., p.178) explica que o termo reflexão “pode ser considerado num sentido análogo ao do espelho ou da lente, mas, ao nível do espírito, a reflexão é muito diferente de um jogo óptico: é o retorno do espírito sobre si mesmo através da linguagem”, sendo que o retorno desse espírito permite “um pensamento do pensamento capaz de retroagir sobre o pensamento, e permite correlativamente um pensamento de si capaz de retroagir sobre si”.

Consideramos essa importância da consciência como geradora de uma reflexão no espaço sócio-educativo, porque concebemos que, na escola ou em qualquer outro espaço do humano e do social, o problema, talvez seja, o de não se acreditar que os seres humanos são muito parecidos; que os homens são seres que pensam, se comunicam, vivem em sociedades/comunidades. Portanto, são os humanos seres que precisam de cuidado, de carinho, de amor e de atenção no mundo.

Portanto, consideramos o diálogo como uma prática possível para se construir uma racionalidade comunicativa, como um momento importante em que todos envolvidos têm a capacidade de comunicar e de aceitar as reclamações válidas, mas como uma forma de comunicação que vai além da pura coerência.

E, nesse mesmo caminho habermasiano, de ensinar, efetivar e valorizar a ética discursiva e de permitir pensar a relação de encontro entre os sujeitos socioculturais, acrescentamos, além desse conhecimento e ao nosso olhar investigador sobre o nosso objeto de estudo, as contribuições morinianas de que: ensinar não é unicamente uma função, uma profissão



como qualquer outra, em que podem distribuir entre os participantes do processo de ensinar e de aprender, as fragmentações do saber, produzir pedaços desse saber. Não são fragmentos e disjunções: Um pedaço de Geografia, outro de História, de Biologia, de Física. Ensinar não é distribuir uma pequena parte de cada conhecimento, mas fazer uma religação entre esses conhecimentos somados às grandes doses de prazer e amor pelo conhecimento e de amor pelas pessoas.

Entendemos que o espaço escolar, particularmente, para ensinar a condição humana, tão discutida e desejada nessas discussões (Freiana, Habermasiana, Arendtiana, Moriniana e de tantos outros teóricos e educadores) necessita de “Eros” nas suas relações comunicativas, interativas e de integração entre pessoas e grupos que se olham, se vêem, se tocam, se encontram durante três ou quatro horas, diurnas/noturnas; dividem e/ou somam tarefas, sentimentos, conhecimentos, intimidade, promessas nos momentos de convivência no espaço destinado a ensinar e educar sujeitos socioculturais.

Talvez esse princípio de ação platoniana auxilie na compreensão do homem nas relações sociais como ser humano, ser consciente, ser complexo, um sujeito marcado pela sua individualidade, subjetividade e afetividade. Pensamos que, como também afirma pensar Morin na sua ontologia sobre a multidimensionalidade do ser, se “não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento, nenhum resultado é interessante” (2001, p. 59). Daí a importância que tem, na escola, a estimulação e articulação de propostas educativas interculturais elaboradas pelos próprios educadores, como a colaboração dos segmentos da comunidade local, pois a construção deverá partir das suas próprias experiências e formação do meio em que vivem, convivem com a diferença de raça, de cor, religiões, classe social, etnia, gênero, nacionalidade, jeito de ser, viver, falar, idade, sexo.

Por isso mesmo, o que se descortina neste trabalho não é um quadro muito simples entre o olhar do artista e dos espectadores, mas uma desconfiança de que a escola precisa ter mais clareza sobre a compreensão de sujeito, de ensinar e de aprender a condição humana, da multidimensionalidade que faz o ser humano produzir de fato a construção do real, um diálogo que precisa ser marcado pela ética nas relações interpessoais e pela necessidade histórica de a escola tornar-se um lugar de beleza, prazer, solidariedade, um lugar bom,

gostoso de se estar cotidianamente trabalhando, trocando experiências, alegria, ternura, tudo que de mais importante precisa o homem para orgulhar-se de sua humanidade.

E, nesse jogo de saber ensinar x saber aprender a condição humana, a escola precisa tomar conhecimento da lição do método moriniano – “A vida da vida”, praticando a lição de que as diferenças entre seres humanos podem e devem ser lidas em termos de diversidade, de trocas socioculturais, interiorizando a necessidade de trocar experiências culturais e de transformar a escola, as relações interpessoais, a vida cotidiana aqui entendida como

lugar de encontro dos sujeitos, a vida cotidiana é além disso encruzilhada de acasos compartilhados. As ruas, a casa e os locais de trabalho não lugares de confinamento; são espaços onde se expressa o conflito, assim como nós, em nossa intimidade, somos o lugar da não coincidência, espaço de cruzamentos caóticos onde somos assaltados por rajadas de tato, linguagem e visão, que não são nem podem ser de todo coincidentes. O sujeito é um lugar de cruzamento, cenário onde corpo e linguagem tentam inutilmente encaixar-se, obtendo-se a cada instante só equilíbrio instáveis e aproximações passageiras” (ibid., p. 60).

Na verdade, a vida cotidiana da/na escola parece não se constituir como um problema. A nossa impressão é a de que a escola não enxerga a urgência de rever os jogos de linguagens, as práticas reguladoras e reguladas que permeiam seus espaços. Por isso, vemos, nas práticas sócio-educativas, um possível caminho para ajudar o ensino e a educação popular, abrindo-se as portas desses espaços a práticas e aprendizagens dialógicas - aqui concebidas como interculturais: práticas do encontro com a diferença, da possibilidade do diálogo, da construção partilhada, articulação de saberes entre culturas, da construção e experiências de vidas que estão nas ECU e têm sentimentos, sentem dor, vivem a paixão, o amor, a tristeza, a alegria, a ternura. São igualmente seres humanos (constituídos de “carne e osso”; não são feitos de pedra ou...): Índios, negros, brancos, espíritas, católicos, umbandistas, protestantes, homens, mulheres, gordos e magros, pobres e ricos. Onde ficam as grandes diferenças? Qual é o problema existente na convivência entre iguais, porém diferentes? O que os impede de viver uma boa convivência nos espaços sócio-educativos? São vidas dependentes, vidas da vida: cerebral, cultural, social, histórica.

A nosso ver, essas escolas, assim como outros espaços do social, precisam avançar sua concepção de práticas sócio-educativas. E, uma das possibilidades que parece sustentável, quando se pretendem superar as manifestações de (pre) conceitos nesses espaços/ambientes escolares e educacionais, é buscar possibilidades para a realização de propostas e trabalhos

teórico-metodológicos. Trabalhos bem planejados que abram espaço à discussão e orientação sobre a importância das relações comunicativas dialógicas, construindo-as na prática, enfocando a relação com o estranho – o diferente, as relações do sujeito com o ambiente e com o outro, na relação com o real.

Esses são atos que, a nosso ver, não poderão acontecer sem, por exemplo, uma compreensão e (re) conhecimento dos sujeitos sobre o valor da vida, da natureza, do ambiente/espço saudável. Por isso, atentamos para essa noção de vida moriniana de que “a vida comporta não só a dimensão genética e dimensão fenomênica, mas também dimensão individual, por vezes dimensão sociológica, sempre dimensão ecológica” (ibid., p. 420).

Assim, a tentativa deste estudo, quando fala na aprendizagem dialógica, foi a de ir percebendo as ações e reações dos sujeitos, seus atos e suas atitudes nas relações, como também, os sentidos e os significados de suas práticas socioculturais. E, nessa tentativa de percepção, decidimos analisar o processo de socialização pedagógica da escola para identificar as fontes e as origens dos (pre) conceitos manifestos nas relações. Como os sujeitos, percebem-se de acordo com a sua cor, sua altura, sua idade e outras formas de ser e de estar no mundo, nas relações com o diferente.

Nesse caminho, a nossa preocupação básica foi a de descobrir formas de enfrentar os desafios da cultura escolar monocultural e discriminatória. Parece-nos que o reconhecimento, o enfrentamento e a superação dessas práticas escolares dependem do trabalho educativo e do ensino oferecido pela escola. Talvez uma das alternativas seja uma proposta pedagógico-educativa que direcione conhecimentos teórico-metodológicos interculturais e transdisciplinares, na perspectiva de romper com as práticas escolares e educação impeditivas ao reconhecimento do outro.

Portanto, o desafio é, tendo presente a importância da articulação dos saberes múltiplos, trabalhar numa perspectiva multi e trans/interdisciplinar com os diferentes conhecimentos. Buscar vias teórico-metodológicas que abram espaços para encontrar formas de comunicação e de informação nas quais as diferentes linguagens são construídas, e a pluralidade e diversidades dos sujeitos interagem num processo de trocas intercomunicativas.

Parece-nos que uma das condições para apostar num trabalho intercultural às ECU seja uma construção sócio-educativa capaz de informar às ECU sobre a conexão pedagógico-cultural entre os importante saberes:

- a virtude e os atos de consciência freirana que permitem juntar os fragmentos de participação e aprendizagem, semeando condições para a efetivação dos processos sociais e educativos diferenciados;
- a racionalidade comunicativa e modos de interação argumentativa habermasiana;
- a inteligência da complexidade de Morin para estudar os pequenos e sensíveis detalhes da vida cotidiana;
- e a condição humana traçada por Arendt, como forma de enfrentar, reconhecer e substituir os (pre) conceitos por conceitos de raça, etnia, crenças religiosas e outras diferenças.

Esta conexão pedagógico-cultural, ao que nos parece, permite uma educação para a sensibilidade social, pois é, ao mesmo tempo, aquisição de hábitos comportamentais pró-sociais e desenvolvimento da capacidade de prestar atenção na alteridade que nos interpela desde nossos contextos (nossos nichos vitais)”. Esse foi um dos achados como resultado dessa investigação. A essa conexão somamos mais outras que nos viabilizaram melhor o caminho percorrido pela pesquisa. Essas (re)ligações entre formas de pensar o ser e as suas relações no mundo aparecem detalhadas na fundamentação teórica do trabalho, no capítulo II deste trabalho.

Para tanto, mergulhamos com muito entusiasmo nessas fontes para poder identificar as possibilidades de produção de conhecimento e de construção de planos de ação transdisciplinares e construtores de conceitos autônomos. Esses conceitos que partem do pressuposto de que a virtude freireana, o pensar complexo moriniano, a condição humana arendtiana e a relação comunicacional habermasiana são reflexões marcadas por articulações de categorias relativas à subjetividade, à cultura, à diferença, à construção de identidades, à diversi-

dade cultural, à pluralidade cultural, à relação de saber-poder/poder-fazer, às questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, religião etc.

Portanto, tratam de trabalhar e construir um pensar profundo sobre a condição humana individual e coletiva. E, essa também é a proposta que desejamos e articulamos às ECU. Além disso, a nossa sugestão para a escola que pretende tornar-se democrático-participativa e pretende educar pela relação dialógica, comunicativa e transdisciplinar é procurar, em primeiro lugar, identificar as necessidades existentes na sociedade, permitir encontros discursivos para relatar e amadurecer os problemas, buscando caminhos possíveis para a regeneração dos mesmos.

Talvez possamos afirmar que a contribuição dessa proposta às ECU seja a perspectiva de poder (re) ligar esses múltiplos saberes, tendo uma visão mais valiosa do sentido da escola como espaço que reconhece o valor de ensinar/educar a saber julgar; a dar exemplo, com estética e ética; ensinar/educar com autoconfiança, respeito, liberdade e amor.

A escola deve ensinar e educar os seus sujeitos a virem ter prazer e amor pelos espaços ocupados e aos seus diversos ambientes de encontro e vivências múltiplas. Esses são alguns dos princípios essenciais do conhecimento social e escolar para se chegar até as práticas interculturais e, conseqüentemente, à tolerância nos espaços sócio-educativos.

Além dessas virtudes oferecidas por Freire, buscamos uma outra baseada nos seus argumentos e nos de Habermas: a capacidade para o diálogo. Há um ponto de confluência entre Freire e Habermas sobre a capacidade de diálogo como um princípio social essencial do discurso ideal e da racionalidade comunicativa. Nenhuma prática que pretende ser intercultural deve desprezar o diálogo, mesmo quando as colocações e posições dos envolvidos nesse processo são diferentes, distantes, distintas ou completamente opostas; até mesmo quando existe uma posição desmedida nas formas de linguagens usadas, uma distância entre uma linguagem e outra; mesmo que se perceba o risco de não se chegar ao entendimento e a uma conclusão parcial, pois, a linguagem é uma construção sociocultural, um corpo de representações e essência do real; um território onde se constrói o individual/eu e o coletivo/nós. As linguagens são manifestações de um corpo sociocultural que tem memó-

ria e identidade, portanto um corpo simbólico de significados e sentidos manifestos e latentes.

Falamos aqui em conclusão parcial porque não acreditamos que há um fim para as coisas, para as informações, conhecimento e tomadas de decisões. Ousamos afirmar que a cada instante o conhecimento muda, distancia-se do já existente. O conhecimento é um ser em constante e contínua mudança. Muda e cresce mais rapidamente que um piscar de olhos. As diferenciações, segundo essas considerações, são fundamentais e marcam, desmarcam, ampliam fronteiras entre pessoas e grupos, etnias, raças, grupos sociais, enfim, em tudo que diz respeito ao homem e ao meio em que vive. E o caminho para isso, parece ser a autoconfiança. Para tanto, deve-se exigir da sociedade e da escola uma educação que forme o cidadão pleno, conhecedor dos seus direitos, da sua cultura, da sua história, fornecendo-lhe possibilidades de convivências solidárias. Não é muito fácil viver solidariamente, quando a relação entre os sujeitos da escola não se presta a uma educação emancipadora, que favoreça a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social.

Essas práticas, quando assim se realizam, asseguram-lhes formas para fomentar os sentimentos de solidariedade e de justiça, promovem a compreensão e a consciência cultural. Assim, talvez seja o caminho mais curto para construir práticas à superação dos preconceitos. A escola, a nosso ver, precisa tentar e ousar, para que a capacidade de dialogar seja uma prática constante em suas relações na sala de aula, no pátio, nos corredores e, em outros espaços/ambientes escolares .

Assim pensando, partimos do princípio de que o ser humano é um sujeito muito complexo, portanto na relação do ensinar e do aprender interage com elementos diversos e, também, complexos. Daí, a importância de se estabelecerem critérios e uma conexão com as dimensões sociais e culturais.

Por outro lado, percebemos que, mesmo diante da complexidade - das incertezas, dos medos, dos conflitos, das dificuldades, desilusões e limitações vivenciadas pelos sujeitos histórico-sociais nos espaços escolares -, há algumas esperanças e possibilidades para avançar o sinal, e, coletivamente, se organizar, reivindicar melhor condição social e escolar, e, até mesmo, quando há facilidades para pressionar com alguma competência os botões sinali-

zadores desses elementos para consolidar práticas democrático-participativas e autônomas nas Escolas Comunitárias Urbanas – ECU – qualidades de uma prática intercultural.

