

4

O colégio por seus sujeitos

No capítulo anterior, procurei traçar um panorama sobre o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), bem como as justificativas para a implementação de políticas de ação afirmativa de corte racial numa escola de educação básica de excelência. Neste capítulo, a fim de aprofundar algumas reflexões sobre o campo, apresento as representações dos/as professores/as, das funcionárias técnico administrativas e do diretor sobre: (i) o perfil dos/as estudantes; (ii) as relações entre professores/as e estudantes e (iii) alguns aspectos das práticas pedagógicas dos/as docentes. Acredito que as questões apresentadas e refletidas aqui nos ajudarão a entender melhor como os/as entrevistados/as se relacionaram com as políticas da ação afirmativa em suas práticas cotidianas.

4.1

O perfil dos/as estudantes do CAp e a relação entre eles/as

Foi solicitado aos/às entrevistados/as que fizessem a descrição do perfil dos/as estudantes do CAp. No grupo de profissionais ligados à administração e gestão do colégio as respostas foram bem variadas indo desde a questão da mudança etnicorracial e socioeconômica, à composição das famílias, até mesmo no que diz respeito a sua formação escolar.

Segundo a pedagoga, o perfil dos/as alunos/as teve uma mudança com relação à etnia:

A gente percebe que em sua maioria eram alunos brancos. Mas brancos aí a gente já vai por questões também econômicas por que geralmente branco já tem uma condição socioeconômica razoável que pode investir na educação do seu filho e preparar esse aluno de certa forma para ingressar no CAp. Então, isso que eu fui percebendo. A gente observava no pátio uma clientela branca. Antes já havia alguns alunos [negros] também, mas era bem menor [o número]. No caso 2014, também não teve um número tão expressivo por que teve aquele problema no edital, não ficou aberto por muito tempo, foi àquela correria, mas esse ano [2015] a gente já percebe um número de inscrições bem mais elevado.

Por ter feito parte da comissão que avaliou as inscrições para o processo seletivo do 6º ano de escolaridade, a pedagoga relatou que percebeu também uma mudança no perfil dos pais desses/as estudantes:

A gente percebe também o perfil dos pais desses alunos. Um dos itens do edital é para se declarar, tem aquele termo, só que os pais não estavam entendendo que tinham que colocar assim, sinalizar se [o/a candidato/a] era pardo, negro ou índio. Não entendiam que era 'ou' e então colocavam os três, pardo, negro e índio. Então a gente percebe a dificuldade mesmo em entender o edital. Eles pensavam que tinham que seguir aquele modelinho. Não, o modelinho era só um exemplo. Eles poderiam redigir da melhor forma possível. E a gente percebeu que esse ano teve algumas pessoas que tiveram orientação de tia, de madrinha para fazer a inscrição. Então, quando eles escrevem até a carta lá do questionário socioeconômico, as questões do serviço social, eles sinalizam isso: 'Ah, eu fulana de tal estou inscrevendo'... Então, eles falam do perfil da família, é muito interessante, é muito rico.

Esse depoimento revelou, no meu modo de entender, duas questões importantes: primeiro que o perfil de formação escolar dos/as responsáveis pelos/as estudantes cotistas parece não ser o que o colégio recebia anteriormente, e segundo, que outros familiares além dos pais e mães estavam inscrevendo os/as candidatos/as para o processo seletivo, talvez porque estes tivessem mais condições de compreender as exigências dos editais para o sorteio no 1º ano e o processo seletivo no 6º ano de escolaridade.

De acordo com o relatório *Perfil dos Alunos Ingressantes no Ano de 2014*, entre o grupo de alunos/as cotistas, a maior incidência da escolaridade materna se encontra no ensino médio, com 50%, seguidos de 30% com o ensino fundamental. Ainda nesse grupo, foi identificado 10% dos casos cujas mães possuem a pós graduação; não foi identificado nenhum caso com nível superior. Com relação à escolaridade paterna, em 70% dos casos entrevistados não há qualquer informação sobre a figura paterna (que são os casos identificados de pais separados); 10% possuem o ensino médio e outros 10% possuem o ensino fundamental.

Entre as famílias de alunos/as não cotistas, 55% das mães possuem o nível superior, 34% a pós-graduação e 10% o ensino médio. Quanto aos pais, em 38% dos casos não há nenhuma informação sobre a figura paterna (casos de pais separados); 34% possuem o ensino superior e 10% o ensino médio⁸⁴.

⁸⁴ O relatório *Perfil dos Alunos Ingressantes no Ano de 2015* sobre a escolaridade paterna e materna apresenta algumas mudanças: no que se refere às famílias dos/as alunos/as cotistas, a maior incidência da escolaridade materna se encontra no ensino superior, com 36%, seguidos de

O diretor também considerou que houve uma mudança no perfil etnicorracial, mas destacou a questão do planejamento de algumas atividades pedagógicas:

Acho que há mudança sim, não tem como dizer que as mudanças não existem, desde os anos iniciais. Quando a gente abre a porta nos anos iniciais, hoje a coloração é outra, isso é visível, mas não é só isso, acho que tem outra questão, e aí acho que entra sim essa questão do pedagógico, de como ele vai se construindo, às vezes, não é nem de uma forma tão sistematizada, mas como ele vai se construindo, como professores e professoras começam a pensar isso, pensar no uso do material didático. Eu vejo alguns colegas já com essa preocupação, chegando a pensar num trabalho de campo, numa saída a campo e dizer assim: ‘Ih, tem seis, sete que não conseguem acompanhar esse negócio. Como a gente vai fazer?’. Então, nesses operacionais do dia a dia, a gente percebe essas mudanças.

Apesar de o diretor citar o trabalho de campo como uma preocupação de alguns/mas professores/as que precisariam fazer modificações em determinadas atividades, não detalhou o que seriam essas mudanças, mas deixou claro que são ações praticadas por alguns/mas docentes, “não é nem de forma tão sistematizada”, segundo suas próprias palavras. Continuou desenvolvendo sua resposta e chamou a atenção para o que considerou uma alteração do universo cultural das famílias desses/as estudantes e na aposta que fazem na instituição: “Não sei se aí entra uma questão de esforço das famílias, essas famílias colocam os seus filhos aqui, embora os referenciais, os universos culturais, muitas vezes, sejam outros, na conversa que já tive com algumas famílias, já percebi uma questão que é de ‘aqui eu tenho uma aposta, eu tenho que acreditar nesse investimento’”.

Outro aspecto trazido pelo diretor sobre o perfil das famílias, dizia respeito ao momento de crise vivenciado pelo colégio no início do ano letivo de 2015 com a impossibilidade de renovação dos contratos dos/as professores/as substitutos/as e a conseqüente demora em começar as aulas:

Acho interessante agora nessa situação de crise de professor que a gente está vivendo, como muitas vezes é mais fácil falar para uma família proveniente de

32% com ensino médio e 14% com ensino fundamental e 4% possuem pós-graduação. Quanto à escolaridade paterna, em 36% dos casos entrevistados não há informações sobre esse dado (pais separados); 27% dos pais possuem ensino médio; 14% possuem o ensino superior; 18% o ensino fundamental e não foram identificados casos de pais com pós-graduação. Com relação às famílias de alunos não cotistas, 39% das mães possuem o nível superior, 31% possuem o ensino médio; 13% a pós-graduação; 9% mestrado; 4% doutorado e 4% o ensino fundamental. Quanto aos pais, 48% possuem o ensino superior; 31% o ensino médio; 4% o mestrado; 4% o doutorado; 4% o ensino fundamental incompleto e em 9% dos casos não há nenhuma informação sobre a figura paterna (casos de separação) (p. 22-23).

uma dessas cotas, eu tenho, mais ou menos, uma ideia do por que e quero ver se essas coisas se confirmam também nas pesquisas que a gente está levando. Na verdade, muitas vezes, eram grupos que estavam acostumados com essa ausência de professor. Talvez, não tivessem acostumados que uma escola reagisse tanto a uma ausência de professor como a gente reage. Então, essas pessoas acreditam na instituição. É interessante como elas vêm te dizer: ‘nós acreditamos, nós confiamos nisso aqui’. De uma forma mais fácil, mais tranquila de dizer, embora tensa no sentido de preocupada, do que você escutar isso de alguém que era de outra base social: ‘será que vai ter?’; ‘nossa, tiro o meu filho ou não tiro o meu filho?’. Eu ainda não escutei nenhuma dessas pessoas que tivesse vindo [das cotas] tirar o seu filho por falta de professor, pode ser que exista, mas ainda não escutei. Isso eu acho que é uma diferença, porque talvez exista uma aposta maior aí: ‘pera aí, tá passando crise, mas é interessante como eles lidam como esse negócio’, ‘mas essa escola tem qualidade sim, tem uma coisa aqui que é diferente das outras experiências’. E aí eu acho que existe toda uma questão de como se traz isso para o pensamento e para a ação.

Posso afirmar, a partir dos depoimentos do diretor, que os/as responsáveis entendem que seus filhos e filhas estão tendo a oportunidade de ingressar em uma instituição de reconhecido prestígio social e, por isso, “acreditam” que as dificuldades enfrentadas pelo colégio serão superadas. As políticas afirmativas no país têm sido potentes ao oportunizar o acesso a instituições de renome a um grupo da população que talvez não tivesse essa oportunidade caso essas ações não estivessem em curso (Valentim, 2012).