Dessa forma, nossa pesquisa percebeu o princípio da complexidade humana como pressuposto fundamental, quando se quer alargar os “vínculos perdidos entre educação e humanização”. Assim pensando, buscamos apoio na pergunta de Arroyo (1987, p.14): Toda educação não é humanização? Para tanto, o autor diz que “a luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserida no movimento de constituição da identidade política do povo”.

Por isso, vemos a importância de se estabelecerem critérios de reflexão, de diálogo, de discussão, de pensar novas alternativas, de transformar as práticas nos espaços educativos. Os indivíduos precisam saber o que isso significa. Qual o sentido? Qual o significado? Só nos importamos com aquilo que “conhecemos” ou sabemos que é disso que desfrutamos, isto é, como o que tem algum valor. Perdeu o valor, perde também a importância. Mas essa é uma verdade que precisa ser desmistificada e rompida pela prática sócio-educativa intercultural.

A partir dessa indagação, quando falamos de práticas interculturais, falamos do ensinar e do aprender dialógico - um processo de aprendizagem comunicativa, interdisciplinar e cooperativa. Nessa crença, encontramos as bases teóricas desse processo ensino-aprendizagem - encontro entre os sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente -, na tríade: Arendt, Habermas e Freire para trabalhar com a relação dialógica comunicativa, somando-se, também a essa trilogia, o pensamento da inteligência da complexidade de Morin – um pensar transdisciplinar e um descrever a complexidade humana. Mas, para maior apoio teórico, busca também outras fontes de conhecimento que foram surgindo ao longo da pesquisa.

Como acabamos de dizer, essa busca por práticas interpeladoras de valores e de relações menos preconceituosas nos conduziu a um outro porto de apoio teórico: a concepção de Arroyo (1987, p.14) de que a educação sozinha, não significa nada, na proporção mesma em que ela é parte de um todo complexo – a sociedade. Ela precisa dar respostas aos seus

encargos, estimular a participação cidadã. Portanto, não pode agir individualmente, quando um dos seus objetivos é a transformação sociocultural e política dos sujeitos históricos.

Essa compreensão de Arroyo (op. cit.) é fundamental e nos fez entender que para ensinar a condição humana é necessário que a escola esteja articulada com as demais instâncias do social, de se procurar entender o sentido que a escolarização assume para os alunos, professores e pais. Isso supõe uma prática intercultural – uma prática a partir do diálogo, do consenso, da importância da pessoa e do entendimento humano. É, portanto, necessária uma interconexão entre esses elementos e o entendimento da importância do respeito à pessoa, ao grupo e a diversidade.

Nesse ambiente, os indivíduos *parecem esquecer-se da humildade, do respeito, da cooperação e de outras atitudes, sentimentos e/ou práticas semelhantes a essas*. Usamos a categoria indivíduo porque neste momento consideramos qualquer um: o velho, o jovem, a mulher, o homem, independente do papel e/ou função ou cargo que ocupa; de pertencer, ou não, àquele ambiente/espço como diretor, professor (a), aluno (a), pai/mãe ou funcionários da escola. E, além da falta de humildade, solidariedade, ainda existe a questão da desinformação e desconexão com as redes de informação contemporâneas. Todas as ECU investigadas devem buscar novas formas de ensinar e aprender nos seus espaços, atualizar seus recursos didático-pedagógicos, as fontes de informação e de comunicação, para permitir aos seus sujeitos acessos aos meios tecnológicos e de informação contemporâneos. Esses espaços são tão carentes quanto suas práticas sócio-educativas.

Paradoxalmente, suspeitamos que nunca se esteve tão desinformado pela escola como agora, mas esse é um dos desafios que a escola precisa aprender a enfrentar, se é que já não enfrenta. Trata-se de compreender que os sujeitos históricos e socioculturais precisam de uma escola que permita o entendimento de que

a unidade é múltipla e que o múltiplo é uno. O ser humano apresenta uma unidade genética comum a todos, por isso é uno e múltiplo simultaneamente. Do mesmo modo, apresenta uma identidade cultural semelhante, comum ao seu meio, capaz de diferir de meio para meio. Assim, a cada situação um indivíduo reage, muitas vezes, de um modo semelhante à sua cultura, mas é único quando expressa sua afetividade. Ou seja, cada qual possui um jeito todo próprio de manifestar-se, de ver a vida e de senti-la (PETRAGLIA, 2001, pp. 24-25).



Estudando durante a construção teórica e vivificando como pesquisadora essas relações no cotidiano escolar nas ECU, vimos do mesmo modo que Spósito (1999, p. 29), que “esse novo encontro, difícil e tenso, parece enfrentar resistências da cultura escolar e de seus protagonistas – técnicos, professores e funcionários – tão ou mais consistentes do que as práticas observadas na experiência dos movimentos populares radicados nos bairros em busca de uma participação mais densa na vida escolar”. Portanto, a educação deve ser equalizadora de oportunidades para poder conseguir uma construção competente e eficiente de autonomia do sujeito sócio-político e histórico.

Nessa direção, a escola deve alargar-se para os marginalizados, possibilitando-lhes chances reais de construção de conhecimento e de cidadania emancipatória. Essa é uma possibilidade fundamental de ação do mundo escolar e reside na sua capacidade de dialogar com essas forças que poderão estar, submersas, às vezes, na própria sala de aula, nos pátios e corredores, sob a aparência do aluno passivo e distanciado. E incluem vivências individuais e coletivas, sentimentos, valores e atitudes.

Isso só é possível, como já afirmamos, a partir de uma educação equalizadora de oportunidades. Para melhor entendimento sobre essa afirmação, tomamos, como exemplo, outra referência de Spósito (1999, p. 29) que diz: existe uma educação à igualdade, quando há uma proposta que facilita o trato de pensar a escola como espaço de construção de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas da sociedade atual. E, dessa forma, tentamos revelar vivências/práticas possíveis a essa construção interdisciplinar/transdisciplinar.

Sabemos das dificuldades da escola e das suas resistências às mudanças. Aceitando, conformando-se ou reconhecendo os condicionantes materiais, sociais e/ou humanos, ela pouco discute as dimensões formadoras ou deformadoras do processo ensino aprendizagem, do trabalho produzido pelos professores e alunos; fala pouco ou silencia a importância da ação como um dos principais desafios para o saber e educação, para a construção do sujeito-aluno.

Em nossa opinião, os educadores precisam aprender que o conceito e o sentido de escola presidem as relações, que ganham vida (ou não) pelo processo ensino-aprendizagem. En-

tão, é necessário mudar as formas de aprender, de ensinar e das relações dos sujeitos entre si e com o conhecimento.

Nesse sentido, vemos a possibilidade de algumas questões serem levantadas pela escola, como: a ambiência escolar, a questão do preconceito, a evidencia de formas possíveis para a construção coletiva de práticas condizentes com o perfil de cidadão que a escola se preocupa em formar.

A escola precisa saber que a identidade de um indivíduo “vai se construindo pelo contato com o outro e através de uma troca contínua que permite ao meu eu (...) estruturar-se e definir-se o papel-chave da intersubjetividade na constituição do eu” (SEMPRINI, 1999, p.100). Esse esforço de educar e ensinar os sujeitos em sua identidade através da intersubjetividade exige um trabalho transdisciplinar da educação do indivíduo, pois implica uma formação que busca resgatar a autonomia da pessoa. E, nesse processo o que está em jogo é a emancipação como auto-experiência, autocompreensão e auto-entendimento a partir da racionalidade, consciência moral e agir comunicativo.

Portanto, é necessário olhar a identidade pelo seu sentido ético, como um processo constante de configuração de significações, agente ordenador em relação aos valores, afetos e motivações do sujeito individual ou coletivo (SAWAIA, 1999, p.126). A questão não é o que, mas o como é, por que é... quais os modos de viver e de conviver? E de ensinar e de aprender? Isso sim, determina o que somos e o que aprendemos. O que ficará e nos acompanhará até o “fim da vida” serão os conhecimentos aprendidos. E aprendemos na relação com o outro. Ninguém, nenhum ser humano, aprende sozinho; ele é um sujeito socializável.

Nesse sentido, quando nos referimos ao aluno, podemos entender que “na condição de portadores de uma identidade coletiva construída, na maioria das vezes, de forma distante do universo escolar, pode haver um percurso de volta à escola, não como aluno, isolado, mas como ator coletivo” (SPÓSITO, 1999, p. 29). A autora discute, a partir dessa constatação, que há muita coisa para ser mudada/desvelada na/pela escola. É por isso que, refletindo sobre as práticas intraescolares, não podemos imaginar um processo ensino-aprendizagem de contradições, permeado de preconceitos e de injustiças pedagógicas e sociais. Essa

constatação nos impulsionou mais ainda, e outras também assim, foram aumentando o nosso envolvimento com a pesquisa.

Entretanto, vimos que, independente de ser comunitária ou não, a educação oferecida pela escola enfrenta situações-problema, destacando a questão de gênero nas mobilizações, nos significados e subordinação de gênero no interior do espaço escolar, de raça, de etnia e o econômico-social numa sociedade pluralista e multicultural – a nossa marca.

A escola precisa perceber que poderá exigir os mesmos conteúdos de física, matemática, ciências, português, história, geografia, química, a negros, brancos, garotas, garotos, baixos, altos, índios, pobres ou ricos, mas, o direito a igualdade de saberes, sentidos/significados exigirá muito mais das suas práticas sócio-pedagógicas e educativas.

Seria ingenuidade da escola não estar atenta a essas questões. A nosso ver, as ECU poderão contribuir para diminuir a desigualdade entre os sujeitos (a discriminação de gênero e a segregação das minorias sociais), passando a ser um espaço de comunicação intercultural e de aquisição e produção de conhecimento, de diálogo e com autonomia, mas, se melhorar a qualidade do seu processo ensino-aprendizagem e da educação.

Para tanto, é preciso preencher as lacunas dos saberes e da cultura dos seus currículos e programas de ensino; superar a solidão e a impotência de suas ações didático-pedagógicas. A escola deve descobrir formas de entender os significados e os sentidos da vida, das relações (interação e integração) sociais e substantivas, de raça, etnia, de gênero e, assumir uma atitude crítica diante das manifestações de preconceito, e ensinar uma “*prática de significação*” – uma ação sociocultural para a liberdade, para a tolerância.

Nessa ação social, vemos a possibilidade de encontrar eixos que mudem a consciência, os relacionamentos, que se resgate a forma real de se perceber o outro com outros olhares – aquele que desperta os outros sentidos, como o que possibilita se abrir para ouvir o outro, escutar e respeitar a diferença (de cor, de etnia, de sexo, de classe social, de saber, de crenças...). O ser humano é um ser de abertura, de busca, de transcendência como bem coloca Boff (2000). Portanto, deve assumir e respeitar a sua diferença e suas ações – não deve agir

sem pensar, mas refletir sobre suas ações, suas atitudes, suas formas de dirigir-se ao outro/grupo.

Pensando dessa forma e estudando Habermas, Freire e Morin, nossos referenciais, começamos a descobrir que esse, talvez, possa ser o caminho para, através de uma proposta sócio-pedagógica e educativa de ensino, definir: o que fazer? Que vem sendo feito? E, por este rumo, buscar mudanças, um ponto de partida para as ECU entenderem o papel que exercem, suas condições, seus traços, seus valores, perceberem que as representações fazem parte de suas existências sociais e como devem trabalhar as manifestações de preconceitos, as discriminações e estereótipos nas suas práticas, substituindo-as pelas práticas da tolerância, da solidariedade, do reconhecimento da diferença que faz a diferença.

Uma das situações-problemas que percebemos, nessa situação, é com relação ao tratamento dado às temáticas (a escravidão negra no Brasil, a pobreza, zona rural, o índio e a luta pela terra, dentre outras) pela escola, a qual deverá tratá-las de maneira racional, objetivando não reforçar o preconceito.

A nossa compreensão é justamente esta: a interação e a integração do sujeito ou dos grupos de determinada cultura com uma cultura diferente contribui, para que esses sujeitos ou grupos modifique o seu olhar sobre o outro e, aguçem novos horizontes de compreensão da realidade vivida, uma vez que facilita e lhes dá possibilidade de entender ou de viver uma multiplicidade de interpretação da realidade – vivências socioculturais. A concepção de cultura estará sendo trabalhada ao longo de todo o texto.

Essa compreensão nos ajudou a perceber a importância de uma proposta-ação de educação intercultural que não se preocupa apenas com abordagens teóricas, mas que propõe sugestões e alternativas de como trabalhar as questões apresentadas e com as idéias relacionadas pelos documentos oficiais e por outras fontes, buscando alternativas para desvelar e superar das suas relações interativas as manifestações de preconceitos e, muitas vezes, culminadas em estereótipos e discriminações nos espaços educativos das ECU, substituindo-as por práticas interculturais.

Para tanto, devemos acreditar nas possibilidades do saber-fazer educativo intercultural e ter vontade e coragem para assentar os primeiros degraus, também, ter a certeza de que as mudanças não podem ser tão lentas. O mundo da informação já não nos permite dormir tão tranquilos. Mas, quais as alternativas, quando se vive meio a uma crise social, que repercute, com certeza, na educação e em outros campos do saber? Sobretudo, quando se espera que a escola, quando desenvolve os seus trabalhos educativos no esforço de integração com a comunidade, evite abdicar de sua tarefa socializadora baseada em componentes ético-morais mais universais. O que ela não perca sua especificidade e não negue, não encubra as particularidades do Outro/comunidade.

Esse foi o esforço que fizemos nessa caminhada, como contribuição para a defesa da nossa tese. Assim, a nossa pesquisa mostra aos sujeitos da educação que essa forma de ensinar e aprender, através de práticas interculturais, exige de todos os sujeitos envolvidos no processo a busca de respostas em suas ações, ao conhecimento de redes que seus alunos vão tecendo fora da escola e ao que Maffesoli (1998, p. 169 -170) chama de proxemia, pois há momentos em que o indivíduo significa menos do que a comunidade na qual ele se inscreve. Essas redes tecidas pelos sujeitos na vida cotidiana são teias de subjetividades e “situações imperceptíveis que, justamente, constituem a trama comunitária”.

Na verdade, acompanhando Maffesoli (op. cit.) propomos as ECU que estejam atentas ao componente relacional da vida social do seu aluno nos seus espaços e fora deles, unindo-se aos pais desses alunos, à comunidade local, não apenas observando a relação interindividual dos alunos, mas também a que os liga a um território, à cidade onde moram, ao meio ambiente/ambiente de vida no qual compartilham com os outros os sentimentos, os favores, as trocas interativas. Essa busca objetiva a elucidação das questões e das situações que possam transformar as imagens do outro na forma ideal de ser e de viver/conviver nos espaços da vida. Precisamos persistir nesse horizonte, buscando novas alternativas e caminhos para efetivá-las.