Para a secretária do colégio, a mudança socioeconômica foi o aspecto mais significativo no perfil dos estudantes:

Antigamente o perfil do aluno do CAp era um perfil diferente. Ele tinha classe média e classe média alta. A gente ainda brinca, ainda fala pelos carrões que param na frente da escola, a gente nota o poder aquisitivo muito grande. Então, você vê muito isso. Eu acho que daqui há uns 5, 6 anos, essa clientela que entrou vai ser o perfil do CAp. Eu acho que vai acabar com a classe média e a classe média alta porque a própria classe média alta não aceita muito as misturas, você nota isso. Em várias situações aqui você nota que não tem mistura. Então, eu acho que vai acabar.

Perguntei se ela tinha conhecimento de alguma situação em que “a mistura” de classes sociais tenha causado constrangimento ou discriminação. A resposta foi negativa, porém, relatou que entre os/as profissionais que fazem o transporte escolar circulou o comentário de que estariam “sendo muito prejudicados esse ano... entrou tanto aluno que não tem condição financeira”. Além desse comentário, também mencionou uma diferenciação, na sua maneira de perceber, no que diz respeito ao momento em que os/as alunos/as cotistas vão se alimentar:

Você nota na cantina ali de manhã, o cotista ele tem um ticket para tomar o café da manhã. Os que não têm não admitem que eles fiquem na frente, por que eles vão correndo para tomar o café da manhã, mas você não sabe como é que foi a noite dele, se ele jantou? As crianças aqui não têm isso, então, eles já vão entrando e empurrando. Porque os cotistas têm direito, então eles ficam naquele cantinho, meio que isolados, bem encostadinhos na parede e fica uma pessoa atendendo só eles. Ali eu já vejo a diferença.

No seu ponto de vista, essa situação, por si mesma, seria uma exposição desses/as estudantes com relação aos demais alunos/as do colégio, porém, segundo o depoimento, tal situação não gera nenhum caso de discriminação. Trata-se de sua compreensão sobre a condição dos/as cotistas no momento em que estão se alimentando na cantina. É importante esclarecer que no horário do almoço nos dias de aulas no contra turno, os/as estudantes cotistas, alimentam-se no restaurante do colégio e assinam uma folha com nome e turma já que não pagam pela refeição. Considerando esse depoimento, esse seria também um momento em que esses/as alunos e alunas estariam “revelando” sua condição de cotista. Os cotistas são os “novos” sujeitos que passam a vivenciar a experiência escolar com suas diferentes especificidades: pessoas com necessidades especiais, negros/as, oriundos/as de escolas públicas, dentre outras. Como ressalta Valentim (2012, p. 255), “os alunos cotistas não são reconhecidos como pertencentes à categoria social alunos [universitários] normais. Todos parecem padecer de uma marca, de um defeito, de um estigma”. Nos depoimentos da secretária, a questão socioeconômica foi a que apareceu como a marca mais evidenciada. A coordenadora do NAPE fez uma descrição do perfil dos/as estudantes a partir de seu pertencimento familiar:

Olha, isso é cruel [risos]. O perfil dos nossos estudantes é assim: você tem o aluno que tem uma família [dá ênfase] que é uma família que chega e é apenas uma família. E você tem o aluno que é, vem de uma família assim... uerjiana onde os pais, o pai ou alguém é da UERJ. E é muito engraçado a gente observar como as pessoas se fazem diferentes; aí independente de qualquer coisa, de qualquer política e como as crianças trazem esse discurso para dentro da escola. Isso é uma coisa muito interessante de se observar. Acho que a gente... não acredito nesse discurso que essa escola não é uma escola para A, B ou C, nunca acreditei nisso, acho que todos os nossos alunos têm perfil para estar aqui sim porque só entrar aqui já garante a ele esse direito. E ele está mostrando que ele é capaz de enfrentar os desafios que existem aqui. Até o pequenininho porque quando ele vem por sorteio que ele não se enquadra num perfil, nas características desse espaço, dessa escola que a gente vive, ele não fica, ele vai embora. Às vezes, a mãe vem aqui e olha: ‘Ah, meu filho não vai estudar aqui não’. Quantas e quantas mães a gente atende que chegam aqui para conhecer a escola e desistem.

Perguntei se a desistência das famílias se dava apenas no 1º ano do ensino fundamental ou se haveria casos também no 6º ano. Ela informou que a desistência acontece nesses dois anos de escolaridade que se constituem como entrada no colégio. Finalizou a descrição que estava fazendo do perfil dos/as estudantes dizendo que: “acho que o perfil dos alunos nesse aspecto não é muito diferente não. Eu acho que [é] cruel para o aluno, pra gente não, para o adulto que trabalha aqui, que vive aqui, isso não faz diferença porque você procura colocar as pessoas, cada uma, nos seus devidos lugares, mas para as crianças essa diferença, meu pai é da UERJ, meu pai não é da UERJ, minha mãe, isso é muito cruel”. De acordo com esse depoimento, essa diferenciação acontece entre os/as próprios/as estudantes. Penso que essa questão deveria ser trabalhada com os/as estudantes desde os anos iniciais uma vez que aqueles/as que são filhos/as de docentes ou funcionários/as técnico administrativos da universidade e do hospital universitário e ingressam na instituição também foram contemplados/as porque há um número de vagas reservado a esses/as profissionais. Neste sentido, tanto uns quanto outros/as são cotistas, mas são cotistas com perfis e status muito diferentes dentro do colégio. Assim, posso afirmar que há uma hierarquização entre as cotas. Cotistas que obtêm a vaga pelo critério racial estão numa situação subalterna em relação aos/às cotistas que obtêm a vaga pelo critério de filho/a de professores/as ou funcionários/as. Então, o problema não é a reserva de vagas, mas quem tem o direito de usufruir esta reserva. Quando a reserva envolve crianças negras e pobres, as cotas são atravessadas pelas desigualdades sociais e raciais. E são essas desigualdades que adentram e, talvez, persistam na escola. Devemos acrescentar que até a implementação da lei 6434/13, o percentual de vagas para essas categorias (filhos/as de professores/as e funcionários/as), no total, era de cinquenta por cento e com a lei esse número sofreu modificações. Assim, os/as que ingressam pelo critério racial, o fazem com uma identidade socialmente subalternizada (negro/a e pobre) e, ainda, ocupando um lugar que, até então, era privilégio de outro tipo de cota, com estudantes com outro perfil, branco de classe média. Esta combinação de fatores pode ser uma das fontes de tensão da temática pesquisada.

Entre os/as professores/as contratados/as⁸⁵ e as professoras efetivas, o perfil dos/as estudantes foi descrito de maneira bastante diversificada, revelando a heterogeneidade das turmas do 6º ano, indo desde os aspectos socioeconômicos até os etnicorraciais que, segundo o professor Cauã, “favorece o relacionamento entre classes sociais diferentes e é muito enriquecedor para o cotidiano escolar do CAp”, passando pela questão da maturidade dos/as alunos/as, até o tema da autonomia que demonstravam para solucionar assuntos dentro da instituição ou mesmo para a realização das tarefas escolares. Alguns termos apareceram com frequência nos depoimentos: heterogêneo, eclético, questionador, politizado, crítico, dinâmico, desafiador, curioso, inteligente, colaborativo, multifacetado, esforçado, agitado, imaturo, desorganizado. No que diz respeito à imaturidade e à desorganização, os aspectos listados para esse comportamento foram atribuídos a pouca idade dos/as alunos/as.

Em seu depoimento, o professor Mateus mencionou o que considerava mais preocupante: a presença das famílias. Para ele, os/as estudantes do 6º ano precisam ter um acompanhamento permanente dos/as responsáveis:

Tem uma coisa, os pais estimularem ao estudo de forma diferente. Alguns alunos você via que tinham um cuidado... O 6º ano ainda tem muito isso, a presença do pai. O pai queria saber se ele estava fazendo trabalho, o pai ajudava no trabalho, o pai estimulava a fazer as tarefas e outros alunos eu percebia completamente abandonados, completamente assim, eram por eles mesmos e eles não tinham o menor estímulo, estudavam sozinhos e tinham mais dificuldades.

A professora Fernanda destacou a questão da maturidade no que diz respeito ao ritmo de estudos dos/as alunos/as do 6º ano tanto do CAp quanto da escola particular que trabalhava à época da entrevista:

Eu acho o 6º ano muito perdido, mas eu acho que isso também tem a ver com a idade deles porque aqui nessa escola [e na escola] ... particular eu dou aula também para o 6º ano e eles já são perdidos por natureza [risos]. O 6º ano, eu acho que eles não vêm do CApinho ou das outras escolas com esse ritmo intenso de estudo; eu não vejo um ritmo, não via em matemática no 6º ano um ritmo de estudo como era o esperado para a disciplina. Mas depois, no 7º e no 8º, você percebe que eles já estão mais com um ritmo de estudos, já entenderam como é que o CAp funciona. O 6º ano é muita novidade para eles, não é?

⁸⁵ É importante lembrar que os/as professores/as contratados/as permanecem por um período menor de tempo na instituição. Nesse grupo, apenas o professor Cauã trabalhou no colégio por um período mais longo, 8 anos. Por essa razão, podem não perceber as mudanças no perfil dos/as estudantes como as professoras e funcionárias técnico administrativas efetivas.

Por outro lado, essa mesma professora avalia que os/as estudantes que fizeram o primeiro segmento no CAP são mais autônomos do que aqueles/as que ingressaram no 6º ano pelo processo de seleção e considerou esse aspecto positivo. Narrou um episódio vivenciado em uma das turmas:

Ao mesmo tempo têm autonomia, a galera que vem do CAPinho, não é? Eu lembro logo no início que eu virei pra eles e disse: “Poxa, gente, hoje eu queria fazer um trabalho com cartaz, mas não vai ter como ter a cartolina. Então, na próxima aula vocês trazem a cartolina que a gente faz.” Aí eles: “Não, não. Dez centavos, vinte centavos”. Juntaram tudo, desceram, foram na APP compraram cartolina e subiram. Eu fiquei olhando para o 6º ano, uma coisa é uma turma de 6º, juntou centavos de todo mundo, comprou cartolina para todos, dividiu. Ninguém se preocupou se um deu cinquenta e o outro deu dez, o que importa era comprar para todo mundo, sabe? Teve outras atividades assim, que a gente teve que fazer de necessidade no CAP, como por exemplo, batia muito sol: “Não, não, não, vamos comprar papel pardo.” Dividiram, compraram papel pardo, a gente colou na janela. Eles têm muito mais autonomia do que os alunos das escolas particulares [que] vivem tão dentro de regras, e acho que o fato de o CAP ser um pouco solto faz com que o aluno tenha que ser independente.

O depoimento da professora Monique também evidenciou esse aspecto. Além disso, considera que os estudantes são reflexivos, críticos e relatou uma situação vivida na sala de aula em que precisou mudar seu planejamento para atender uma demanda dos/as alunos/as:

O perfil do aluno do CAP é de um aluno reflexivo, crítico e as pessoas que entram por concurso, elas são muito capazes, mas elas são dentro da caixinha. E então, elas dão de cara com uma escola fora da caixinha, de gente que vai parar a aula porque teve um problema, uma intervenção, de um projeto da UERJ sobre cultura negra. Eles pegaram, colocaram umas algemas, se prenderam às grades da escola e tal, e assim foi uma revolução aquilo, eu entrei em sala de aula logo depois. Foi logo depois do recreio e tinha acabado de acontecer essa intervenção. Aí tinha gente berrando: ‘Ah, negro merece mesmo sofrer isso e não sei o quê’. ‘Que isso!’ Eu pensei: ‘Cara, não dá para eu parar e dar aula sobre outra coisa’. Era aula sobre mitologia e eu comecei a falar inicialmente sobre o que tinha acontecido e eu comecei a apresentar a mitologia da matriz africana. Aí eles ficaram todos assim: ‘Sério professora? E eles também são politeístas? Eles também acreditam?’ Eu falei: ‘Sim, não são só os gregos que acreditam nisso’. Eu ia começar mitologia grega, eu parei tudo e falei ‘não dá’. Então, no CAP, dá para você fazer isso. Dá para você parar, ter isso e você, sei lá, dar aula de sujeito, sei lá, de classificação do sujeito a partir disso, por exemplo. Isso pode ser um produto, não é? E aí esses alunos que vêm do concurso, não pensando nas cotas, eles, os que estão dentro da caixinha, eles começam meio que a serem sacudidos, assim. Tipo, vamos pensar com a sua própria cabeça, o que você acha sobre isso?

A professora Monique mencionou ainda em sua resposta, que a entrada de estudantes negros/as pela reserva de vagas é muito pequena, que o número de vagas é pequeno e que essa inserção não apresentou impacto para o colégio: “Eu

acho que não tem ainda o impacto. Talvez tenha o impacto daqui a alguns anos, não é? Com a inserção dessas pessoas o impacto vai acontecer”.

A professora Rose salientou em seu depoimento que tem percebido que a questão da motivação é antiga e ela considera que isso possa estar vinculado às novas tecnologias. Por outro lado, destacou que “ainda tem muita gente, muito aluno que é muito fácil de trabalhar, e gostoso”, as discussões em sala de aula são prazerosas, “não é tati-bi-tati, nem é mecânico” e considera que os/as estudantes que cursaram o primeiro segmento no colégio “têm uma oralidade, uma comunicação mais desenvolvida” quando comparados àqueles que ingressaram pelo processo seletivo. Neste momento, a professora não se refere ao processo seletivo por cota, mas diferencia aqueles/as que estudaram ou não no primeiro segmento do CAp. Para ela, os/as estudantes que vêm de colégios considerados tradicionais têm “todo o protocolo pensado para responder uma pergunta, ficam amarrados ao que está no livro didático”, enquanto aqueles/as que já estavam no colégio têm outra postura: “Muito dessa oralidade eu vejo nos meninos que foram do 1º segmento aqui, essa parte da construção, muitas vezes, até têm problema na hora do escrever, mas o papo acho que os 100% me ganham. Às vezes, eu tenho que me policiar porque eles têm um poder de argumentação quinhentas vezes melhor do que o meu em várias coisas, inclusive na matéria, é impressionante como eles são comunicativos”.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Departamento de Ensino Fundamental (DEF) com os/as estudantes do 1º segmento vêm sendo pautadas em uma perspectiva sócio-interacionista embasada em autores como Piaget e Vygotsky. De acordo com Santos (2006, p. 83), as práticas alfabetizadoras realizadas no DEF são objeto de reflexão e análise contínuas e estão calcadas na construção do conhecimento com atividades instigadoras que abrem possibilidades para que os/as alunos/as possam pensar sobre a linguagem e a escrita, produzir linguagem escrita, desde os anos iniciais, a partir de propostas em que as crianças se apropriem das questões da própria língua, da escrita, mas que percebam a importância do ler e escrever e qual a função social da leitura e da escrita. Essa perspectiva de trabalho perpassa todos os anos de escolaridade do primeiro segmento do ensino fundamental.

Nesse momento de sua argumentação, fez referência ao que considera um aspecto positivo, o que chama de formação ampla, multifacetada do/a estudante do CAP:

O aluno do CAP é multifacetado, diferente de um monte de lugares que se dizem muito bons, o de várias faces é o aluno do CAP, para mim isso é uma grande riqueza. É aquele rapaz que chega ao ensino médio, e ele pode ser versadíssimo na matemática, mas ele tem um olhar na parte histórica, na parte geográfica que não é igual a outros lugares, entendeu? O que eu acho mais legal aqui do colégio todo? É essa formação grandona, das várias faces, muito mais do que essa centralização nas ciências exatas, matemática, física, mas porque ele trabalha a comunicação, a discussão, a questão de se colocar, de se pensar. Então, o aluno do CAP, em essência, é multifacetado, e isso para mim é o tesouro que a gente tem. Esse aluno que talvez as pessoas percebam, lá na frente, a gente nem sabe por que a gente não tem esse feedback, mas talvez elas percebam que esse aluno é assim. A matéria prima [os/as estudantes/ é ótima. Para mim o grande lance do CAP são os alunos e deles terem desenvolvido várias facetas da formação deles, não só uma coisa ligada à matemática, à física, ao próprio português que seja, mas não, eles têm um social muito elaborado, a questão da comunicação, de se colocar, acho que isso é o nosso tesouro.

Ao mencionar a história da criação do CAP, Oliveira (2014) afirma que, desde a sua fundação, a instituição apresenta marcada tendência humanista. Além disso, destacou a atitude flexível, o respeito ao pensamento divergente, o trabalho em pesquisa e extensão, a formação do ‘licenciando investigador,’ o diálogo entre a escola e o contexto no qual ela está inserida.

A professora Isabel também enfatizou o aspecto da oralidade, da comunicação e afirmou que são alunos/as inteligentes, dinâmicos/as, reflexivos/as, críticos/as e também desafiadores/as:

[São desafiadores] No sentido de que te exigem um preparo, não é? Você não pode entrar de qualquer maneira na sala de aula, você tem que ter um objetivo. Eles traçam isso para você, eles exigem isso de você. Você tem que ter objetivo, tem que ter planejamento e isso fica muito claro para eles. (...) É, embora sejam muito jovens, eles identificam. Eles são alunos muito cientes do que estão fazendo aqui. Eles vieram para uma escola de excelência, então eles exigem isso de nós.

Destacou ainda que os/as estudantes são receptivos/as à presença dos/as estagiários/as⁸⁶ e bolsistas de graduação na sala de aula e considerou que esta seja percebida como algo “muito natural, por que eles já vivenciam isso desde o 1o

⁸⁶ Além de promover a educação básica, o CAP co-promove a formação de professores em parceria com os institutos básicos da universidade. As atividades de ensino desdobram-se e articulam-se em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, mediados e integrados pelas atividades de pesquisa, extensão e cultura. Estas procuram articular as teorias referenciadas no campo da pedagogia e áreas afins que contribuam para a realização do trabalho pedagógico e de formação inicial e continuada de professores. (www.uerj.br)

ano”, mas não detalhou como os/as alunos/as que ingressaram pelo processo seletivo entendem essa questão. Posso inferir que esses/as estudantes acabam compreendendo que os/as alunos/as da graduação estão ali para auxiliar o/a professor/a regente como declarou Isabel: “Eu sempre digo para eles: ‘Olha, aproveita, se eu estou ocupada com um, pode perguntar ao fulano que ele pode ajudar também’”.