Nessas condições, a escola deve trabalhar todos esses aspectos, pois é daí que nascem as manifestações de preconceitos. O preconceito entra em ação através das práticas de discriminação e, quando não é interrompido, pode chegar às práticas de intolerâncias e de desrespeito ao outro – ser humano. Chegando a esse ponto, tudo fica mais complicado, pois a

intolerância é uma doença em estágio final ou um mal com muita força, quando não observada, renegada e substituída pelo seu averso.

Nesse sentido, concebemos que o grau de tolerância está diretamente relacionado ao grau de solidariedade, de respeito, de atenção e de justiça, enquanto que a intolerância estabelece relações com a falta de solidariedade, o desrespeito, a desatenção, a injustiça e a contradição. E, nessa direção, aguçamos o desafio que a escola precisa enfrentar: deve procurar o seu viés educativo e socializador, fazendo opção pelas primeiras relações, frutos da tolerância. Nesse caminho, terá segurança e instabilidade para poder enfrentar os conflitos, criando clima de cooperação, integração, interação – próprios da educação intercultural, a que estimula nossos (as) alunos (as) e põe em cheque as crenças, os valores, as certezas, as crenças, as idéias, utopias, sonhos, desejos, os sentimentos.

A partir dessas considerações, não podemos negar a necessária e urgente reestruturação das práticas sócio-escolares, a reconsideração dos processos ensino-aprendizagem, as possibilidades para questionar e refletir sobre o sentido e obrigação da escola. É preciso abordar formas de a escola contribuir com a sociedade, para que os sujeitos sejam autônomos, solidários, críticos, respeitosos e justos consigo mesmo e com os outros.

Da mesma forma, acompanhamos as trajetórias relatadas pelos sujeitos sobre vida profissional e/ou dificuldades nos estudos, nas relações com seus professores, colegas e funcionários da escola. Nessas trajetórias, destacam seus sentimentos, os conceitos criados ou reproduzidos sobre as coisas e sobre os outros sujeitos.

E, nas suas falas, nos relatos, nas expressões, no olhar que dispensa a palavra, no gesto que não consegue esconder as suas intenções e, em outras formas de comunicação, ficam bem vivas as suas angústias, tensões e mágoas marcadas pela forma de tratamento e de ser ouvido pelo outro. Ou, então, apresentam o contrário: nas suas disposições comunicacionais expõem o sabor, o prazer e outras formas de mostrar-se satisfeito ou (in) satisfeito na presença do outro.

Ressaltamos, aqui neste trabalho, a concepção de escola como espaço sócio-educativo, um espaço com ambientes agradáveis, um cenário onde seus atores trocam idéias, “calor humano”, vivências. Portanto, um cenário de

- *efetivação de práticas pedagógico-educacionais* - aquelas que se situam na esfera dos direitos, constroem e trocam conhecimentos e consideram a escola como um dos pedaços instituídos da integração e das diversidades;
- *educação* que se confronta com o compromisso de firmar sujeitos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos dos sonhos de felicidade individual e social;
- *uma educação para a tolerância e respeito ao outro* – uma troca de habilidades humanas, solidária, inter, transdisciplinar, dialógica comunicativa e ética.

Portanto, pensamos que a escola precisa romper com essas relações para alcançar o conhecimento e a promoção de atitudes positivas para viver/conviver em sociedades/grupos pluralistas, sem distinção de classe, etnia, raça, sexo, religião ou outras diferenças. A escola aqui é compreendida como o conjunto de segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, dirigentes) e comunidade local.

Cabe à escola, articular formas de participação, envolvimento, atitudes e de comunicação aberta para chegar a essa prática de educar e de aprender. A escola é, assim, um espaço que busca formas de lutas e de práticas inovadoras para dar atenção à posição etnocêntrica (na visão antropológica), egocêntrica (visão da psicologia) ou narcisista (na visão da psicanálise) dos sujeitos.

As propostas pedagógicas e as práticas dos professores da escola intercultural trabalham os sentidos, os significados das falas, dos gestos, das atitudes, do silêncio e qualquer outra forma de comunicação, de ação/agir dos seus segmentos. A escola como espaço sócio-

educativo atenta-se para toda e qualquer forma de comunicação nos seus espaços, procura compreender e interpretar as diferentes linguagens, falas e movimentos.

O silêncio, por exemplo, é “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário, para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito” (ORLANDI, 1997, p.13), portanto, uma forma de comunicação que envolve opiniões, valores, atitudes (positivas ou negativas), emoção, sentido, significado.

As atitudes negativas são concebidas aqui como as que discriminam e/ou preconceituam – através de vozes ou do silêncio, de situações ou ações de “desvalorização” do outro e da pessoa em relação a si própria.

Percebemos que essas atitudes notabilizam a negação dos valores; negam a afetividade, os saberes crítico-reflexivos, a espiritualidade, a ternura e a confiança, assim como, todas as experiências do viver/conviver no cotidiano escolar e social.

A nosso ver, o desconhecimento e a desconexão do cidadão ao ser humano e da esfera pública com a privada aumenta os (pre) conceitos entre os segmentos dos MSU por escola e segmentos das ECU. Tanto a ignorância sobre os direitos humanos como a disjunção da esfera pública com a privada não permite a inclusão e a integração/interação social, pois são estranhamentos e todo estranho incomoda: o extraordinário, o oposto aos costumes, ao hábito; o diferente do que seria natural esperar-se; causa espanto, admiração, surpreende; Ou é censurável; repreendido, reparado, notado. E, na maioria das vezes, nenhuma das partes “se conforma com; não se familiariza com. Portanto, estranha o novo, trata com esquivança, com descortesia”. Ou ainda: “manifesta timidez em presença de, ou repulsão a, afasta-se, desavia-se, entrando em luta - duas ou mais pessoas” (Aurélio, Séc. XXI).

Essa curiosidade aguçou nossos sentidos, no momento em que percebemos a importância da:

- valorização dos aspectos relativos à imagem que o aluno faz de si na sala de aula ou em outro espaço escolar; a representação que os indivíduos se fazem uns dos outros;



- *valorização do trabalho com a questão da identidade, da diferença e do outro: um problema social, ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico-educacional; essas são questões que precisam ficar bem claras para cada indivíduo que quer ser sujeito – indivíduo capaz de agir sobre o seu espaço/ambiente e de criar sua própria individuação, sua subjetivação – um objetivo positivamente valorizado, que produz mudanças no indivíduo e favorece a cada indivíduo a consciência de si mesmo (Touraine, 1999);*
- *escola, como espaço sócio-educativo, planejar uma proposta educativa que indique uma fórmula (antídoto) possível para lutar e superar os preconceitos, as discriminações e estereótipos (raciais, étnicos, sociais, de classe, os sexuais, religiosos...), tanto na sala de aula como em qualquer espaço educativo.*

E, trabalhar nessa perspectiva de superação de preconceitos é tornar o presente tolerável. Não se pode pensar o processo sócio-educativo apenas em termos de procedimentos de aquisição ou de regras e normas didático-pedagógicas. A escola precisa conhecer *o valor da igualdade, da liberdade e da sensibilidade no seu espaço sócio-educativo*. Ela não deve negar a importância da sua função social e educativa, o seu sentido e significado real. Portanto, deve compreender as múltiplas e diferentes relações construídas pelo indivíduo nos seus espaços de interações.

Ao falar de interações, a escola deve refletir sobre os valores entre indivíduos e grupos no processo educativo. Além disso, entender que a relação com o saber é um encontro de sentido, cultura e de significados construídos pelo sujeito. Assim, terá condição de trabalhar a prática da tolerância nos seus ambientes e espaços conviviais. Por isso, outro aspecto ressaltado, neste trabalho é a

- *prática da tolerância: valorização das diferenças vividas pelos indivíduos, enquanto seres socioculturais, relevância à noção de singularidade, à valorização da auto-estima, da humildade e do*

*respeito*. Como posso ser tolerante se, em vez de considerar o outro diferente de mim, considero-o inferior? Ou menos capaz? Tolerância é o reconhecimento do outro, da diferença, da alteridade.

Nessa situação paradoxal e instável, o indivíduo que passou por uma situação de intolerância se encontra em um lugar em que certamente não poderá ser bem-sucedido, amável, terno, feliz. A educação, a interação com a diferença, a vivência compartilhada entre diversas pessoas, possivelmente, permitirão o enfrentamento das práticas de intolerâncias, esse jogo de “ioiô” entre os sujeitos – o estranhamento de uns sobre os outros.

É dentro dessa perspectiva que faz sentido trazer, para concluir, uma nota de Arroyo:

toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações. A pedagogia tem no seu cerne a figura e o papel do pedagogo, de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, a falar, a dominar a fala, a razão, o juízo. Consequentemente, está capacitado a formar a infância, os ‘in-fans’ não falantes, os aprendizes de humanos. Toda relação educativa será o encontro dos mestres, do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia, não apêndices” (2000, p.10).

A educação, numa perspectiva da complexidade, deve permitir a solidariedade em todos os âmbitos do conhecimento e em todos os espaços do humano, em especial dentro da escola. Como espaço de aprendizagens, a escola precisa estar atenta aos usos diferenciados do discurso sobre a solidariedade, às formas pelas quais são empregadas ou às linguagens que se reportam a urgências solidárias diferentes, aos campos de sentido como visão do ser humano e às concepções de história, “fazendo vibrar sensibilidades solidárias diferenciadas, e criando pontos de irradiação e nexos convergentes e divergentes. Já que se trata de uma teia complexa, é de prever que ela tenha vários pontos de amarre, nós de aglutinação e, neste caso, muitas pontas soltas” (ASSMANN, p. 2000, pp. 35-36). Ela deve preocupar-se com incluir no seu Currículo, no PPP e outros documentos político-pedagógicos a questão da solidariedade e trazer esse tema ao nível da consciência social, buscar condições para trabalhar a integração ou inclusão da massa dos/as excluídos/as na vida sócio-educativa, proporcionando-lhes uma educação e um ensino digno, prazeroso e competente.

Portanto, a “metamorfose humana” não deve ser impedida ou prejudicada, em especial, nos meios escolares, espaços destinados a criar condições que possibilitem a convivência posi-

tiva entre as pessoas e grupos, lugar de pluralidade cultural e de processo de socialização. Arendt (1999, p.16) explica que a “pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”, mas “ser diferente não equivale a ser outro”.

Por essa razão, é preciso que haja o reconhecimento dos conteúdos jurídicos do princípio da igualdade, o que diz o texto da Constituição Federal no que se refere aos Títulos Dos Princípios Fundamentais, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Da Ordem Social, Das Disposições Constitucionais Gerais. A escola deve fazer uma revisão dos conceitos importantes, em diferentes disciplinas, apoiando-se nas diversas áreas do conhecimento.

Observamos que, a partir do resultado da pesquisa documental (nos textos dos PPP, Currículo, CI, PDE e programas de aula dos professores) devemos sugerir às Escolas, nesse processo de construção coletiva, que exige dos seus profissionais conhecimentos sobre:

- o projeto político-pedagógico no contexto das políticas públicas;
- cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender a condição humana, os conhecimentos formais, informais e não-formais;
- a construção dos sujeitos envolvidos nas práticas escolares;
- territórios da intervenção da comunidade, da família e da escola;
- desafios dos paradigmas curriculares e avaliativos;
- didática, currículo e saberes escolares e locais.

É preciso sublinhar ainda, a importância da efetivação dos jogos de relações de lugares, a relação dos sujeitos consigo mesmo e com a realidade, a relação com o desconhecido e com o erro, a relação com o outro e com os outros nos espaços sócio-educativos. E, como processo de humanização, o processo educativo deve observar alguns avanços desde a origem da humanidade, apesar das circunstâncias históricas, portanto, não dá mais para a es-

cola omitir-se e omitir o seu compromisso sócio-cultural, a sua função de ensinar e aprender aos sujeitos histórico-sociais.

Nessa perspectiva, a nossa sugestão é a de que a Escola deve atuar como interlocutora na concepção de políticas ou de modelos de gestão a serem adotados pela e na escola. Os sujeitos das comunidades escolares e da local não podem e não devem ficar à margem do processo de construção de suas próprias condições individuais e institucionais de trabalho. Portanto, não devem ser ignorados como sujeitos produtores de saberes e da construção do Projeto Pedagógico da escola – ação institucionalizada, sistematizada, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos.

Nesse compromisso interativo de participação, a escola deve reafirmar a pertinência da reflexão que ora se propõe: a construção coletiva, participativa e dialógica comunicativa dos sujeitos da comunidade escolar e da local na construção do PPP das ECU.

Pensamos assim, porque temos vivenciado ultimamente uma ampliação progressiva dos compromissos das escolas, suas exigências por uma construção coletiva ativa, dialógica com participação e envolvimento de todos os sujeitos que vivem/convivem na escola, que discutem os seus processos de formação, seus compromissos, seus encantos e desencantos, seu crescimento como espaços de educação que pretendem se afirmar como instituições de gestão participativa. Assim sendo, vemos que o compromisso da escola deve responder a novos desafios por influência de fatores e pressões, tanto externos quanto internos. Os externos são os fatores de dimensão e ordem social, econômico-cultural, científica e tecnológica; os internos estão relacionados ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo.

A nosso ver, esses fatores, em constante interação, permitem a ampliação das funções da escola ao mesmo tempo em que provocam a busca de processos de intervenção possibilitadores da realização de aprendizagens significativas para toda a comunidade escolar e local.

Nesse sentido, sugerimos que a escola deve construir uma proposta que pretenda trabalhar os sujeitos da escola – comunidade escolar e local, em dois momentos significativos, desenvolvendo dois temas que dizem respeito ao desenvolvimento humano, social, cultural,

político-filosófico e espiritual do ser-homem e dos instrumentos e processos de políticas públicas e pedagógico-metodológicas da escola. Dentre os pontos importantes, podemos destacar:

- Relações interpessoais (professor x aluno; professor x professor; professor x direção; professor x funcionários; funcionários x professor; funcionários x alunos, pais x professores, etc)
- Auto-estima;
- Dinamismo na sala de aula e na escola
- a afetividade, o carinho, a atenção e a emoção no espaço escolar de gestão democrático-participativa.

Por isso percebemos a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola e da sua construção compartilhada, quando prioriza opções éticas, culturais e políticas de competência da escola e da comunidade local tornando-se um espaço específico onde se enunciam e se confrontam as opiniões, as falas, os pensamentos dos sujeitos participantes. Portanto um espaço público de decisões, de veiculação de conceitos autônomos de raça, etnia, crenças religiosas, gênero, sexo e outras definições que caracterizam a convivialidade e a linguagem dos seres humanos

Assim, a nossa sugestão é a de que a escola deve observar que ensinar, orientar, trabalhar, na verdade, é um conjunto de atividades que exigem um esforço coletivo e passam necessariamente pela discussão de opiniões e experiências formuladas coletivamente. Isso pressupõe que haja um espaço coletivo de discussão e de ética comunicacional, no qual se torna necessário às condições de mútua compreensão e interpretação e uma mobilização subjetiva de educadores nesse processo que se configura pelo apoio mútuo para a difusão de conhecimentos entre comunidade escolar e local, na promoção do respeito ao valor e à diversidade das diferentes culturas, raças, etnias, crenças religiosas, saberes múltiplos.

Em outras palavras, é preciso que a escola solte a âncora que a impede de acompanhar as mudanças socioculturais e valorizar o fortalecimento da cidadania e o respeito às diferenças, deixando, para trás, a incerteza, a insegurança e tenha coragem de refletir e mudar a sua prática educativa e o processo ensino-aprendizagem.

Assim esperamos!

### 6.3. REFERÊNCIAS

ABREU, Sérgio. **Os caminhos da tolerância (o afro-brasileiro e o princípio da isonomia e da igualdade no Direito Constitucional)**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lumen Juris, 1999.

ADEODATO, João Maurício Leitão. **O problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1989.

AGOSTINI, João Carlos. **Brasileiro, sim Senhor**. São Paulo, SP: Moderna, 1977. (Qual é o grilo?)

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Cumplicidade, complexidade, (com) paixão**. In.: Ética, solidariedade e complexidade. Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida, Nelson Fiedler-Ferrara, Nelly Novaes Coelho, Edgar Morin. São Paulo, SP: Palas Athena, 1998.

ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre os crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In. AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo, SP: Summus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola**. In.: A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Ivani Cararina Arantes Fazenda (Org.). 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis)

APAP, Georges (Org.). **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

APPIAH, Kwame Anthony. **Cultura, comunidade e cidadania**. HELLER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1999.

APPLE, Michael W., BEANE, James A. (Orgs.). **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução Thoaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escolas democráticas**. Revisão técnica de Regina Leite Garcia. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política cultural e educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Confortos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor–aluno. São Paulo, SP: Summus, 1996. (Novas buscas em educação)

\_\_\_\_\_. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas práticas. São Paulo, SP: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diferenças e Preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP: Summus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo, SP: Summus, 2000.

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda et al. **Filosofando introdução à filosofia**. 2. ed. rev. atual. São Paulo, SP: Moderna, 1993.

ARAÚJO, Ulisses F. de. **Conto de escola**: a vergonha como um regulador moral. São Paulo, SP: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, UNICAMP, 1999. (Educação em pauta: Teorias & Tendências)

ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. **Religião e modernidade em Habermas**. São Paulo, SP: Loyola, 1996. (Coleção filosofia; 37)

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Tradução Hellena Martins e outros. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida; São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 1997a.

\_\_\_\_\_. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 1997b.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; 9.ed. – Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999a.

\_\_\_\_\_. **O que é política?**. Tradução Reinaldo Guarany. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand do Brasil, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Crises da República**. Tradução José Volkmann. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 1999c.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins, 4.ed.. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Hannah Arendt - Martin Heidegger: correspondência 1925/1975**. Tradução Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo, SP: Abril, 1973. (Col. Os Pensadores).

ARROYO, Miguel G.. **Administração da educação, poder e participação**. Educação 7 Sociedade. São Paulo, SP:, n.5, jan, 1987.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In.: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora da Universidade Federal Minas Gerais, UFMG, 1996

\_\_\_\_\_. **Falta-nos um debate nacional sobre educação**. In: Democracia Viva. Botafogo, RJ: Editora Moderna e IBASE- Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. ANO I, n.º 1 Novembro 1997.

\_\_\_\_\_. **Trabalho-educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Trabalho e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ASSMANN, Hugo. **Crítica à lógica da exclusão**. São Paulo, SP: Editora Paulus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Métáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 3ª Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

ARTOLA, Pe. **Pobres e projetos estratégicos**. Petrópolis, RJ: Armazéns das Letras, 2000.



AVRITZER, Leonardo. **A moralidade da democracia**. São Paulo, SP: Perspectiva; Belo Horizonte, MG: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 1996. (Debates; 272).

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: construção coletiva e participação popular**. In.: A escola cidadã no contexto da globalização. Luiz Heron da SILVA (Org.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

AZEVEDO, Thales de. **Cultura e situação racial no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1966.

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

BACCEGA, Maria Aparecia. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

BADINTER, Elisabeth. **Sobre a identidade masculina: da mesma autora de Um amor conquistado: o mito do amor materno: um é o outro**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1993.

BADIOU, Alain. **Ética: um ensaio sobre a consciência do mal**. Tradução Antônio Transito, ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Relume - Dumará, 1995.

BALANDIER, Georges. **O contorno: poder e modernidade**. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1997.

BALL, Stephen J.. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: A escola cidadã no contexto da globalização. Luiz Heron da Silva (Org.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BANDEIRA, Marcos. **Adoção: na prática forense**. Ilhéus, BA: EDTUS, 2001.

BARBOSA, Lívía. **O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que outros**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Campus, 1992.

BARCELLOS, Ana Paula de et al. **Legitimação dos Direitos Humanos**. Ricardo Lobo Torres (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977. (Edições 70, Persona . Psicologia)

BARRET-DUCROCQ, Françoise. **Vade-mecum por uma luta contra a intolerância**. In: A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2000. (Coleção formação de professores)

BARRETO, Lima. **A barganha, uma conversa vulgar, a cartomante, o feiticeiro e o deputado, um músico extraordinário**. São Paulo, SP: Scipione, 1999.

BARROS, Diana Luz Passos de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 1ª ed.. São Paulo, SP: Atual, 1988. (Série lendo)

BARROS FILHO, Clóvis de. **O habitus na comunicação**. Clóvis de Barros Filho, Luís Mauro Sá Martino. São Paulo, SP: Paulus, 2003. (Comunicação)

BARROS, Myriam Moraes Lins de. **A cidade dos velhos**. In: VELHO, Gilberto (Org.), *Antropologia Urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

BEAUD, Michel. **Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário**. 3.ed.; Tradução Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, SCOTT. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução Magda Lopes. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. (Biblioteca básica)

BEISIGEL, Celso de Rui. **Ensino público e educação popular**. In: *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Vanilda Paiva (Org.). 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1986. (Biblioteca de educação; 1. n.4)

BELLO, Angela Ales. **Cultura e religiões: uma leitura fenomenológica**. Tradução Antônio Agonese. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo, SP: Moderna, 1994. (Coleção Polêmica)

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 17.ed.; Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997. (Questões da nossa época)

BIANCHI, Ana. **Plantando axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

BIANCHI, Françoise. **O caminho do método**. In.: *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade*; Alfredo Pena-Vega, e Elimar Pinheiro do Nascimento (Orgs.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes, FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Crianças e adolescentes**: construído uma cultura da tolerância. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. (Seminários 5; Ciências, Cientistas e Tolerância I)

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. (Ariadne)

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de política**. 12º ed., vol. 1, Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Tradução Carmen C. Varriale et. Al.; Coord. tradução João Ferreira: Brasília: Editora Universidade de Brasília - UnB; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de política**. Tradução Carmen C. Varriale et. al; Coord. tradução João Ferreira: Brasília: Editora Universidade de Brasília - UnB; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002

\_\_\_\_\_. **Elogio da serenidade**: e outros escritos morais. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: UNESP, 2002.

BOCCHI, Gianluca, CERUTI, Mauro. **A complexidade do devir humano**. In: O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade; Alfredo Pena-Vega e Elimar Pinheiro do Nascimento (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.

\_\_\_\_\_. **A voz do Arco – íris**. Brasília: Letraviva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tempo de transcendência**. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2000.

\_\_\_\_\_. **Princípio de compaixão e cuidado**. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOGOMOLETZ, Davi L. **Crise da cidadania – paroxismo da individualidade**. In: Cidadania e emancipação. Revista Tempo Brasileiro, v.1 – N.º 100. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, Janeiro- março de 1990.

BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa**. Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb, Joseph M. Williams; Tradução Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000. (Ferramentas)

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Beltrand Brasil, 1998.

BORDAS, Miguel Angel Garcia. **O Processo educacional, a comunicação e os agentes duplos**: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica. In: ÁGERE – Revista de Educação e Cultura. Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Bahia. Vol. 1, n. 1 (1999) – Salvador: Quarteto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Notas para uma discusión de los horizontes de análisis del lenguaje**: perspectivas de lectura y comprensión de textos. In: ÁGERE – Revista de Educação e Cultura. Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Bahia. Vol. 2, n. 2 (2000) – Salvador: Quarteto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Modas descritivas**: o observador e a construção do cenário empírico. In: ÁGERE – Revista de Educação e Cultura. Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Bahia. Vol. 5, n. 5 (1999) – Salvador: Quarteto, 2002.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto, d'ADESKY. **Racismo, preconceito e intolerância**. Wanderley Loconte (Coord.). São Paulo, SP: Atual, 2002. (Espaço & debate)

BOSI, Ecléa. **Fenomenologia do olhar**. In: O olhar. Adauto Novaes... et al. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. (Coleção meios de comunicação social, 6. Série pesquisas, 1)

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades**. Tradução Carlos Alberto Lamback. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. (Coleção sociedade moderna)

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRANDÃO, Antônio Carlos et al. **Momentos culturais de juventude**. São Paulo, SP: Moderna, 1990. (Coleção polêmica)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 3.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. São Paulo, SP: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação popular**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. 2.ed. Rio Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985. (Biblioteca de educação; v. n. 2)

\_\_\_\_\_. **Educação alternativa na sociedade autoritária**. In: Perspectivas e dilemas da educação popular. 2.ed. Vanilda Paiva (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1996.

BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. 7ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa terra: v. 35)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Brasília, MEC, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Convívio Social e Ética**. Brasília, MEC/SEF, versão agosto de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: **a-presentação dos Temas Transversais**. Brasília, MEC/SEF, versão agosto de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento Introdutório. Brasília, MEC/SEF, versão agosto de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.- LDB n.º 9394/96**. Lei Darcy Ribeiro. In: Separata. Carta n.º 18. Brasília, Senado Federal, 1997.

Braz, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

BRUSCHINI, Cristina e PINTO, Céli Regina (Org.). **Tempos e lugares de Gênero**. São Paulo, SP: Fcc: Ed. 34, 2001.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução Nexton Aquiles Von Zuben. 5.ed. Revista. São Paulo, SP: Centauro Editora, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sobre comunidade**. Tradução Nexton Aquiles Von Zuben. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 1987.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão?. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época: v. 19)

BURITY, Joanildo A. (Org.). **Cultura e Identidade**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mudança cultural, mudança religiosa e mudança política**: para onde caminhamos?. In: Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna Europa, 1500-1800**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **História e teoria social**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2002.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas transversais em educação**: base para uma formação integral. São Paulo, SP: Ática, 1997.

Cadernos de Educação. **Educação, etnias e combate ao racismo**: contribuição ao debate. N.º 3, Juarez Martins e Maria José Rocha Lima (Orgs.), mar/2001.

Cadernos CEDES. **O público e o privado na educação brasileira contemporânea**. Campinas, SP: Papyrus: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, 1991.

Cadernos CEDES. **Educação e multiculturalismo**: favelados e meninos de rua. Campinas, SP: Papyrus: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, 1993.

Cadernos CEDES. **Educação e diferenciação cultural – negros e índios**. Campinas, SP: Papyrus: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, 1993.

CALVINA, Italo. **Seis propostas para o próximo**. Tradução Ivo Barroso; São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Regina Helena Freitas et al. **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade à autonomia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas et al. **Paradigmas em Psicologia Social**: a perspectiva Latino – Americana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. **Escola e Participação Popular**. In.: Educação na América Latina. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Culturas da rebeldia**: a juventude em questão. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

CANDU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2ªed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Federal Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP, 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Representações contribuição a um combate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CARDOSO de Oliveira, Roberto, OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. **Ensaaios antropológicos sobre moral e ética**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1996. (Biblioteca Tempo Universitário, 99)

CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

CARNEIRO, Maria Luíza Tucci. **O racismo na história do Brasil**: Mito e realidade. São Paulo, SP: Ática, 1996.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Teorias da ação em debate**. São Paulo, SP: Cortez: FAPESP: Instituto de Estudos Especiais, PUC, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **O motivo edênico no imaginário social brasileiro**. In: Cidadania, justiça e violência. Dulce Chaves Pandolfi, Org. [et al.]. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero e política educacional em tempos de incerteza**. In.: Educação em tempos de incertezas. Álvaro M. Hypolito (Orgs.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo, SP: Summus, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. In: A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. II; Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982. (Coleção Rumos da cultura moderna; v.52)

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto I: os domínios do homem II.** Tradução José Oscar de Almeida Marques. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Para si e subjetividade.** In: O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade. Alfredo Pena-Vega e Elimar Pinheiro do Nascimento (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, SP: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo, SP: Summus, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Tradução Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano.** 2. Morar, cozinhar. Tradução Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo.** In: O olhar. Adauto Novaes... et al. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras Falas. 7.ed., São Paulo, SP: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação. Série 6. Filosofia; vol. 2).

\_\_\_\_\_. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do povo brasileiro)

\_\_\_\_\_. **Público, privado, despotismo.** In: Ética. Adauto Novaes (Org.). São Paulo, SP: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 2002.

CHANGEUX, Jean-Pierre (org.). **Uma ética para quantos?.** Tradução Maria Dolores Prades Vianna, Waldo Mermelstein. Bauru, SP: EDUSC, 1999. (Coleção Filosofia e Política)

CHELIKANI, Rao V. B. J. **Reflexão sobre a tolerância.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva, Jeane Sawaya. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CHILCOTE, Ronaldo H. **Teorias de política comparativa:** a busca de um paradigma reconsiderado. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Petrópolis, RJ: Vozes 1998.

CHOMBART de Leauwe, Marie-José. **Um outro mundo:** a infância. Tradução Noemi Kon. São Paulo, SP: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1991. (Coleção estudos; v.105)

CHIAVENATO, Julio José. **O negro no Brasil:** da senzala à abolição. São Paulo, SP: Moderna, 1999.



- CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, direito e justiça distributiva**: elementos da Filosofia constitucional contemporânea. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lumen Juris, 2000.
- CODO, Wanderley. **Educação carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Sobre o conceito de cidadania**: uma crítica a Marshall, uma atitude antropofágica. In: Cidadania e emancipação. Revista Tempo Brasileiro, v.1 – N.º 100. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, jan-mar/1990.
- COELHO, Nelly Novaes. **Ternura, compaixão e solidariedade**. In: Ética, solidariedade e complexidade. Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida, Nelson Fiedler-Ferrara, Nelly Novaes Coelho, Edgar Morin. São Paulo, SP: Palas Athena, 1998.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Iluminuras LTDA: FAPESP, 1999.
- COMAS Juan et al. **Raça e ciência 1**. Tradução Dora Ruhman e Geraldo de Sousa; São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1970. (Coleção debates)
- COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins fontes, 1995.
- COHN, Gabriel. **A teoria da ação em Habermas**. In: Teorias da ação em debate. Maria do Carmo Brant de Carvalho (Org.). São Paulo, SP: Cortez: FAPESP: Instituto de Estudos Especiais, PUC, 1993.
- CORREIA, Adriano. **Transpondo o abismo**: Hannah Arendt entre a filosofia e a política. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2002.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Prospectiva; 5)
- COSTA, Cristina. **A imagem da mulher**: um estudo de arte brasileira. Rio de Janeiro, RJ: SENAC RIO, 2002.
- COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação**. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- COSTA, Paula Bajer Fernandes Martins da. **Igualdade no direito processual penal brasileiro**. São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais, 2001. (Coleção de estudos de processo penal prof. Joaquim Canuto Mendes de Almeida – v.6)

CRITELLI, Dulce Mára. **Hannah Arendt: a vida ativa e ação. Ontologia da política.** In: Teorias da ação em debate. Maria do Carmo Brant de Carvalho (Org.). São Paulo, SP: Cortez: FAPESP: Instituto de Estudos Especiais, PUC, 1993

\_\_\_\_\_. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação de orientação fenomenológica.** São Paulo, SP: EDUC: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para recuperar a educação (uma aproximação à ontologia heideggeriana).** In: Todos nós ... ninguém: um enfoque fenomenológico do social. Apresentação, introdução, notas e epílogo Solon Spanoudis. Tradução e comentário Dulce Mara Critelli. São Paulo, SP: Moraes, 1981.

CRUANHES, Maria Cristina dos Santos. **Cidadania: educação e exclusão social.** Porto Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro.** In: Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. Munanga, Kabengele (Org.). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, USP: Estação Ciência, 1996.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2001.

DADOUN, Roger. **A violência: ensaio acerca do "homo violens".** Tradução Pilar Ferreira de Carvalho. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 1998. (Coleção enfoques. Filosofia)

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

DAMATTA, Roberto. **As raízes da violência no Brasil, violência brasileira.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Relativizando, uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 1987.

\_\_\_\_\_. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 1997a.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: **O jeitinho brasileiro.** Livia Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Conta de mentirosos, sete ensaios de antropologia brasileira.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Carnavais, malandros e heróis, para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estado, sociedade e a casa e a rua.** In: Revisão do paraíso: os brasileiros e o estado em 500 anos de história. Mary Del Priore (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2001.

DAUSTER, T. **Relativizando a educação – Usos da antropologia na educação**. Trabalho apresentado no XII Encontro Anual da Anpocs, outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. **Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação**. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Juarez Dayrell. Belo Horizonte, MG: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 1996.

DAVIS, Dariem J. **Afro-brasileiro hoje**. Tradução Felipe Lindoso. São Paulo, SP: Summus, 2000.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 1996.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Mondim. 5.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª edição. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **Revisão do paraíso: os brasileiros e o estado em 500 anos de história**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2000.

DEMO, Pedro. **Pobreza sócio-econômica e política**. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 1980.

\_\_\_\_\_. **Participação é Conquista – noções de política social participativa**. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cidadania & emancipação**. In: Revista Tempo Brasileiro: Cidadania/emancipação, v.1 – n.º 100 – Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação básica, textos para discussão**. n.º 218, Brasília, IPEA, junho de 1991. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995b. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

\_\_\_\_\_. **Política social, educação e cidadania**. 2ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Educação, democracia e qualidade social - Consolidação de um Plano Nacional de Educação**. II Congresso Nacional de Educação - II CONED - Subsídios às discussões preparatórias do II CONED. Belo Horizonte, 06 a 09/nov/1997.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB**: Ranços e avanços; Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1997. (Biblioteca Tempo Universitário 96).

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. (Biblioteca Tempo Universitário 96)

\_\_\_\_\_. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

DEJOURS, Chistople. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardin. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2003.

DELACAMPAGNE, Christian. **A filosofia política hoje**: idéias, debates, questões. Traduções Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DELUMEAU, Jean. **Historia do medo no ocidente**: 1300-1800, uma cidade sitiada. Tradução Maria Lucia Machado, tradução das notas Heloísa Jahn. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

DOLL JR, Willian E. **Currículo**: uma perspectiva pós – moderna. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, André . **O pensamento à sombra da ruptura**: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

DUARTE, Fábio. **Global e local no mundo contemporâneo**: integração e conflito em escala global. São Paulo, SP: Moderna, 1998. (Paradoxos)

DUBET, François. **A escola entre o universal e os indivíduos**. In: Uma ética para quantos?. Jean-Pierre changeux. Tradução Maria dolores Prades Vianna, Waldo Mermelstein. Bauru, SP: EDUSC, 1999. (Coleção filosofia e Política)

DUNN L. C. **Raça e ciência 2**. Tradução Fernando dos Santos. São Paulo, SP: Editora Perspectiva. (Coleção debates)

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências da filosofia da imagem. Tradução René Eve levié. 2ªed. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 2001. (Coleção enfoques. Filosofia)

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos**. In. Sobre os espelhos e outros ensaios. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1996.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **VIGOTSKI – o manuscrito de 1929**: temas sobre a constituição cultural do homem. 2.ed. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Ano XXIII, n.º 71, out/2000.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Ética, educação & sociedade**: um debate contemporâneo. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Ano XXII, n.º 76, out., 2001.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Dossiê “diferenças”**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Ano XXIII, n.º 79, ago., 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola**: a aventura institucional. Porto Alegre, RS: Editora Age, 2001.

ELIAS, Norbert. **Condição Humana**. Tradução Manuel Loureiro. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, S. A.: Portugal, Lisboa: DIFEL 82 - Difusão Editorial Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador v. 1**: Uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1993.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador v. 2**: A formação do estado e civilização. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994a.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro. Revisão e notas: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1994b.

\_\_\_\_\_. **Envolvimento e alienação**. Tradução Alvaro de Sá. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1998b.

\_\_\_\_\_. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Norbert Elias e John L. Scotson. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2000.

\_\_\_\_\_. **A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2001.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao Léu**: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos 2. Ed; Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

ESTERCI, Neide. **Fazendo antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

ESTÊVÃO, Carlos. **Justiça e educação**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo, SP: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época : v. 86)

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Conhecimento e Cultura na escola**: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 1996.

FAUNDEZ, Antonio. **Educação, desenvolvimento e cultura**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. **Referências sobre materiais didáticos para a educação popular**. In: *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2.ed. Vanilda Paiva (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1986.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares** (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Práxis)

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento** 2.ed. - Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura global**: nacionalismo, globalização e modernidade. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Coleção horizontes da globalização)

FERNANDES, Rubens César. **Privado porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 1994. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1984.

FERREIRA, Lucia M. A et al. **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Gestão na Escola Pública**: Expressão de Autonomia ou Heteronomia (?). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Salvador-Itabuna, Bahia, maio, 1999.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **O que há de específico na desigualdade com base em diferenças étnicas**. In: *Educação em tempos de incertezas*. Álvaro M. Hypolito (org.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1993.

FERRY, Luc. **A escola da república e os direitos do homem**. In: Uma ética para quantos?. Jean-Pierre changeux. Tradução Maria dolores Prades Vianna, Waldo Mermelstein. Bauru, SP: EDUSC, 1999. (Coleção filosofia e Política)

FISCHER, Nilton Bueno. **Movimentos sociais e educação**: uma reflexividade instituinte. In: Educação em tempos de incertezas. Álvaro M. Hypolito (Org.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

Folha de S. Paulo (Datafolha). **Racismo cordial**. 2.ed. Organização Cleusa Turra e Gustavo Venturi. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.

FONSECA, Tania Mara Galli. **Gênero subjetividade e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FORO INTERNACIONAL SOBRE INTOLERÂNCIA. **A intolerância**: Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academis Universal das Culturas; publicação sob a direção de Francoise Barret-Ducrocq. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Historia da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução Maria Teresa da C. Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: Michel Foucault, uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. H. Dreyfus e P. Rabinow. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 5ªed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999a. (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999b. (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 14.ed. vol.1. Tradução Maria Teresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2001b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. 9.ed. vol.2. Tradução Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2001c.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III:** o cuidado de si. 7.ed. vol. 3. Tradução Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber.** Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003.

FRANCO, Simon. **O profissionalista:** você no mercado do século 21. São Paulo, SP: Futura, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo R. N. **Educação atualidade brasileira.** São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em educação popular.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo, SP: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo, SP: Cortez, 1992a (Coleção questões da nossa época).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992b.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira.** São Paulo, SP: Editora Olho d' Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Política e educação:** ensaios. São Paulo, SP: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 2000.



\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001b.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado & sociedade.** São Paulo, SP: Editora Moraes, 1980. (Coleção educação universitária)

\_\_\_\_\_. **Teoria da ação comunicativa e psicologia genética:** um diálogo Habermas x Piaget. In: Revista Tempo Brasileiro: Reflexão e Participação 20 anos, n.º 71, Eduardo Portela (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, out./dez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Piaget:** encontro e desencontros. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1985. (Coleção Diagrama; n.º 11)

\_\_\_\_\_. **O histórico da escola de Frankfurt.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. **Itinerários de Antígona:** a questão da moralidade. Campinas, SP: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Teoria Crítica ontem e hoje.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1994.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional:** identidade, sedução e carisma?. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

\_\_\_\_\_. **A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In: A escola cidadã no contexto da globalização. Luiz Heron da Silva (Org.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** Pierre Fruchon. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1990. (Série fundamentos)

\_\_\_\_\_. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã.** 4ª.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997a. (Coleção questões da nossa época; v. 24)

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Apresentação:** Educação multicultural e pedagogia crítica. In: Multiculturalismo crítico; McLaren, Peter. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo, SP: Cortez, 1997c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir et al. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã; v. 1)

GALLI, Tânia. **Gênero, subjetividade e trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

GANDI, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

GASSET, José Ortega Y. **A rebelião das massas**. Tradução Marylene Pinto Michael e Maria Estela Heider Cavalheiro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987. (Série novas direções)

GASSET, José Ortega Y. **A rebelião das massas**. 2.ed. Tradução Marylene Pinto Michael. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002. (Coleção tópicos)

GAVALDON, Luiza Laforgia. **Desnudando a escola**: ensino/ aprendizagem/ interação/ disciplina/ avaliação ...e muito mais. São Paulo, SP: Pioneira, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desnudando a escola**. São Paulo, SP: Pioneira, 1997.

GEUSS, Raymond. Teoria Crítica: **Habermas e a Escola de Frankfurt**. Tradução Bento Itamar Borges. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GENRO, Tarso. **21 teses para a criação de uma política democrática e socialista**. São Paulo, SP, Jornal Folha de São Paulo, 09/06/1996.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 2.ed., Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

GENTILLI, Pablo A. A.. **“Empregabilidade” e formação profissional**: A “nova” face da política social na Europa. In: A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Luiz Heron da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC – Livros Técnicos e Científicos editora S.A, 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 4.ed. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

GENRO, Tarso et al. **Por uma nova esfera pública**: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo et al. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez: [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2001.

GERMANI, Gino. **Política e sociedade numa época de transição**: da sociedade à tradicional sociedade de massas. Tradução Eurico de Lima e José Jeremias de Oliveira Filho. São Paulo, SP: Editora Mestre Jou, 1973.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Estilos em filosofia da educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo, SP: Editora Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 1991. (Biblioteca básica)

\_\_\_\_\_. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução Magda Lopes. São Paulo, SP: Editora Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 1993. (Biblioteca básica)

\_\_\_\_\_. **Para além da esquerda e da direita**. O futuro da política radical. Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo, SP: Editora da Universidade Paulista, 1996. (Biblioteca básica)

\_\_\_\_\_. **Admirável mundo novo**: o novo contexto da política. In: Reinventando a Esquerda. Tradução Raul Fiker. São Paulo, SP: Fundação Editora da Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 1997a. (Biblioteca básica)

\_\_\_\_\_. **Reinventando a esquerda**. Tradução Raul Fiker. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1997b. (Biblioteca básica)

\_\_\_\_\_. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Tradução Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Conversas com Anthony Giddens**: o sentido da modernidade/ Anthony Giddens e Christopher Pierson. Tradução Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e moderna teoria social**. 5.ed.; Tradução Maria do Carmo Cary. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociologia**. Ensaios, interpretações e réplicas. Tradução Roneide Venancio Majer, Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo, SP: Editora Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIDDENS, Anthony (Org.). **Modernização reflexiva**: política. Tradição e estética na ordem social moderna. Tradução Magda Lopes. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1998. (Biblioteca básica)

GIDDENS, Anthony, TURNER, Jonathan (Orgs.). **Teoria social hoje**. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo, SP: Editora Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 1999. (Biblioteca básica).

GIKOVATE, Flávio. **A arte de educar**. São Paulo, SP: MG Editores, 2002.

GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter. **Formação do professor como uma esfera contra pública**: a Pedagogia radical como uma forma de política cultural. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo, SP: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. São Paulo, Cortez, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época)

\_\_\_\_\_. **Educação não – formal e cultura política**: impacto sobre o associativo do terceiro setor. 2ª. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época v. 71)

GOMES, Flávio dos Santos. **“Amstras humanas”**: índios, negros e relações interétnicas no Brasil colonial. In: Raça como retórica: a construção da diferença. Claudia Barcellos Rezende e Yvonne Maggie. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constituicional da igualdade** (o Direito como Instrumento de transformação social. As experiências dos EUA). Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 2001.

GONÇAVES, Luiz Alberto Oliveira et al. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos; Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Trajetória 1)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998. (Trajetória)

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.

GRANATO, Teresinha Accioly Corseuil (Org.). **A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas**. Petrópolis, RJ: Vozes: Universidade Católica de Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2001. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II)

GRUPO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Documento: uma jornada pela justiça – Relatório – dezembro/1995**. In: Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. Munanga, Kabengele (Org.). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, USP: Estação Ciência, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUARESCHI, Pedrinho A. . **Relações comunitárias – relações de dominação**. In: Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia. Regina Helena de Freitas Campos (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **“Sem dinheiro não há salvação”**: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: Textos em representações sociais. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (Orgs.). 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, SP: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

GUIRADO, Marlene. **Diferença e alteridade**: dos equívocos inevitáveis. In: diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. Julio Groppa Aquino. São Paulo, SP: Summus, 1996.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução Antonio Negrito. São Paulo, SP: Summus, 1993. (Novas buscas em educação; v. 34)

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26<sup>a</sup> ed; São Paulo: Companhia das Letras, 1995

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro. RJ: Editora Guanabara, 1973.

\_\_\_\_\_. **Problemas de legitimación en el capitalismo tardio**. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

\_\_\_\_\_. **Mudança estrutural da esfera pública**: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1989. (Biblioteca Tempo Universitário n.º 84, Estudos Alemães)

\_\_\_\_\_. **Técnica e Ciência como ideologia**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pós – metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1990. (Biblioteca Tempo Universitário n.º 90; Série Estudos Alemães)

\_\_\_\_\_. **Passado como Futuro**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler; entrevistador, Michael Haller. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1993. (Biblioteca Tempo Universitário n.º 94; Série Estudos Alemães)

\_\_\_\_\_. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. 2<sup>a</sup> ed.; Tradução Vamireh Chacon. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, 1994. (Biblioteca Tempo Universitário n.º 60; Série Estudos Alemães)

\_\_\_\_\_. **Direito e democracia**: entre a facticidade e validade. vol. I; Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Direito e democracia**: entre a facticidade e validade. vol. II; Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1997b.