Já a professora Miriam, além de afirmar que são alunos/as curiosos/as e inteligentes tocou em um assunto que as demais professoras não mencionaram. Segundo ela, prefere trabalhar com os anos iniciais do segundo segmento do que com os anos finais e o ensino médio porque considera que são mais carinhosos/as e gentis. Para ela, aqueles/as que conseguem ‘sobreviver’ no colégio, especialmente os/as que finalizam o ensino médio, tornam-se pessoas arrogantes:

Eu volto a essa questão que a gente tem uma escola de bons alunos. O ensino médio, para mim, eu não gosto de trabalhar no ensino médio, porque eu acho que esses meninos, como eles são bons alunos, os ruins vão sendo eliminados no caminho, acho que eles são muito arrogantes, aí que eu acho que vem essa coisa da formação, sabe? O que a gente quer nessa escola, formar gente arrogante? ‘Eu estudo no CAP, eu sou muito bom, sobrevivi’, sabe? ‘Eu sou o máximo’. E aí eu acho que tem alguma coisa errada aí, porque eu acho que o perfil do aluno do ensino médio do CAP é um perfil de aluno inteligente, de um aluno arrogante, de um aluno que se acha, um aluno bom, que sobreviveu. Eu acho que o aluno do CAP, no ensino médio, é completamente diferente daquele menino, ele é um sobrevivente, ele é arrogante, é inteligente, mas prefiro os pequenos, que são meninos, até os adolescênticos, que são insuportáveis, mas que ainda estão correndo atrás do prejuízo, são meninos. Eu não vejo muita diferença desse menino lá de fora não.

Apesar desse tom crítico e duro com relação a esses/as estudantes, a professora Miriam enfatizou que “tem uma coisa bacana aqui na escola, para todos, eu acho que são meninos mais politizados, que têm opinião, não são meninos calados que não se colocam. Isso eu acho legal, desde os pequenininhos até os grandes, isso eu acho que a gente faz direitinho”. Mais uma vez apareceu a questão da formação humana recebida pelos/as estudantes e essa tem sido uma marca do colégio.

Tendo em vista esse conjunto de respostas, posso dizer que para os/as professores/as entrevistados/as o perfil dos/as alunos/as do CAP possui as seguintes características: (i) as turmas são heterogêneas no que diz respeito aos aspectos étnico raciais e socioeconômicos, (ii) são estudantes críticos, reflexivos, questionadores, politizados, dinâmicos, inteligentes e (iii) os/as do 6º ano de

escolaridade, especificamente, foram considerados/as imaturos/as pelos professores e professoras.

Dando continuidade ao tema da descrição do perfil dos/as estudantes do CAp, foi perguntado aos/às entrevistados/as como percebiam a relação entre os/as alunos/as que ingressaram em 2014 tanto pela reserva de vagas de corte racial quanto com os/as que entraram pela ampla concorrência com o perfil descrito anteriormente, levando também em consideração como esses/as se relacionavam com aqueles/as que tinham feito o 1º segmento do ensino fundamental no colégio.

As respostas do grupo de profissionais da administração, coordenação pedagógica e do diretor enfatizaram que a relação entre os/as estudantes não sofreu mudanças, que os/as alunos/as do primeiro segmento sempre receberam bem aqueles/as que ingressavam no colégio, que são muito acolhedores/as. A pedagoga do 6º ano afirmou que costuma acontecer de um/a estudante não se identificar com outro/a por questões pessoais, mas que não percebeu “diferença no sentido de discriminar, de se afastar. Eu percebi que os alunos que entraram conseguiram se relacionar muito bem com os alunos do CAp ou da ampla concorrência”.

A coordenadora pedagógica do NAPE construiu uma resposta semelhante e afirmou que os/as estudantes continuaram recebendo os/as colegas do mesmo modo que faziam antes da reserva de vagas: “Por enquanto eu não observo nada de diferente não. A gente consegue perceber que eles têm uma preocupação muito grande de inserir quem está chegando novo dentro do contexto da escola. Então, é muito comum você ver o colega que vem de lá dos anos iniciais se preocupar com aquele colega que está chegando”.

Relatou, brevemente, uma situação vivida por um aluno que ingressou no 6º ano em 2014 que, inicialmente, não queria ficar no colégio para ilustrar a questão do acolhimento, mas não soube dizer se havia entrado pela reserva de vagas ou pela ampla concorrência.

Ele tinha arranjado um amigo, era até uma menina, dos anos iniciais, que ela deve ter percebido dentro da sensibilidade dela que ele estava com dificuldade até de se deslocar aqui dentro nessa escola que é tão esquisita, dois blocos, uma hora estou aqui, outra estou lá, outra estou não sei aonde. Acho que ela adotou-o de tal forma que ele não parecia àquela criança que há dois dias tinha dado um chique que não queria mais ficar aqui. Então, eu acho que eles acolhem os colegas novos muito melhor que nós adultos. Porque eles percebem, até porque são semelhantes

à fragilidade de cada um, e eles se sentem assim muito importantes mesmo de estar colocando aquela pessoa nova dentro dessa escola porque eles já conhecem a escola. Então, isso é uma coisa muito interessante de se observar. Eu já havia observado isso mesmo antes das cotas nas turmas de 6º ano de uma forma gritante. A gente fazia um trabalho de sensibilização e eles faziam a adoção do colega que estava chegando. E a gente começa a observar, quando a gente vem de outros lugares, que eles não têm problema nesta integração, nessa mudança de realidade, normalmente as crianças vinham de escolas muito pequenas. Como os que chegam agora eles vêm de realidade completamente diferente dessa escola e eles, enquanto crianças se juntam de tal forma e são tão solidários que eles acabam inserindo o outro dentro do contexto e as coisas fluem.

Para o diretor, a questão da relação entre os/as estudantes é tranquila, solidária e atribuiu isso ao fato do colégio já contar com uma diversidade socioeconômica e étnica de alunos/as em razão do sorteio nos anos iniciais:

Do ponto de vista da relação entre os meninos, quero dizer que essa questão no CAP já estava relativamente bem resolvida, no meu entendimento. Não quer dizer que no CAP não tenha bullying, não tenha preconceito, não quer dizer isso. Quer dizer que essas relações interracialis, entre grupos diferentes, já vinha bem construída, ao ponto inclusive dos meninos [do grêmio] na época da discussão da política de cotas dizerem assim: ‘Nós já temos os negros aqui, meus principais colegas são [negros]’.

Entre os/as cinco professores/as contratados/as, as respostas seguiram uma linha de raciocínio semelhante a do grupo anterior. Todos/as consideraram que a relação entre os/as estudantes é boa, tranquila e que a questão da afinidade entre eles/as seria o principal aspecto no momento da constituição de grupos ou mesmo de amizades. A professora Monique afirmou que os/as alunos/as relacionavam-se bem, mas destacou que em conversas com aqueles/as que ingressaram pela ampla concorrência e vieram de escolas particulares ou cursos preparatórios a queixa era “lidar com muita diferença socioeconômica”, porém, a principal reclamação estava relacionada à ausência de professor/a em algumas disciplinas: “o primordial nem são as diferenças, são aquelas questões que eu elenquei inicialmente do tipo: ‘Ah, estou há dois meses sem ter aula de inglês’. Por quê? ‘Porque não tem professor’. E então, assim, peca-se por isso. Isso é meio ruim”. Esse depoimento revelou a precariedade enfrentada pelo CAP e também pela universidade no que diz respeito ao quadro docente que era formado até 2014 por cinquenta por cento de professores/as contratados/as. Em 2015, essa situação modificou-se porque muitos concursos foram realizados, mas, ainda existem lacunas em várias disciplinas.

Destacarei os depoimentos de três entrevistados/as desse conjunto de professores/as que resumem os argumentos básicos apresentados pelos/as demais entrevistados/as sobre a relação entre os/as estudantes. Para Cauã há, inicialmente, uma apreensão, uma separação entre os grupos porque ainda não se conhecem, mas, gradativamente, vai sendo superada:

Acho que, de certa forma, os primeiros três, quatro meses tem um pouco daquela apreensão, não conhece muito os amiguinhos do colégio, está entrando agora, outros estão vindo do CApiño, mas acho que a partir do quarto, quinto mês a turma já se fecha como um grupo um pouco maior. Eles são crianças, crianças novas, faixa etária de 11, 12 anos, então rapidamente fazem amizades, rapidamente criam grupos sociais mais fixos, mais concretos. Nos primeiros meses, um pouco mais segregados e depois, com as dinâmicas, com as viagens, com a educação física, com jogos de futebol isso já começa, enfim, já começa de certa forma a se entrosar um pouco mais. Não vejo que continue com a patotinha do CApiño e só quem entrou de fora, não vejo dessa forma. Eu acho que tem uma mistura muito grande. E aí por questões também pessoais, não é? Um aluno que se identifica com aquele grupo, vai para aquele grupo mais rápido e vice-versa também, de acordo com os alunos que estão entrando no colégio. A questão de afinidades é muito forte nessa faixa etária também, não é?

A professora Fernanda relatou que os/as estudantes que participaram do processo seletivo para ingresso em 2014, chegaram quinze dias após o início das aulas, mas não soube dizer por que isso ocorreu. De acordo com seu depoimento, os/as alunos que haviam feito o primeiro segmento no CApiño, pediram para organizar uma festa para receber esses/as colegas: “Eles organizaram uma festa para receber os quinze novos alunos, decoraram a sala e tal, achei aquilo uma atitude muito legal. Eles estavam ali de braços abertos, as duas turmas que eu trabalhei, de braços abertos para receber os novos alunos. Sempre tem desavença, mas tem desavença entre eles mesmos, entre o outro grupo. Os que vêm não se conhecem, não é?”

Para o professor Mateus, a chegada dos/as novos/as estudantes no 6º ano, seja pela reserva de vagas raciais ou pela ampla concorrência “é propositadamente naturalizado” o que favoreceria a interação entre esses grupos. Considera que “por um lado isso é positivo, do ponto de vista do convívio e por outro lado isso esconde as discussões necessárias”, ou seja, em sua opinião, ao “naturalizar” a chegada dos/as estudantes que ingressaram pelas cotas raciais, “por um lado você não cria constrangimentos, por outro lado você não cria a discussão, debates que são relevantes, que são importantes. Então, o convívio, não foi afetado por essa informação da cota. Por essa informação o convívio não foi afetado.” Os debates

que destacou como relevantes são aqueles que deveriam tratar da questão das diferenças socioeconômicas e étnicas existentes entre os grupos de estudantes que compõem as turmas do 6º ano. Acrescentou, ainda, que os/as alunos/as têm uma boa convivência “porque eles se misturam entre as turmas então isso cria uma necessidade de o tempo todo estar fazendo novas relações, conhecendo outros alunos. (...) já tinham o hábito de estudar juntos e tudo, ficam na biblioteca lá estudando, não é? Então, assim, a questão da unidade da turma contribuiu para essa relação”.

No grupo das professoras efetivas, quatro entre cinco consideraram que a relação entre os/as estudantes é boa, que não perceberam mudanças com a entrada de alunos/as pela reserva de vagas raciais ou ampla concorrência. Apenas a professora Isabel respondeu essa pergunta dizendo que trabalhar com a turma de 6º ano que teve em 2014 foi um desafio. De acordo com seu depoimento, não foi possível dizer que a dificuldade de relacionamento entre os/as estudantes estivesse ligada a entrada de alunos/as pela política de cotas, mas como não tinha conhecimento da implementação da lei considerou, ao formular sua resposta, que esse poderia ter sido um aspecto:

A turma que eu tive ano passado foi um desafio, acho que foi a mais difícil de trabalhar nesse sentido. Talvez... aí eu não sei associar isso à política das cotas, mas, talvez tenha esse... É porque a gente não fica com eles o dia todo. A gente pega 50 minutos e vai embora, mas, nos meus 50 minutos, o que eu via era essa formação de grupos, para mim, sinalizava que entre eles, eles fizeram a diferença. Eles fizeram a seleção: “Bom, esses daqui andam comigo, esses aqui são chatos, são isso, são aquilo.” Aí, eu acho que existe um encontro de coisas que poderiam dar muito certo. Por exemplo, esse perfil colaborativo [que havia destacado anteriormente], muitas vezes, eu não vi acontecer no ano passado. Inúmeras vezes, eu tive que forçar uma barra para que acontecesse. “Não, vamos trocar. Esse grupo hoje vai sentar com esse aqui e vai trabalhar com esse aqui.” Mas, assim obrigar a fazer. O que não é muito a minha praia, não faço muito isso não, mas tive que fazer porque senti muito difícil o relacionamento entre eles, estava muito difícil. Eu associei mais assim: “Ah, são os de fora com os dentro”. Mas, talvez não. Talvez tenha acontecido porque com essa menina não foi, ela era de fora e nem com os de fora ela se adequou. Então, talvez tenha sido mais por conta da entrada mesmo.

A professora Rose mencionou a preocupação que tem com a questão da diferença de entrada dos/as alunos do 6º ano, sem se referir especificamente aos/às cotistas, de que esses/as estudantes participam de um processo seletivo concorrido, disputado e isso os diferencia daqueles/as que vieram do primeiro segmento do CAp o que pode tornar, em sua opinião, essa relação difícil:

Olha, eu vou ser bem franca para você. Sétimo ano que eu pegava eu percebia, é difícil. Se você tem na escola um método de entrada diferente no ensino fundamental primeiro segmento, que é por sorteio, e depois você tem outro que é por concurso, um concurso que, logo no início eu fui até fiscal de prova, eu vi os meninos lá e tenho essa ideia. É um concurso bastante hard, o negócio é punk, nem questiono as questões, estou falando do fenômeno em si, daquele momento. Essas duas populações se encontram, não digo todos, mas dá para sentir diferenças. A forma de acesso é diferente, isso é nítido e reflete na população que frequenta o 6º ano porque aí mistura, tem uma mistura de quem vêm [do 1º segmento] e dos que estão entrando em um corte danado, que não é fácil que é o concurso.

Na sua maneira de entender, considera que os/as alunos/as que cursaram o primeiro segmento no colégio sabem que podem repetir uma vez o mesmo ano de escolaridade⁸⁷ enquanto aqueles/as que estão chegando são “enquadrados, passaram no concurso; fizeram cursinho manhã, tarde, noite, sábado, domingo, parece um vestibulando, está lá, aquele enquadrado, às vezes, até surtam. Aí vem aquele que sabe que no segundo ano ele vai passar”. Esse aspecto dificultaria a relação entre os dois grupos de estudantes.

Para a professora Jussara, os/as alunos/as que ingressam no 6º ano são novos, por isso, considerou que se relacionam bem. Porém, afirmou que se as cotas fossem para o ensino médio seria diferente:

Acho que se isso fosse, se a entrada fosse no ensino médio, eu acho que ia ser pior. Porque, assim, as crianças são bem racistas também, mas eu acho que... eu não sei se é pureza... no 6º ano, no inicial é tudo muito igual, eu acho que eles não percebem muito essas diferenças de classe. Eu acho que se fosse no ensino médio ia ser bem pior. Ou não, tomara que não, mas eu acho que seria sim. (risos). Porque no ensino médio o pessoal já tem mais aquela coisa do... Do interior, do você mora na favela, essa coisa já é mais, muito mais presente, eles já estão mais adultos, não é? No 6º ano eu acho que a coisa ainda está muito assim... criança. Eles se mesclam mais, posso estar enganada, mas eu também não trabalho com eles, assim, direto.

No entanto, relatou uma situação vivenciada em sua turma quando foi entregar os materiais para os/as alunos/as cotistas. Segundo Jussara, um dos alunos reagiu mal quando foi chamado para receber o material:

Hoje eu entreguei o material de desenho para alguns alunos da turma 64, só uma que não veio todos os outros eu entreguei. Um ficou muito revoltado e falou:

⁸⁷ A questão do jubramento no CAp foi discutida entre a direção os/as docentes e funcionários/as técnico administrativos em uma reunião de Conselho Departamental ampliada no segundo semestre de 2015 e ficou decidido que a instituição não mais jubilará seus/as estudantes. Porém, até o momento de elaboração desse relatório de pesquisa não havia sido elaborada nenhuma modificação na portaria de avaliação do colégio para que fosse encaminhada à universidade. Ou seja, oficialmente, o jubramento continua existindo, porém, há uma espécie de acordo interno e essa prática não foi adotada no final do ano letivo de 2015.

‘Professora eu não devia nem estar aceitando isso porque a outra professora ficou falando...’ Me disse que constrangeu. Acho que ele entendeu errado, mas não sei também o que aconteceu. Aí eu virei e falei assim: ‘Mas você tem direito, a escola está te dando. Aceita. Acabou.’ ‘Ah, mas eu...’ ‘Aceita, guarda lá. O dia que quebrar alguma coisa aqui, você vai pega e repõe. Usa a pastinha, tal, tal e tal’. Não dei muita... [atenção] Mas ele estava assim, não sei o que aconteceu, também não dei muita... por que ali não era o momento de falar isso. Mas, assim, quando eu entreguei o material, aí uns ficaram assim, brincando: ‘Ah, eu quero também, não sei o quê’, aquela história. Aí eu virei e falei assim: ‘Mas falaram para eu entregar para eles, está aqui o nome endereçado a eles e nós vamos respeitar. Eles precisam, acabou’.

Esse relato demonstrou que nesses momentos os/as alunos/as cotistas são identificados/as na turma pelos/as demais colegas. A professora afirmou que o aluno se sentiu constrangido, mas não conversou com ele sobre a situação nem tampouco com a turma quando alguns/mas disseram que também queriam ganhar o material da escola. Ao contrário, afirmou que “ali não era o momento de falar isso” e respondeu para os/as estudantes que “eles precisam” [os cotistas] dando a conversa por encerrada. Poderia, no meu modo de entender, ter promovido o diálogo sobre essa necessidade e também sobre o que significa ser cotista no colégio. Se a sala de aula não é o lugar onde esse tema deva ser tratado já que ele foi levantado pelos/as alunos/as, qual seria o local adequado para que essa discussão fosse feita com os estudantes? Quanto os estudantes podem discutir e entender, mediada pedagogicamente, as desigualdades sociais que atravessam suas realidades pessoais?

É importante ressaltar que as professoras Rose e Jussara não tiveram turmas regulares do 6º ano em 2014. Elas trabalharam com os/as estudantes que tinham média menor que cinco e frequentavam a recuperação paralela das disciplinas de Ciências e Desenho com uma média de dez a doze alunos/as nessas turmas.

A professora Miriam avaliou que os/as estudantes se relacionam bem, mas ressaltou que por ser uma experiência que estava se iniciando considerava “muito cedo para fazer uma afirmativa. Não sei mais tarde, não é?”, referindo-a a uma questão de tempo, à medida que forem cursando outros anos de escolaridade juntos/as, para que pudesse avaliar de maneira mais adequada essa relação.