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Tradução Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000. (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. **A constelação pós-nacional**: ensaios políticos. São Paulo, SP: Littera Mundi, 2001.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade?**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós ... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Apresentação, introdução, notas e epílogo Solon Spanoudis; Tradução e comentário Dulce Mara Critelli. São Paulo, SP: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Humanismo**. 2.ed., Introdução, tradução e notas Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensaio e conferências**. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HELD, David et al. **Prós e contras da globalização**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.

HELL, Victor. **A idéia de cultura**. Tradução Halumi Tateyama Takahashi. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989. (Universidade hoje)

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S.A., 1970.

\_\_\_\_\_. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século 21**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1999.

HOFMANN, Werner. **A história do movimento social dos séculos XIX e XX**. Tradução de Adolfo José da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed; São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula**. In: Diferenças e preconceitos na escola. Julio Groppa Aquino (Coord.). São Paulo, SP: Summus, 1998.

JACQUARD, Albert. **Elogio da diferença**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros: toussaint l'ouverture e a revolução de São Domingos**. Tradução Afonso Teixeira Filho. São Paulo, SP: Boitempo, 2000.

JANCSÓ, István, KANTOR Iris (Orgs.). **Festa: cultura & sociabilidade na América Portuguesa**. Vol. I São Paulo, SP: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo, USP: Fapesp: Imprensa Oficial, 2001. (Coleção Estante USP – Brasil 500 Anos; v. 3)

JANCSÓ, István, KANTOR Iris (Orgs.). **Festa: cultura & sociabilidade na América Portuguesa**. Vol. II. São Paulo, SP: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo, SP: Fapesp: Imprensa Oficial, 2001. (Coleção Estante USP – Brasil 500 Anos; v. 3)

JEAM-ROBERT WEISSHAUPT. **Teorias da ação em debate**. Maria do Carmo Brant de Carvalho (Org). São Paulo, SP: Cortez: FASPESP: Instituto de Estudos Especiais, PUC, 1993.

JONES, James. **Racismo e preconceito**. São Paulo, SP: Edgard Blücher, E. da Universidade de São Paulo, USP, 1973.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Re (des) cobrindo o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais**. In. Representando a alteridade; Angela Arruda (Org.). São Paulo, SP: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais dos espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2000.

KELLER, W. Barnett Pearce, Ernst von Glasersfeld. **A construção do conhecimento**. In: Novos Paradigmas, cultura e subjetividade; Dora Fried Schnitman (Org). Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós – moderno**. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre, RS: Arte Médicas, 1997.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Sobre o amor e a solidão**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1993.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros de nós mesmos**. Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1994.



KUPSTAS, Marcia (org.). **Violência em debate**. São Paulo, SP: Moderna, 1997 (Coleção polêmica. Série debate na escola).

KUSCHNIR, Karina. **Política, cultura e espaço urbano**. In: Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Gilberto Velho (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1999.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1983.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos, um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **A mentira: um capítulo das relações entre ética e a política**. In: Ética. Adauto Novaes (Org.). São Paulo, SP: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

\_\_\_\_\_. **Jk e o programa de metas (1956–1961): processo de planejamento e sistema político no Brasil**. Tradução Maria Victoria de M. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2000.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1983.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Gestão da escola e qualificação docente: uma análise crítica em torno de algumas concepções de formação permanente de professores**. In: Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática/18. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1997. 3V.

LEFEBVRE, Henri. **O pensamento de Lenine**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1969.

LENHARD, Rudolf. **Escola: dúvidas e reflexões: problemas sociopolíticos da estrutura e do funcionamento do ensino fundamental médio**. São Paulo, SP: moderna, 1998.

LIGHTFOOT, Claude M. **O poder negro em revolta**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo, SP: Cortez: Insituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã)

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, 1997. (Textos Filosóficos)

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Segredos e mentiras do currículo**: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU/EDUSP, 1986. (Temas de educação e ensino)

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1998.

MACCALÓZ, Salete Maria Polita. **Cidadania ativa e direitos humanos**. In: Cidadania e emancipação. Revista Tempo Brasileiro, v.1 – n.º 100. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, jan-mar/1990.

MACCHIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais**: cidadania e educação. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 1997.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2000. (Coleção ensaios transversais)

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução Bebel Orofino Chaefer. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **Sociedades complexas e saber orgânico**. In: Revista Tempo Brasileiro, v.1. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1962.

\_\_\_\_\_. **Os imaginários do social**. In: Psicologia e práticas sociais. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, v.1, n. 3, 1993.

\_\_\_\_\_. **Liberdades Intersticiais**. Tradução Márcio Oliveira Dornelles. In: A decadência do futuro e a construção do presente. Edgar Morin [et al]. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1993.

\_\_\_\_\_. **O poder dos espaços de representação**: Homem, cidade, natureza. In: Revista Tempo Brasileiro, v. 1 – n.º 1. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1994.

\_\_\_\_\_. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 1995.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovtz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Tradução Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociedade e comunidade.** In: Revista Tempo Brasileiro, n.136: Caminhos do pensamento hoje: novas linguagens no limiar do terceiro milênio. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo na sociedade de massa. Tradução de Maria de Lourdes Meneses. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitaria, 2000.

MAGGIE, Yvonne, REZENDE, Cláudia Barcellos (Org.). **Raça como retórica:** a construção da diferença. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

MAGNOLI, Demétrico. **Globalização:** estado nacional e espaço mundial. São Paulo, SP: Moderna, 1997. (Coleção polêmica)

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** 3.ed. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MALERBA, Jurandir. **Para uma teoria simbólica:** conexões entre Elias e Bourdieu. In: Representações: contribuições a um debate transdisciplinar. Ciro Flamarion Cardoso, Jurandir Malerba (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção textos do tempo)

MAIA, Graziela Zambão Abdian. **Administração e supervisão escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo, SP: Pioneira, 2000.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Pedagogia crítica:** uma metodologia na construção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

MARCONI, Marina de Andra de. **Antropologia:** uma introdução. 5ª. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

MARPEAU, Jacque. **O processo educativo:** a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

MARSHALL, T. H. **cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho.** São Paulo, SP: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. **As temporalidades da história na dialética de Lefebvre.** In: Henri Lefebvre e o retorno à dialética. J. S. Martins (Org.). São Paulo, SP: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A sociabilidade do homem simples.** São Paulo, SP: Hucitec, 2000. (Ciências Sociais. 41)

MARTINELLI, Maria Lúcia et al. **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Tradução Jonas Pereira dos Santos: Campinas, SP, 2000.

MAZZOLENI, Gilberto. **O planeta cultural**: para uma antropologia histórica. Tradução Liliâne Laganá e Hylío Laganá Fernandes. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo: Instituto Italiano di Cultura di San Paolo e Instituto Cultural Ítalo- Brasileiro, 1992. (Ensaio de cultura; 2)

MEDEIROS, Patrícia Flores de. **Pintando corpos**: demarcando identidades. In: Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Neuzza Maria de Fátima guareschi, Michel Euclides Bruschi (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação social e educação popular no fim do século**. Tradução Ana Viera Pereira e Ricardo Ribeiro. São Paulo, SP: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época ; v.50)

MELCHIOR, J. C. de A. **A questão da autonomia da escola**. São Paulo, SP: Fe-USP, 1991. (mimeografado)

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3.ed. São Paulo, SP: Malheiros Editores Ltda, 2001.

MELO, Ana Christina Cardoso de. **O jovem e seus direitos**. São Paulo, SP: Moderna, 1997. (Qual é o grilo)

MELO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural**: iniciação, teotia e temas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. In: Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, SP: ANPED, números 5 e 6, 1997.

\_\_\_\_\_. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENEGON, Vera Mincoff. **Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano**. In: Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. Mary Jane Spink (Org.). São Paulo, SP: Cortez, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. **Alguns são mais iguais que os outros**: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: Luiz Heron da Silva (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

MIGUEL, Antonio; Zamboni (Orgs.). **Representações do espaço**: multidisciplinaridade na educação. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

MILIBAND, David (Org.). **Reinventando a esquerda**. Tradução Raul Fiker. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1997. (Biblioteca básica)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, SP: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3.ed. Série Princípios. São Paulo, SP: Ática, 1992.

MOLL, Jaqueline. **Historias de vida, historias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOISÉS, José Álvaro et al. **Contradições urbanas e movimentos sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1978.

MORAN, José Manuel. **Educar para a autonomia e para a cooperação**. In: Mudar a Forma de Ensinar com a Internet. Transformar a aula em pesquisa e comunicação. 1998. São Paulo, SP: ECA – USP.

\_\_\_\_\_. **Educar o educador**. In: Mudar a forma de ensinar com a internet. Transformar a aula em pesquisa e comunicação. São Paulo, SP: ECA – USP, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem significativa**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, c1999.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. 2.ed. Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1970. (Coleção Biblioteca Universitária, 19)

\_\_\_\_\_. **Cultura de massas no século XX**: O espírito do tempo. Tradução Maura Ribeiro Sardinha. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária, 1975.

\_\_\_\_\_. **O método II – A vida da vida**. 3.ed. Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1980. (Coleção Biblioteca Universitária, 29)

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa. Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. **O método IV – As idéias**: a sua natureza, vida, habitat e organização. Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1991. (Coleção Biblioteca Universitária, 63)

\_\_\_\_\_. **O pensamento socialista em ruínas**: O que se pode esperar?. Tradução Márcio Oliveira Dornelles. In: A decadência do futuro e a construção do presente. Edgar Morin [et al]. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.

\_\_\_\_\_. **O método III – O conhecimento do conhecimento**. 2.ed. Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1996. (Coleção Biblioteca Universitária, 44)

\_\_\_\_\_. **A noção de sujeito.** Diálogo: Edgar Morin, Mony Elkaïm, Félix Guattari. In: Novos paradigmas, cultura e subjetividade; Dora Fried Schnitman (Org.). Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da complexidade.** Diálogo: Edgar Morin, Ernest von Glasersfeld, José Jiménez. In: Novos paradigmas, cultura e subjetividade; Dora Fried Schnitman (Org.). Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cultura de massas no século XX: neurose.** vol. I; Tradução Maura Ribeiro Sardinha. 9.ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1997. (O espírito do tempo 1)

\_\_\_\_\_. **Cultura de massas no século XX: necrose.** vol. II; Irene Nahoum (colaboradora); Tradução Agenor Soares Santos. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999. (O espírito do tempo 2.)

\_\_\_\_\_. **O método 3 – O conhecimento do conhecimento.** Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Editora Sulina/ Editora Meridional Ltda, 1999.

\_\_\_\_\_. **Por uma reforma do pensamento.** In: O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade; Alfredo Pena-Vega e Elimar Pinheiro do Nascimento (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inteligência da complexidade.** Edgar Morin e Jean-Louis Le Moigne. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo, SP: Editora Fundação Peirópolis, 2000a. (Série nova consciência)

\_\_\_\_\_. **Articular os saberes.** In: O sentido da escola. Nilda Alves (Org.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios.** Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000d.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000e.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Participação Marcos Terena. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2001b.

\_\_\_\_\_. **O método 2: a vida da vida.** Tradução Marina Lobo. Porto Alegre, RS: Editora Sulina/Editora Meridional Ltda, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Introdução às jornadas temáticas.** In: A religação dos saberes: o desafio do século XXI/Jornadas temáticas – idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001d.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza.** Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre, RS: Editora Sulina/Editora Meridional Ltda, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos – textos sobre o marxismo.** 1.ed.; Tradução Maria Lucia Rodrigues, Salma Tannus. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2002b.

\_\_\_\_\_. **As duas globalizações:** complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. Edgar Morin, Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina/ EDIPUCRS, 2002c. (Coleção Comunicação, 13)

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade:** a identidade humana. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2002d.

\_\_\_\_\_. **Terra-Pátria.** Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern. Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002e.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Edgar Morin; Maria da Conceição de Almenida, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.); Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo, SP: Cortez, 2002f.

MORAIS, Regis de (Org.). **A Sala de aula que espaço é esse?.** 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MOREIRA, Alberto da Silva. **Sociedade global:** cultura e religião. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: Universidade São Francisco, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Falemos de sentimentos:** a afetividade como um tema transversal. Tradução Maria Cristina de Oliveira. São Paulo, SP: Moderna, 1999.

MOUNDIN, Batista. **O homem, quem é ele:** elementos de antropologia filosófica. São Paulo, SP: Paulus, 1980. (Coleção filosófica; 1)

MOURA, Clovis. **Dialética radical do brasil negro.** São Paulo, SP: Editora Anita, 1994.

MOURA Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** Editora Ática São Paulo, SP. (Série Fundamentos)

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo.** Tradução João Silvérian Trevisan. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo, SP: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Maria Alice et al. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de Espelhos: imagens da representação de si através dos outros.** São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, USP, 1993.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Portugal, Lisboa: Porto Editora, 1995. (coleção Ciências da Educação)

NUNES, Rizzatto. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: doutrina e jurisprudência.** São Paulo, SP: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo, SP: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade.** São Paulo, SP: Loyola, 1993. (Coleção Filosofia; 25)

\_\_\_\_\_. **Correntes fundamentais da ética contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desafios éticos da globalização.** São Paulo, SP: Paulinas, 2001. (Coleção Ética e Sociedade)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A Contribuição de Habermas para a democracia na educação.** Cadernos de Pesquisa, n.º 98, ago./1996.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: Identidade e interação na sala de aula.** Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural.** In: Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, Renato José de. **Ética na escola: (Re) acendendo uma polêmica.** In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), N.º 76. Campinas, SP: CEDES, OUT/2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o diálogo intolerante.** In: Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. Luís Donisete Benzi Grupioni, Lux Boelitz Vidal, Roseli Fischmann (Orgs.). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2001. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II)



OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2.ed. In: Pensar – pulsar: cultura comunicacional, tecnologia, velocidade. Ciro Marcondes Filho (Coord.). São Paulo: Coletivo NTC, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993. (Linguagen/crítica)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios)

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

\_\_\_\_\_. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio Janeiro, RJ: Re-lume-Dumará, 2000.

ORTIZ, Renato. **Mundialização da cultura**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2000.

OSOWSKI, Cecília Irene. **Provações da sala de aula**. São Paulo, SP: Edições Layola, 1999.

PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1986. (Biblioteca de educação; 1. n.4)

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação popular e educação de adultos**. São Paulo, SP: Edições Layola, 1987. (Temas brasileiros II)

PANDOLFI, Dulce C.; CARVALHO, José Murilo de; CARNEIRO, Leandro Piquet; GRYNSPAN, Mario. **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PAIS, Ana et al. **Avaliação: uma prática diária**. Lisboa, Portugal: 1996.