No entendimento da professora Rita, não houve mudança e considerou que o convívio entre grupos diferentes em termos sociais e econômicos seja positivo:

Por enquanto eu não senti mudanças não. Eu acho bom para eles no sentido de que eles devem ter como o professor também tem que todos nós temos que ter acesso a todas as camadas. Não pode ter muita essa separação, não é? Eu acho que a gente tem que ter o contato com todas as camadas sociais, isso é uma coisa que me incomoda nas campanhas políticas. Que tem muito a tendência de tentar jogar o mais pobre contra o mais rico, contra a classe média e por aí, e eu acho que isso também precisa mudar na política, não é? Por que na verdade todos precisamos de todos, não é? Porque veja bem, os próprios políticos tentam jogar. Dizer que nós somos o partido do povo, aquele é o partido dos ricos e não pode ser assim. Não pode jogar povo contra povo. Não pode dizer que rico ou classe média não é povo porque também produzem. O rico dá o emprego, a classe média paga imposto, paga as políticas públicas. Então, o pobre não pode ver a gente como inimigo e a gente não pode ver o pobre também como inimigo. Eu acho que tudo tem que mudar. Eu acho que no Brasil, pelo menos no Brasil que é onde eu vivo, tudo precisa mudar isso. Então, acho que seria muito bom se tivesse... Se fosse uma sociedade mais justa. A gente sabe que é muito difícil ainda mais num país tão grande como o nosso, mas tudo começa com a educação, é dentro de casa, é nas campanhas políticas, nas campanhas sociais, tudo tem que passar pela educação, não tem jeito. A mudança da mentalidade tem que passar pela educação.

Em seu depoimento, a professora Rita mencionou as diferenças existentes entre classes sociais dizendo que há um discurso político que contrapõem pobres e ricos e que essa visão precisa ser superada para que a sociedade brasileira seja mais justa, mas considerou que a convivência entre estudantes de camadas sociais desiguais no colégio seria um aspecto positivo. Por outro lado, fez uma afirmação questionável quando disse que “a classe média paga imposto, pagas as políticas públicas”. No meu modo de entender, as camadas populares também pagam impostos, desse modo, também pagam as políticas públicas e não apenas usufruem dos benefícios que essas possam trazer. Finalizou sua resposta dizendo que a educação é o caminho para a superação dessa problemática revelando uma ideia de que a educação seria salvadora.

É importante frisar que nenhum/a dos/as professores/as entrevistados/as foi informado antes do início do ano letivo quem eram os/as cotistas. As professoras Jussara e Miriam afirmaram que só souberam quais eram os/as estudantes contemplados/as pelas cotas quando foram entregar os materiais de desenho e o material didático da disciplina de Francês, respectivamente, e não saberiam diferenciar quem era da cota social ou da racial. Os/as demais professores/as entrevistados/as declararam que não identificavam os/as cotistas na sala de aula e alguns disseram que foram ao NAPE procurar informações sobre alunos/as porque

estes/as apresentavam dificuldades de aprendizagem e, em alguns casos, esses/as estudantes eram cotistas.

4.2

A relação entre os/as professores/as e estudantes do CAP

Também foi solicitado aos/as docentes que descrevessem como era a relação entre eles/as e os/as estudantes do 6º ano de escolaridade. É importante ressaltar que a análise será feita a partir das ponderações dos/as entrevistados/as posto que os/as estudantes não foram ouvidos/as e também não fiz nenhuma observação nas turmas desses/as professores/as, uma vez que a opção metodológica foi levantar as representações dos/as docentes. Estou ciente dessa limitação e tentarei ponderá-la sempre que for necessário para não assumir apenas o ponto de vista dos/as entrevistados/as.

Ao tratar da participação e do interesse que a disciplina de Desenho desperta nos/as estudantes, a professora Jussara mencionou o fato dos/as estudantes não terem sido ouvidos/as:

Comigo eu acho que é tranquilo. Acho, não, é! Também não sei do lado deles [risos]. Tem que ouvir o lado deles. O que eu acho é assim, às vezes, eu acho que é uma falta de vontade deles de tentar se dedicar mais àquilo, ou porque não gostam, ou por que... Tem uns que eu percebo que tem muita dificuldade, aí você consegue perceber. E tem uns que você percebe ou... Não sei se é uma impressão errônea, às vezes, eu fico assim: 'Será que você está pensando errado? Que ele não se dedica por que ele não está a fim ou por que aquilo ou a disciplina não encantou ou ele acha que não tem nada a ver, entendeu?'

Considero que nessa fala a professora possa estar questionando, avaliando o trabalho que ela desenvolve na recuperação paralela com a disciplina de Desenho e se o desinteresse dos/as alunos/as não estaria ligado ao método adotado nas aulas.

Os/as professores/as afirmaram que a relação entre eles/as e os/as estudantes era boa, tranquila, mencionaram a questão disciplinar, a agitação e isso foi atribuído a pouca idade. Disseram ainda, que todos/as recebiam tratamento igual. A professora Fernanda afirmou que mantinha boa relação com os/as estudantes, mas mencionou os problemas disciplinares, a necessidade do estabelecimento de regras para que conseguisse dar aula e que, muitas vezes, teve que apelar para o uso de advertências e encaminhar os/as alunos/as para o Núcleo

Pedagógico. No entanto, ressaltou que não sabia informar qual era o rumo dado a essas advertências porque, em sua opinião, “o CAp não tinha ações que puniam esses alunos nas questões disciplinares”.

Eles eram muito bagunceiros, às vezes, era impossível dar aula. Eu tinha os estagiários que eles respeitavam pouco. Inclusive um aluno até xingou um dos meus estagiários, e aí como sempre o problema disciplinar no CAp e tudo mais, mas a minha relação individual com eles era muito boa. O problema era quando todos se juntavam. Sabe o Taz Mania que gira assim? Eram todos eles girando em sala [risos]. Então, às vezes, era muito cansativo. Eu saía como se fosse de uma guerra. Na segunda[-feira], então, que era só 6º; quarta[-feira] que era só 6º [ano], eu saía de uma guerra. Era muito cansativo. Eu poderia me estressar menos, eu sei, assim, no sentido de, ‘Ah, tá fazendo? Se mata ali’, mas eu não quero. Eu quero que ele preste atenção, eu quero que ele abra o caderno, eu quero que o outro pare, eu quero que o outro não suba na mesa, eu quero que o outro não rabisque a mesa.

A questão da indisciplina escolar vem sendo discutida por diversos autores/as e não há consenso sobre quais seriam as ‘causas’ desse fenômeno. No artigo “Indisciplina escolar: reflexões”, Graziela de Jesus e Graziela Maia (2010) afirmam que ao analisarem a literatura sobre o tema constataram que a indisciplina escolar “é fortemente influenciada pela concepção de educação escolar dos integrantes da escola. Um dos aspectos evidenciados com o estudo é que os problemas de indisciplina escolar, apesar de serem estudados sobre diversas perspectivas teóricas, não apresentam respostas concretas que possibilitem conceitua-los e/ou identificar suas causas diretas” (JESUS & MAIA, 2010, p. 1). Ou seja, o conceito de disciplina escolar vai variar de acordo com as concepções sobre disciplina e indisciplina. Em uma abordagem teórico-metodológica mais ‘tradicional’ o aluno deve manter-se calado, quieto, atento, obediente. Na perspectiva ‘escolanovista’, a disciplina ocorrerá no ambiente escolar democrático que permita e propicie a construção de autonomia das crianças.

A construção da autonomia é essencial, pois é ela que contribui com o processo de ensino-aprendizagem, oferece a oportunidade para que os alunos se disciplinem sem imposições e oferece a oportunidade para que os professores e alunos construam suas relações sem conflitos no interior das salas de aula. Nessa abordagem, as sanções e a intervenção do adulto não são anuladas, mas a criança submete-se as regras mais facilmente porque contribui com o processo de formulação, reformulação das regras e sanções (JESUS & MAIA, 2010, p. 3-4).

A professora Fernanda considerou a indisciplina um problema que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais na

escola. Jesus e Maia (2010) afirmam que as escolas procuram combater a indisciplina com o intuito de melhorar a relação professor-aluno e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, mas que a ação da escola deveria ser de prevenção e não de combate ou controle. Nesse sentido, o estabelecimento de regras e normas da escola precisa estar claro para os/as estudantes e os/as professores/as possam elaborar combinados com a turma que contribuam, favoreçam um ambiente escolar, nesse caso a sala de aula, mais harmônico.

O professor Cauã disse que os/as alunos/as do 6º ano de escolaridade estão em uma faixa etária que “ninguém, praticamente, queria porque são mais agitados, bagunceiros”, e que isso é comum em outras escolas: “Acho que normalmente nos colégios como um todo, as turmas que têm menos preferência são o 6º e o 7º ano e é uma faixa etária que eu gosto muito, eu gosto muito de crianças”, que nessa fase o professor ainda é visto como “tio”.

O professor Mateus também mencionou a questão disciplinar, mas destacou a necessidade de manter um relacionamento afetivo com os/as estudantes para que o trabalho pudesse acontecer de maneira adequada. Informou que, inicialmente, por estar chegando ao colégio, tinha uma postura que chamou de mais pragmática, técnica nas turmas, mas, com o passar do tempo percebeu que precisaria mudar sua forma de trabalhar:

Minha relação com eles foi muito boa. Geralmente o 6º ano é muito traumático, não é? Fiquei muitos dias sem voz por causa deles... [risos] Foi cansativo, mas foi extremamente positivo. A minha relação com eles foi uma relação que extrapolou o pragmatismo da prática docente, que não precisa ser pragmático, não é? Mas eu entrei no CAp numa perspectiva de demonstrar trabalho e fazer ali uma rede de relações profissionais. Então, no popular, eu precisava mandar bem, eu entrei com essa perspectiva no CAp. “Olha é uma oportunidade muito boa, é um colégio que, apesar de toda a crise, tem uma projeção muito grande, e eu sei que fazendo um trabalho bom aqui eu crio uma rede de relações profissionais que vai me projetar, vai me promover”. Então, eu entrei com essa visão bem egoísta mesmo, mas quando eu peguei o 6º ano eu falei: “Olha o 6º ano é muito difícil de trabalhar” e aí eu quis fazer uma relação assim “trabalho bem técnico, bem assim, não posso dar nenhum mole”. Só que, na verdade, não dá para trabalhar com o 6º, não dá para trabalhar com nenhum ano, na verdade, sem você desenvolver relações afetivas. Quando eu percebi que eu chegando ao colégio, dando um abraço neles a aula melhorava aí eu comecei a desbloquear para outras coisas. A minha relação com eles foi extremamente afetiva no sentido de que este afeto não atrapalhou o profissionalismo da prática que eu deveria ter, por outro lado, só auxiliou. Comecei muito assim, mas depois que eu percebi que os momentos que eu me livrava dessa capa, por que eu não sou assim, eu não sou sério, que eu me livrava dessa capa e relaxava, eles também, por outro lado, relaxavam e queriam entender mais. Então, eu consegui criar um ambiente de dúvidas, um ambiente de querer gostar de estudar, querer aprender como é que o tal do vulcão entra em erupção, por exemplo, de querer descer e fazer uma aula na quadra e não na sala

de aula. Eu comecei a criar esse tipo de relação com eles e foi extremamente positivo, me facilitou muito porque todos os professores reclamavam do 6º ano, todos os professores reclamavam das minhas turmas e eu não tinha absolutamente o que reclamar deles, a não ser o que a gente reclama sempre de uma turma do 6º ano, que você deve saber muito bem, que é o barulho, que é a gritaria.

O professor Mateus relatou que ao modificar sua postura diante dos/as estudantes e ao se aproximar mais deles/as o relacionamento tornou-se melhor. Ele parecia estar vivendo o dilema entre a razão e a emoção. Não pretendo discorrer sobre o tema da afetividade na relação entre professor/a e aluno/a, mas seu depoimento remete às reflexões feitas por Candau (2001a) ao tratar da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem. Para ser adequadamente compreendido, tal processo precisa ser analisado de modo que articule as dimensões humana, técnica e político-social.

Ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano. Para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional. A didática é então “privatizada”. O crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal é desvinculado das condições socioeconômicas e políticas em que se dá; sua dimensão estrutural é, pelo menos, colocada entre parênteses. [...] certamente o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem. Ele perpassa e impregna toda sua dinâmica e não pode ser ignorado (CANDAU, 2001a, p. 14-15).

Candau (2001a) não abre mão das dimensões técnica e político-social, porém, assevera que a primeira deve estar voltada para a organização das condições que melhor propiciem a aprendizagem não estando resumida apenas aos aspectos instrucionais. Já a segunda, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o mesmo acontece sempre numa cultura específica e trata com pessoas concretas com seus contextos sociais, econômicos e culturais definidos (p. 15-16). Sua proposta é a de que a articulação dessas três dimensões seja o centro configurador do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, parece que o professor Mateus conseguiu estabelecer uma boa relação entre ele e seus/as alunos/as ao afirmar que “todos os professores reclamavam de suas turmas” enquanto ele não tinha nada do que reclamar. Talvez, ele também crie expectativas menores quanto ao comportamento disciplinar dos/as estudantes, o que talvez o leve a “não ter nada que reclamar”.

Considerando seu depoimento, o relacionamento entre o discente e os/as discentes contribuiu de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem, além de colaborar com as vivências pessoais que poderão se constituir na base da identidade pessoal dos/as alunos/as.

Para a professora Rita, o relacionamento foi considerado bom, tranquilo, porém, destacou que quem conduz o processo de ensino aprendizagem é o/a professor/a, que os/as alunos têm voz nas suas aulas, mas que a liderança é do/a professor/a, que esse trabalho de orientação está ausente nas escolas de uma maneira geral:

Bom, eu tive muito bom relacionamento com eles. Eles costumam dizer que eu sei a hora de brincar e sei a hora de dar um puxão de orelha. Eles falam isso: 'Você sabe fazer a coisa'. Eu converso com eles, eu brinco com eles, eu os deixo falar. Eu acho assim que muito do que eles; quando acontece de ter uma diferença, eu não sentia muito isso na turma não, acho que eles eram até bem cooperativos. Eu acho que isso vai muito de como o professor conduz as coisas. Eu acho que cabe muito a gente também isso, cabe à família, cabe também à escola conduzir isso. Eles colaboravam bastante. Porque eu acho que a gente tem que explicar porque está trabalhando daquela forma, porque vou separar você do fulano, porque você tem que conhecer outros colegas. 'Você tem facilidade? Ah, você pode sentar com o outro que tem mais dificuldade, senta aqui e ajuda ele'. Então, eu acho que a forma como a gente conduz ajuda muito. Acho que como eles são mais jovens e somos mais velhos a gente está num trabalho de liderança, não é? Quer queira quer não o professor tem a liderança dentro de sala de aula, isso não quer dizer que o aluno não vá ter voz, que você não vai negociar as coisas. Eu acho que o próprio aluno espera que você conduza o trabalho, que você de alguma forma oriente o trabalho da equipe. Porque aquilo é uma equipe. Acho que é esse trabalho de condução, de orientação que está faltando tanto. Tanto dentro da escola quanto dentro de casa, das famílias. Eu acho que quando você orienta e explica o porquê das coisas que você está fazendo isso ajuda muito até a minar determinados problemas que possam surgir, ou de repente nem surgem, nem deixa se criar. Eles têm muito mais capacidade de discernimento do que a gente pensa, do que a gente acha que eles têm.

Em seu depoimento, a professora Rita explicitou que ouve seus/as alunos, que dá voz a eles/as, que negocia coisas, mas que ela é a liderança dentro da sala de aula.

A relação entre professores e estudantes não ocorre entre iguais. Há uma diferença de poder e hierarquia, pois como adulto e profissional responsável por planejar, executar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, o professor possui objetivos e responsabilidades distintas dos estudantes. Neste sentido, podemos compreender que suas ações e interações são estratégicas, posto que visem objetivos outros que o entendimento ou a busca de consenso, mesmo que possamos julgar que, em última instância, seja a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos o objetivo último dessas interações. No que diz respeito às relações interpessoais e à convivência no espaço escolar, os professores podem cumprir o papel de mediação e promoção de condições para

que os diferentes interesses e opiniões possam se expressar e buscar um consenso possível (CÂMARA, 2015, p. 84-85).

Concordando com Câmara (2015), entendo que há, de fato, diferença de poder e hierarquia entre professores/as e estudantes, mas mesmo sendo uma relação assimétrica os/as docentes podem estabelecer com eles/as relações interpessoais pautadas no diálogo e na cooperação que promovam caminhos para a resolução de questões e/ou conflitos na sala de aula.

4.3

O trabalho docente: planejamento, didática, currículo e avaliação

Aos/às professores/as entrevistados/as foi perguntado se a entrada de estudantes por reserva de cotas raciais havia demandado alguma modificação no seu trabalho docente, no planejamento das aulas, na metodologia adotada, na seleção de conteúdos, nos critérios de avaliação. No grupo de professores/as, tanto contratados/as quanto de efetivas, de um total de dez, nove afirmaram que não ocorreu nenhuma mudança no trabalho docente que desenvolveram com esses/as estudantes. Apenas um professor, assegurou que fez mudanças e que estas aconteceram desde a metodologia usada em suas aulas até a seleção dos conteúdos, passando pela avaliação.

Ao refletir sobre os elementos constitutivos do trabalho docente e sua complexidade, Maurice Tardif (2007) afirma que a questão do saber dos/as professores/as não pode ser separada das outras dimensões do ensino. Na sua abordagem, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho:

O saber é sempre de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles*⁸⁸ e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2007, p. 11).

Para o autor, o saber dos/as docentes é ao mesmo tempo social e individual. Social porque é partilhado por todo um grupo de professores/as que possuem uma formação comum, que trabalham numa mesma organização e estão

⁸⁸ Grifos do autor

“sujeitos, por causa da estrutura coletiva de trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc” (TARDIF, 2007, p. 12). E individual porque sua existência depende dos/as professores/as enquanto atores empenhados numa prática.

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço*⁸⁹ ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2007, p. 16).

Considerando a complexidade do trabalho docente, apresentarei, inicialmente, os depoimentos dos/as professores/as contratados/as porque, mesmo afirmando que não houve mudanças, esses/as docentes formularam respostas detalhadas sobre os aspectos contemplados nas perguntas.