PARO, Vitor H. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso?**. In: Revista da Administração. V. 1, N.º 1 jul. - dez, 1997 - Recife: Universidade Federal de Pernambuco/CE/Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Editora Universitária da UFPE, 1997.

\_\_\_\_\_. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. FAE/ US., 1997.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: Luiz Heron da Silva (Org.). A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo, SP: Hacker Editores/EDUSP, 2000.

PEGORARO, Olinto A. **Ética é justiça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PEIRANO, Maria G. S. **Uma antropologia no plural**: três experiências contemporâneas. Brasília, DF: UNB, 1992.

PEIXOTO, Clarice Ehlers et al. **Família e individualização**. Tradução Angela Xavier de Brito. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2000.

PENNA, Lincoln de Abreu. **Juventude, uma cidadania necessária**. In: Cidadania e emancipação. Revista Tempo Brasileiro, v.1 – N.º 100. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, jan-mar/1990.

PENA-VEGA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da Modernidade. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

PENA-VEGA, Alfredo, ALMEIDA, Cleide R. S. de, PETRAGLIA, Isabel (Orgs.). **Edgar Morin: Ética, cultura e educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

PENA-VEGA, Alfredo e STROH, Paula. **Viver, compreender, amar**. In: O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade; Alfredo Pena-Vega, e Elimar Pinheiro do Nascimento (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Homossexualidade e cidadania**. In: Cidadania e emancipação. Revista Tempo Brasileiro, v.1- N.º 100. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, jan-mar/1990.

PEREIRA, Potiara A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

PEREIRA, William César Castilho. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social**: teoria, método e prática. Belo Horizonte, MG: Vozes: PUC Minas, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PHILIPPE, Marie-Dominique. **Introdução à filosofia de Aristóteles**. Tradução Gabriel Hibon, São Paulo, SP: Paulus, 2002. (Filosofia)

PERUZZO, Cecília Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: A participação na construção da cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PERUZZOLO, Adair C. **Violência, direitos e cidadania**. In: Cidadania e emancipação. Revista Tempo Brasileiro, v.1 – N.º 100. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, jan – mar/1990.

PESSANHA, José Américo Motta. **As delícias do jardim**. In: Ética. Aduino Novaes (Org.). São Paulo, SP: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PETER Burke e ROY Porter (Org). **Linguagem, indivíduo e sociedade**: história social da linguagem. Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. (Biblioteca Básica)

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1967.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1976.

\_\_\_\_\_. **Cinco estudos de educação moral**. Lino Macedo (Org.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação).

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAZZETA, Naele Ochoa. **O princípio da igualdade no direito penal brasileiro: uma abordagem de gênero**. Porto Alegre, RS: Livraria dos Advogados, 2001.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo, SP: USP, Curso de Pós-graduação em Sociologia: Editora 34, 1999.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 5.ed. São Paulo, SP: Contexto, 2001.

PINSKY, Jaime (Org.). **12 fases do preconceito**. 4ª. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Brasileiro (a) é assim mesmo:** cidadania e preconceito. 7<sup>a</sup>.ed. São Paulo, SP: Contexto, 2002. (Vivendo a historia)

PINTO, Celi Regina Jardim. **Para além da tolerância.** In: Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância. Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves, Roseli fischmann (Orgs.). São Paulo, SP: editora da Universidade de Saõ Paulo, 2001. (seminários 5; Ciência, cientistas e Tolerância I)

PIOVESAN, Flávia. **Trânsito e Cidadania:** da barbárie à utopia da civilidade. In: Julio Lerner (Coord.). Cidadania, Verso e Reverso. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 1997/1998.

POENER, Arthur José. **Identidade cultural na era da globalização:** política federal de cultura no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Revan, 2000. 2<sup>a</sup> edição.

PORTELLA, Eduardo. **O conhecimento nos processos de integração.** In: Revista Tempo Brasileiro, n.º 121. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, abr-jun/1995.

PÖRTNER, Cristiano Goerge. **Forças éticas no vir a ser autonomia:** A construção da autonomia escolar do ponto de vista ético e o sujeito coletivo conselho escolar no contexto da “gestão democrática do ensino público do Rio grande do Sul”. In: Anais; sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1997.

POSTER, Cyril et al. **Educação comunitária no terceiro mundo.** Tradução Isolino Gomes e Janicleide Alencar. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série educação internacional do instituto Paulo Freire)

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1993.

PRADO, Adonia Antunes. **O lar como direito do cidadão:** primeiras notas. In: Cidadania e emancipação. Revista Tempo Brasileiro, v.1 – N.º 100. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, jan – mar/1990.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública.** 4<sup>a</sup> ed., Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PRESENTE. José Carlos. **Gestão colegiada da escola pública – um direito, um dever.** Gestão em Rede, n.º 02 out/1997.

PRESTES, Nadja Hermann. **O polêmico debate da educação na contemporaneidade:** A contribuição Habermasiana. In: A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação. Antônio Álvares Soares Zuin (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP : Universidade Federal de São Carlos, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e racionalidade:** Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1996.

PROJETO NORDESTE/BANCOMUNDIAL/UNICEF. **CHAMADA À AÇÃO: combatendo o fracasso escolar no Nordeste**/Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. Brasília: 1997.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. (Ciências sociais da educação)

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. Tradução Ana Venite Fuzzato. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

QUEIROZ, Raphael Augusto Sofiati de. **Acesso à justiça**. Rio Janeiro, RJ: LUMEN JURIS, 2002.

QUEIROZ, Suely R. Reis de. **A abolição da escravidão**. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo, SP: Brasiliense

QUIJANO, Annibal. **Reflexões sobre a interdisciplinaridade, o desenvolvimento e as relações interculturais**. In: Revista Tempo Brasileiro, n.º 121. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, abr-jun/1995.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Tradução João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro, RJ: RELUME DUMARÁ, 1999.

RAMONEDA, Josep. **Depois da paixão política**. Tradução Claudia Rossi. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2000.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução Helena Gaidano. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 1998. (Coleção enfoques. Filosofia)

REIS, Ana Maria Bianchi (Org.). **Plantando axé**: uma proposta pedagógica. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

REIS, Elisa. **Cidadania: história, teoria e utopia**. In: Cidadania, justiça e violência. Dulce Chaves Pandolfi (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.

REIS, Eneida de Almeida dos. **Mulato**: Negro-não-Negro e/ou Branco-não-Branco. São Paulo, SP: Editora Altana, 2002. (Coleção Identidades)

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução Elena Gaidano. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 1998. (Coleção enfoques. Filosofia)

RESENDE, Ênio. **Cidadania**: o remédio para as doenças culturais brasileiras. São Paulo, SP: Summus, 1992.

RESENDE, J. **Como se faz a luta de bairros**. Petrópolis, RJ: Vozes/Ibase, 1986.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL. V. 1, N.º 1. jul-dez., Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco/CE/Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Editora Universitária da UFPE, 1997.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Vol.. 1. N.º 1. Porto Alegre, RS: ANPAE, jan-jun/1983.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Ciência e ética**. jul.-set. n.º 94, Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, ed., 1988.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Homem, cidade, natureza**. jan-mar. n.º 116, Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, ed., 1994.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Jünger Habermas: 70 anos**. jul.-set. n.º 138, Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, ed., 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão**: problematização do conceito para análise da educação produzida nos movimentos sociais populares. ANPED, set/1999 (mimeografado)

RIDENTI, Marcelo. **Classes sociais e representação**. 2ª .ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época ; v. 31)

RINALDI, Doris. **A ética da diferença**: um debate entre psicanálise e antropologia. Rio de Janeiro, RJ: UERJ: Jorge Zahar, 1996

RIOS, Terezinha Azevêdo. **Ética e competência**; 11. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. (Coleção questão da nossa época v. 16)

\_\_\_\_\_. **Ética e interdisciplinaridade**. In: A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Ivani Cararina Arantes Fazenda (Org.). 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis)

ROCHA, Everaldo P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos)

\_\_\_\_\_. **Jogo de espelhos**: ensaios de cultura brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 1996.

RODRIGUES, Carla, SOUZA Herbert de. **Ética e cidadania**. São Paulo, SP: Moderna, 1994. (Coleção polêmica)

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época. V.54)

\_\_\_\_\_. **Lições do príncipe e outras lições**. V. 15. 17.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época)

\_\_\_\_\_. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. In: Educação & Sociedade. Ética, educação & sociedade: um debate contemporâneo. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, SP: CEDES, N.º 76, out./2001

RODRIGUES, Maria Aparecida. **A escola e seus alunos**. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual paulista, 1995. (Seminários e debates)

ROMANO, Roberto. **Contra o abuso da ética e da moral**. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), N.º 76. Campinas, SP: CEDES, OUT/2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo, SP: Cortez, 1998. (Guia da escola cidadã; v. 2)

\_\_\_\_\_. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

ROSSIAUD, Juan; SCHERER-WARREN, Ilse. **A democratização inacabável**: as memórias do futuro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

ROSSET, Clément. **Lógica do pior**. Tradução Fernando J. Fagundes Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro, RJ: Espaço e Tempo, 1989.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Latinidade entre a universalização e a pluralização**. In: Revista Tempo Brasileiro, nº 136: Caminhos do pensamento hoje: novas linguagens no limiar do terceiro milênio. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1999.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Comunicação e sociabilidade nas culturais contemporâneas**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1999.

RUSS, Jacqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. Tradução Constança Marcondes Cesar. São Paulo, SP: Paulus, 1999. (Coleção filosofia em questão)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: Currículo e cultura. Antonio Flávio Moreira (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas da história**. Tradução Barbara Sette. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1990.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação**: uma análise da relação professor/aluno. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2000. (Série ensaios transversais)

SAID, Edward W. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade inteligência**: a emoção na educação. 4ª ed; Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

SÁNCHEZ, Ana. **A noção da dialógica e meus encontros com Edgar Morin**. In: O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade; Alfredo Pena-Vega e Elimar Pinheiro do Nascimento (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social & dualidade escolar**: conhecimento e o poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós – modernidade. 4ª. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SANTOS, Celi. **A face oculta dos preconceitos de raça e cor**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lumen Juris, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Sílvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época; v. 42)

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**. Um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo, SP: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos, SILVA, Divino José da (Orgs.). **A construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 3ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Impetus, 2002.

SARRIERE, Jorge Castellá. **Psicologia comunitária**: estudos atuais. Porto Alegre, RS: Sulina, 2000.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAWAIA, Bader Burihan. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: Bader Sawaia (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHAEFER, Sérgio. **O conhecimento popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos em cena... e as teorias por onde andam?** In: Revista Brasileira de Educação, n.º 9. Caxambu, MG: ANPED, set-dez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização.** São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Redes de movimentos sociais.** 2.ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

SCHMIDT, Saraí. **A educação em tempos de globalização.** Rio Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

SCHUON, Frithjof. **Sentidos das raças.** Tradução Alberto Vasconcellos Queiroz. São Paulo, SP: IBRASA, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade.** Tradução Lygia Araújo Watanabe. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jünger Habermas: razão comunicativa e emancipação.** 3ªed. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1994. (Biblioteca do Colégio do Brasil, n. 2 Série B)

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Educação para a cidadania: Solução ou sonho impossível?** In: Cidadania, Verso e Reverso. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. São Paulo, SP: Imprensa Oficial, 1997/1998.

SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). 2.ed. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo, SP: Global; Brasília: MEC:MARI:UNESCO, 1998.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis)

SILVA Jr., Celestino A. da. **A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação.** In: Paulo Ghiraldelli Jr. (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo, SP: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época; v.61)

SILVA Jr., Hédio. **Anti-racismo – coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais, municipais)**. São Paulo, SP: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo**. Petrópolis, RJ: Cortez, 1999.

SILVA, Maria Nelli Silva. **A construção do currículo na sala de aula: Professor pesquisador**. São Paulo, SP: EPU, 1990. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. São Paulo, SP: Editora Anita, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação**. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução**. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILLI, Pablo (Orgs.). **Pedagogia da exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O que é, afinal, estudos culturais?**. Tradução Tomaz Tadeu Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Estudos culturais, 2)

\_\_\_\_\_. (org). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós – humano**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção estudos culturais , 5)

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

SMOLKA, Ana Luiza B., DE GOES, Maria Cecília R., Pino, Angel. **A constituição do sujeito: uma questão recorrente?.** In: Estudos socioculturais da mente. James V. Wertsch, Pablo del Río e amelia Alvares. Tradução Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto alegre: ArtMed, 1998.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes.** São Paulo, SP: Centauro Editora, 1976.

SODRÉ, Muniz. **Culturalismo e diferença.** In: Revista Tempo Brasileiro, nº. 136: Caminhos do pensamento hoje: novas linguagens no limiar do terceiro milênio. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira.** 19.ed. – Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.

SORJ, BERNADO. **A nova sociedade brasileira.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2000.

SOUSA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução: contribuição do governo Arraes (1960-64), à reivenção da educação brasileira.** São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1987.

SOUSA, Paulo Nathanael Pereira et al. **Como entender e aplicar a nova LDB: nº 9.394/96.** São Paulo, SP: Pioneira, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

SPINK, Mary Jane (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas metodológicas.** São Paulo, SP: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular.** In: Educação e Realidade, Porto Alegre, RS: 15(1), jan-jun/1990, p. 52-56.

\_\_\_\_\_. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo, SP: Hucitec: EDUSP, 1993

\_\_\_\_\_. **Juventude**: crise, identidade, escola. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. J. Dayrell (Org.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996, p. 96 -104.

\_\_\_\_\_. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação**. In: Projeto de Pesquisa Juventude e Escolarização: uma análise da produção de conhecimentos. Texto apresentado no ANPED – setembro de 1999. (mimeografado)

STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos**: ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma pedagogia do (outro) descobrindo**. In: A pedagogia da libertação em Paulo Freire. Ana Maria Freire (Org.). São Paulo, SP: Editora UNESP, 2001.

STREY, Marlene Neves. **Gênero**. In: Psicologia Social Contemporânea: livro-texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TACHIZAWA, Takeshy. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão de instituições**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2001. (Coleção FGV prática)

TEODORO, Maria de Lourdes. **Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro**. In: Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. Munanga, Kabengele (Org.). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

THIERRY, Paquot. **A utopia: ensaio acerca do ideal**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 1999. (Coleção enfoques filosofia)

THOMA, Heinz. **A comunicação intercultural. Problemas da Interdisciplinaridade**. In: Revista Tempo Brasileiro, n.º 121. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, abr-jun/1995.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: leis e costumes de certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em mundo globalizado. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TORRES, Ricardo Lobo. **Legitimação dos direitos humanos**. Rio Janeiro, RJ: Renovar, 2002.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Multiculturalisme: defférence et démocratie**. Tradução Denis-Armand Canal. França: Flammarion/Aubier, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Crítica da modernidade**. Tradução Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Poderemos viver juntos?: Iguais e diferentes**. Tradução Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Tradução Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 1998b.

\_\_\_\_\_. **O que é democracia?**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Como sair do liberalismo?** Bauru, SP: EDUCD, 1999.

TREIN, Eunice Shilling. **Educação popular e cidadania**. In: Revista Tempo Brasileiro: Cidadania/emancipação, v.1 – N.º 100 – Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1990.

TRINDADE, Azoilda L. da (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 11.ed. São Paulo, SP: Moderna, 1994. (Coleção polêmicas)

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo, SP: Moderna, 1999. (Paradoxos)

VALLE, Edênio, QUEIRÓZ, José J. (Org.). **A cultura do povo**. São Paulo, SP: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988.

VECCHI, André Giordan de. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Tradução Bruno Charles Magne. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VASSOURAS, Vera Lúcia Conceição. **O mito da igualdade jurídica no Brasil: notas críticas sobre igualdade formal**. São Paulo, SP: V.L.C. Vassouras, 1994.

VATTIMO, Gianni. **A educação contemporânea entre a Epistemologia e a Hermenêutica**. In: Revista Tempo Brasileiro, v.1. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1962.

\_\_\_\_\_. **O fim da modernidade:** Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metafísica e violência.** In: Revista Tempo Brasileiro: Caminhos do pensamento hoje: novas linguagens no limiar do terceiro milênio, n.º 136. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para além da interpretação:** o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1999. (Biblioteca Colégio Brasil; 1)

VELASCO, Marina. **Ética do discurso:** Apel ou Habermas?. Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ: Mauad, 2001.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência:** uma crítica social. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999. (Antropologia social)

\_\_\_\_\_. **Antropologia urbana:** cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto, ALVITO, Marcos (Orgs.). **Cidadania e violência.** 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2000.

VELOSO, Mariza e MADEIRA, Angélica. **Leituras Brasileiras:** itinerários no pensamento social e na literatura. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S. A., 1999.

VERZA, Severino Batista. **Por uma pedagogia dialógica.** 2.ed. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2002. (Coleção livros de bolsa)

VIANNA, Cláudia, RIDENTI, Sandra. **Relações de gênero e escola:** das diferenças ao preconceito. In: Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP: Summus, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Poder político e resistência cultural.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância:** a propósito da morte de Jean Calas. 2.ed. Tradução Paulo Neves. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000. (Clássicos)

WAIZBORT, Leopoldo (Org.). **Dossiê Norbert Elias.** Federico Neiburg et al. 2.ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Metamorfose do desenvolvimento de comunidade e suas relações com o serviço social.** São Paulo, SP: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Refletindo sobre a noção de exclusão.** In: As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. SAWAIA, Bader (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WALZER, Michael. **Da tolerância.** Tradução Almiro Pisetta. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

WARNIER, Jean – Pierre. **A mundialização da cultura.** Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.

WEBER, Silke. **O público, o privado e a qualidade da educação pública.** In: O público e o privado na educação brasileira contemporânea. Cadernos CEDES 1.ed. , Campinas, SP: Papirus: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, 1991.

WEBER, Wagner Luís. **O mosquito na vidraça:** A formação dos cidadãos à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt. In: A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

WERTSCH, James V. et al. **Estudos socioculturais da mente.** Tradução Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

WHITE, Stephen K. **Razão, justiça e modernidade:** a obra recente de Jünger Habermas. Tradução Marco Pugliesi. São Paulo, SP: Ícone, 1995.

WEST, Cornel. **Questão de raça.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & homem: o mito da desigualdade.** São Paulo, SP: Moderna, 1988. (Coleção polemica)

WHITE, Stephenk. **Razão, Justiça e Modernidade:** a obra recente de Jürgen Habermas. São Paulo, SP: Ícone, 1995.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YUS, Rafael. **Temas transversais:** em busca de uma nova escola. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A Educação danificada:** Contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade de São Carlos, 1997.

#### 6.4. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ACSELRAD, Henri (Org.). **A duração das cidades**: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

ANTÔNIO, Celso. **Conteúdo do princípio da igualdade**. 3ª. ed. São Paulo, SP: Malheiros Medtoresm, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda et al. **Filosofando introdução à filosofia**. 2. ed. rev. atual. São Paulo, SP: Moderna, 1993.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Tradução Clarisse Meireles e Leneide Duarte. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1997.

BADIOU, Alain. **Ética**: um ensaio sobre a consciência do mal. Tradução Antônio Transito, Ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 1995

BALANDIER, Georges. **O contorno**: poder e modernidade. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1997.

BARROS FILHO, Clóvis de. **O habitus na comunicação**. Clóvis de Barros Filho, Luís Mauro Sá Martino. São Paulo, SP: Paulus, 2003. (Comunicação)

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_\_. **Em busca da política**. Tradução Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Jorge Zahar, 2000.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Tradução Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás**. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)

BURKE, Peter, PORTER, Porter (Org.). **História Social da Linguagem**. Tradução Alvaro Hattner. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1997. (UNESP/Cambridge)

CARMO, Paulo Sergio do. **Culturas da rebeldia**: a juventude em questão. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2001.

CARVALHO JÚNIOR, Manoel Joaquim de. **Em busca do ser**: o homem em luta com o espectro do nada. São Paulo, SP: Edições GRD, 1987.

CAVALLI-SFORZA, Luigi Luca. **Genes, povos e línguas**. Tradução Carlos Afonso Mal-ferrari. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.

CASTRO, Mary Garcia. **Gênero e meio ambiente**. Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO: UNICEF, 1997.



CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2000. (Dicionários de filósofos)

COMBLIN, José. **O neoliberalismo**: ideologia dominante na virada do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Coleção Teologia e libertação)

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

CORDEIRO, Leny, COUTO José Geraldo (Orgs.). **Quatro autores em busca do Brasil**: entrevistas a José Geraldo Couto. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000.

COSTA, José Silveira da. Marx Scheler: **O personalismo ético**. São Paulo, SP: Moderna, 1996. (Coleção logos)

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?**. Tradução Maria José J. G. de Almeida. 7.ed. São Paulo, SP: Centauro Editora, s/d.

EAGLETON, Terrey. **Ideologia**: uma introdução. In: Ideologia. Luís Carlos Borges et al. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997.

ECO, Umberto. **As semióticas**. In: A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica. 7.ed. São Paulo, SP, 1997.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder; formação do patrimônio do patronato político brasileiro**. Vol. I. 15 ed. São Paulo, SP: Globo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os donos do poder; formação do patrimônio do patronato político brasileiro**. Vol. II. 15 ed. São Paulo, SP: Globo, 2000.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprende a escrever, aprendendo a pensar. 19.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2000.

GREIMAS, Algirdes Julien, FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**: dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo, SP: Editora Ática S.A, 1993.

GUARDINI, Romano. **A aceitação de si mesmo**: as idades da vida. Tradução João Câmara Neiva. São Paulo, SP: Palas Athena, 1987.

HALMENSCHLAGER, Vera Lucia Da Silva. **Etnomatemática**: uma experiência educacional. São Paulo, SP: Summus, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência do fundamento**: a determinação do ser do ente segundo Leibniz, Hegel e os gregos. Tradução, notas e introdução ao método fenomenológico heideggeriano Ernildo Stein. São Paulo, SP: Livraria duas cidades, 1971.

\_\_\_\_\_. **Sobre o humanismo**. 2.ed.; Tradução, introdução e notas Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, 1995. Biblioteca Tempo Universitário – 5

\_\_\_\_\_. **Carta sobre o humanismo**. Tradução Revista Pinharanda Gomes. Lisboa, Portugal: Guimarães Editores, 1998.

\_\_\_\_\_. **Seminário de Zollikon**. Tradução Gabriella Arnhold, Maria de Fátima de Almeida Prado. São Paulo, SP: EDUC; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. Parte I; 10.ed.; Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. (Coleção Pensamento humano)

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. Parte II; 8.ed.; Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. (Coleção Pensamento humano)

HELLER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1999.

HERKENHOFF, João Baptista. **Ética, educação e cidadania**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2001.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

INWOOD, Michael J. **Dicionário Heidegger**. Tradução Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002. (Dicionário de filósofos)

KANT, Immanuel. **A identidade e a diferença**. In: Realidade e existência: lições de metafísica: introdução e ontologia. Tradução Aday Fiorotti. São Paulo, SP: Paulus, 2002. (Coleção filosofia)

\_\_\_\_\_. **Realidade e existência: lições de metafísica: introdução e ontologia**. Tradução Aday Fiorotti. São Paulo, SP: Paulus, 2002. (Coleção filosofia)

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e prática da pesquisa**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Caminhos da Lingüística)

KUSCHNIR, Karina. **O cotidiano da política**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. ed. 2000.

LANE, Silvia T. Maurer. **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. v. 2; 2ª. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1991

LELOUP, Jean – Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LENHARD, Rudolf. **Escola: dúvidas e reflexões**: problemas sociopolíticos da estrutura e do funcionamento do ensino médio. São Paulo, SP: Moderna, 1998.

LEVY, Pierre. **As árvores de conhecimentos**. Tradução Monica M. Seincman. São Paulo, SP: Editora Escuta, 2ª ed. 1995. (Linhas de fugas)

LIBANO, J. B. **Ideologia e cidadania**. São Paulo, SP: Moderna, 1995. (Coleção polêmica)

LIMA, Francisco Gérson Marques de Lima. **Igualdade de Tratamento nas relações de Trabalho**: anotações à Lei n. 9.029/95, em confronto com as Leis ns. 9263/96, 7.716/89, 7.437/85 e 9.459/97 (Aspectos trabalhistas e penais). São Paulo, SP: Malheiros Editores, 1997.

LIMA, Luiz Costa et al. **Teoria da cultura de massa**: introdução, comentários e seleção de Luiz Lima. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Tradução João da Silva Gama. Lisboa, Portugal: Edições 70, out./1997. (Textos filosóficos)

MALINOWSKI, Bronislaw. **Sexo e repressão na sociedade selvagem**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

MARCONDES FILHO, Ciro. **A produção social da loucura**. São Paulo, SP: Paulus, 2003. (Comunicação)

MARQUES, Ramiro. **A escola e os pais**: como colaborar?. Lisboa, Portugal: Texto Editora, LDA. 1997.

MONDIN, Battista. **O homem: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica**. Tradução R. Leal Ferreira e M. A S. Ferrari. São Paulo, SP: Paulus, 1980. (Coleção filosofia; 1)

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.

NUNES, Rizzatto. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**: doutrina e jurisprudência. São Paulo, SP: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo, SP: Pioneira, 1997.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

PIAZZETA, Naele Ochoa. **O princípio da igualdade no Direito Penal brasileiro: uma abordagem de gênero**. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2001.6

PICHON– RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Tradução Marco Aurélio Fernandes Veloso. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

PIMENTA, Celma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação**. 2. ed; São Paulo, SP: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente** 2. ed; São Paulo, SP: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PINHO, Rodrigo César Rebello. **Teoria geral da constituição e direitos fundamentais**. vol. 17; 3ª. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2002. (Coleção sinopses jurídicas)

\_\_\_\_\_. **Da organização do estado, dos poderes e histórico das constituições**. vol18; 4ª.ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2002. (Coleção sinopses jurídicas)

POPPER, Sir Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Tomo I. Tradução Milton Amado. Belo Horizonte, MG. Editora Itatiaia; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Biblioteca de Cultura Humanista, 2-3)

POPPER, Sir Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Tomo II. Tradução Milton Amado. Belo Horizonte, MG. Editora Itatiaia; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1987. (Biblioteca de Cultura Humanista, 2-3)

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DREYFUS, Hubert L, RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Tradução João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo reino de Deus: mulheres, sexualidade e a igreja católica**. Tradução Paulo Fróes. 3ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record: Rosa dos tempos, 1996.

RÉE, Jonathan. **Heidegger: história e verdade em Ser e tempo**. Tradução José Oscar de Almeida Marques, Karen Volubuef. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

REIS, Elisa, ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de, Fry, Peter (Orgs.). São Paulo, SP: ANPOCS. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais; Editora HUCITEC Ltda., 1996.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Interdisciplinaridade**. n.º 108, v.1. n. 1. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, jan-mar, 1992.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Interdisciplinaridade** 3. n.º 121, v.1. n. 1. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, abr-jun, 1995.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. n.º 136, Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, jan-mar, 1999.

ROBERT, Cinthia. **Direitos humanos, acesso à justiça**: um olhar de defensoria pública. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2000.

ROSSET, Clément. **Lógica do pior**. Tradução Fernando J. Fagundes Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro, RJ: Espaço e tempo, 1989.

ROSSI, Luiz Alexandre S. **Messianismo e modernidade**: repensando o messianismo a partir das vítimas. São Paulo, SP: Paulus, 2002. (Coleção estudos antropológicos)

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Tradução Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2003.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: pensar, pesquisar e criar**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000. (Ferramentas)

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia**: uma história da filosofia moral moderna. Tradução Magda França Lopes. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2001. (Coleção Idéias)

SCHNITMAN, Dora Fried (Org); **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Tradução Marcos Arão Reis. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 2º triagem. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

SILVA, Juremir Machado da. **Anjos da perdição**: futuro e presente na cultura brasileira. Porto Alegre, RS: Sulina, 1996.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Coord.). **A comunidade solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SINGER, Peter. **Ética prática**. Tradução Jefferson Luís Camargo. 2.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. (Ensino superior)

TAVOLARO, Sergio Barreira de Faria. **Movimento ambientalista e modernidade: sociabilidade, risco e moral**. São Paulo, SP: Annablume/Fapesp, 2001.

VATTIMO, Gianni. **As aventuras da diferença**: o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche. Tradução José Eduardo Rodil. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. **A sociedade transparente.** Tradução Carlos Aboim de Brito. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989.

\_\_\_\_\_. **O fim da Modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica I.** 6ªed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2001. (Coleção Filosofia; 15)

\_\_\_\_\_. Henrique C. L. Vaz. **Antropologia filosófica II.** 3ªed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2001. (Coleção Filosofia; 22)

VEIGA, Ilma Alencastro Passos, FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas, São Paulo, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VELOSO, Mariza, MADEIRA, Angélica. **Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1999.

VERNANT, Jean – Pierre. **As origens do pensamento grego.** Tradução Ísis Borges B. Fonseca. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 2002.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania:** a sociedade civil na globalização. Rio Janeiro, RJ: Record, 2001.

VILLASANTE, Tomás R. **Estratégias e estilos criativos na complexidade social.** Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VITA, Álvaro de. **A justiça igualitária e seus críticos.** São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000. (Biblioteca básica)

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância:** a propósito da morte de Jean Calas. Tradução Paulo Neves. 2.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000. (Clássicos)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. Tradução José Cipolla Neto et al. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994. (Psicologia e pedagogia)

ZAJDSZNAJDER, Luciano. **Ética, estratégia e comunicação:** na passagem da modernidade à pós-modernidade. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2002.