A professora Monique foi taxativa em sua resposta ao dizer que não houve mudanças no seu trabalho docente e mencionou o dia em que fez uma alteração no planejamento de sua aula porque os/as alunos/as trouxeram para a sala uma situação que haviam vivenciado:

Não vou mentir. Nenhuma, nenhuma, nenhuma, continuou o mesmo planejamento, as mesmas tipologias textuais, a mesma perspectiva de apresentação. Só houve quando rolou a intervenção e foi antes da reserva de vagas. Foi porque tinha acontecido e era por conta, isso foi em 2013, era para inserção das cotas essa intervenção no CAP, era para inserção das cotas no concurso do CAP/UERJ. Era por isso que eles estavam fazendo aquilo. Estavam distribuindo folheto e tal. E por isso que eu parei para falar com eles sobre isso. Eu não saí do meu tema, mas eu também não saí da temática que eles estavam falando. Então, a gente inseriu uma coisa dentro da outra. Mas, por exemplo, eu não olhei para as professoras e falei: ‘Vamos inserir isso? Vamos começar?’ O que seria até uma forma, não é? Poderia ter feito, não fiz.

Ao dizer que não propôs às outras professoras mudanças e que poderia ter feito isso, mas não fez, Monique demonstrou que essa seria uma atitude individual, que deveria ter partido dela e não uma proposta feita pela coordenação pedagógica do colégio ou pela chefia de seu departamento. Quando questionada sobre os critérios de avaliação também afirmou que não aconteceram mudanças,

⁸⁹ Grifos do autor

apenas para os/as estudantes com necessidades educativas especiais⁹⁰ que realizavam suas provas em outro ambiente e com mais tempo para responder as questões.

Flávia também afirmou que não realizou mudanças no planejamento de aula, na seleção de conteúdos, metodologia e critérios de avaliação, mas relatou que de 2013 para 2014 fez uma adaptação na avaliação, “a gente fez só em relação a dar mais ponto aqui, menos ponto ali, por achar que os pontos ficariam mais bem distribuídos, assim, só tiramos dois pontos de um teste e colocamos para outro, para avaliar o teste mais pesado depois, outro mais leve no início, só isso”. De acordo com seu depoimento, essa mudança não foi realizada pensando nos/as estudantes que ingressaram pelas cotas raciais, mas por uma percepção da turma, uma prática já desenvolvida por ela:

A gente sempre faz uma percepção da turma e aí a gente percebe a turma como uma turma, a gente não para pra pensar se tem cotista ou se não tem cotista. A gente para pra pensar no nível de aprendizagem dos alunos em como eles entendem ou não a matéria, se precisa voltar, se vai mais devagar, se vai mais rápido. Isso para mim independe de cota ou não porque nas outras escolas eu faço do mesmo jeito, entendeu? É uma percepção inicial que eu sempre faço. E é uma percepção inicial e continuada. O ano inteiro você vai fazendo.

Finalizou sua resposta fazendo uma queixa com relação ao fato de todos/as os/as professores/as do 6º ano em 2014 eram contratados/as:

Um dos problemas que a gente tinha no 6º ano de ciências, especificamente, é que não tinha um professor concursado. Todos os professores que davam aula eram contratados. Qual é o problema disso? É que a gente não tem a experiência anterior dos professores que já trabalhavam no CAP, a gente ia por conta própria. Então, a gente não tem como... Eu e a outra professora acreditamos que também não, a gente não tem como fazer uma comparação de como era o trabalho antes e como era o trabalho depois porque a gente começou o nosso trabalho do nosso jeito e indo do nosso jeito.

⁹⁰ Desde 2011 acontece no CAP o Atendimento Educacional Especializado (AEE), proposta voltada aos/as estudantes com necessidades educativas especiais. Esse atendimento iniciou-se como projeto de Iniciação à Docência e em abril de 2014, a universidade, através do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CSEPE) promulgou e deliberou a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como oferta integrada às classes comuns do ensino regular da Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ atendendo as disposições do Decreto 7611/11, a Resolução CNE/CEB n. 4 de 2 de outubro de 2008 e a Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 que preceituam que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. A Deliberação 12/2014 autorizou a regência docente especializada integrada às classes comuns do CAP. Atualmente a equipe do AEE conta com doze professores/as entre contratados e efetivos/as, dez alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental são atendidos/as e no segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio há a indicação de atendimento para nove alunos/as.

Relatou que ao ingressar no CAp, em 2013, havia uma professora concursada que auxiliou na orientação do trabalho, “a gente herdou muito dessa questão da avaliação, do cronograma, do planejamento dela, a gente fez algumas alterações para 2014, mas nada em função da cota. Foi em função de achar que ficaria um pouco melhor, realmente”. Mais uma vez aparece o tema da ausência de orientação pedagógica para o encaminhamento do trabalho docente com os/as estudantes que ingressaram no 6º ano de escolaridade independentemente da adoção da reserva de vagas.

O professor Cauã também afirmou que não houve nenhuma mudança em seu planejamento, mas destacou que o programa do 6º ano de escolaridade apresenta uma linguagem complexa e que a matéria inicial é abstrata para os/as estudantes.

Não. Planejamento eu já tinha dos anos anteriores. É claro, uma turma anda mais do que a outra, uma turma tem mais facilidade de pegar conteúdo que as outras, você vai adaptando, de repente, vai criando mecanismos de andar com a matéria. Na verdade, eu acho que a grande dificuldade do 6º ano é o programa porque começa a trabalhar muito com teoria da história. O que é história, o que é um historiador, as fontes históricas, a linha do tempo e isso é um pouco confuso pra eles. Então, não pelos cotistas ou pelos alunos que vêm de fora, que não são do CApinho. Eu acho que a maior dificuldade do 6º ano, a princípio, é você ter uma linguagem que consiga explicar esse primeiro momento da história para os alunos. Quando você entra em Egito aí já começa a facilitar muito porque é o que eles adoram, pirâmides, Roma, escravidão, luta. É uma matéria, claro que é necessária, mas é um pouco abstrata demais para os alunos e isso dificulta um pouco esse começo do 6º ano.

Assim como Monique, o professor Cauã também mencionou a questão do nível de aprendizagem e do ritmo dos/as estudantes. As estratégias utilizadas por esses docentes e explicitadas em seus depoimentos “é andar mais devagar ou mais rápido com a matéria” de acordo com a turma. Assim, parecem considerar que outras diferenças existentes no grupo de alunos/as não demandam mudanças no planejamento. Os docentes não citaram em seus depoimentos uma reflexão sobre a possibilidade de fazer mudanças nas suas práticas pedagógicas, apesar de Cauã ter afirmado que a matéria é muito abstrata.

Esse professor complementou sua resposta relatando uma atividade que propõe no início do ano letivo para atenuar a questão da abstração da matéria e também tratar das diferenças existentes entre os/as alunos/as:

Nada também que não possa ser superado com dinâmicas, enfim, com atividades quando eles trazem fontes de pesquisa de casa. Eu sempre tento mostrar que a casa deles é um lugar de pesquisa, todo mundo tem história, todo mundo tem um

nome de família que é importante, tem sangue. Então, eu sempre tentei nos primeiros momentos do 6º ano, do programa, fazer com que eles percebessem que eles vivem a história diariamente. Dentro de casa com o sobrenome deles. Por exemplo, a primeira pesquisa, a primeira atividade do ano era uma atividade que eles pesquisavam brasão de família, aí cada um pesquisava o brasão da família, aí tinha que trazer uma história legal da família e trazer um objeto de casa, um objeto histórico. Então, assim, super legal. Às vezes, de objetos históricos vinham fotos do avô na guerra, vinham notas de dólar que o avô trouxe do Dia D, máscaras de gás nazistas, enfim. Acaba que são formas de tentar tirar as diferenças entre eles, num momento em que todos percebem que têm a sua história, que toda família tem história interessante pra contar, da mais pobre a mais rica. Então, eu acho que são pequenos mecanismos em sala de aula que a gente tenta um pouco nivelar todos eles, quem é pobre, quem não é, quem é branco, quem não é, quem vem do CApinho, quem não é. Eu acho que tem algumas formas de trabalho que ajudam muito nisso, mas não tive como perceber, assim, diferenças grandes de quem veio do CApinho ou não, quem entrou por sorteio ou não, como eu falei anteriormente, eu acho que é uma coisa muito particular de cada caso. Tanto do CApinho, quanto de sorteio, ótimos alunos como alunos com dificuldade de aprendizado, no caso.

Esse depoimento suscita algumas reflexões: quando o professor afirma que “são formas de tentar tirar as diferenças entre eles” e “a gente tenta um pouco nivelar todos eles”; questiono: a escola sabe lidar com as diferenças? Os professores e professoras, demais atores escolares, propostas curriculares, estão voltados para o enfrentamento das questões relativas às diferenças? Esses são questionamentos que não possuem respostas prontas. Porém, alguns autores e autoras nos auxiliam dando pistas de um fazer cotidiano pautado em outras bases, onde as diferenças possam ser entendidas como riqueza e não como problema.

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige de nós o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional (GOMES, 1999, p. 3-4).

O depoimento do professor Cauã revelou, no meu modo de entender, uma prática docente que mais exclui do que inclui ao pedir que os alunos e alunas pesquisem os brasões de suas famílias. Também dividiu os/as alunos/as entre os/as que são ótimos/as e os/as que têm mais dificuldade como se estive distinguindo-os a partir desses dois critérios desconsiderando diferenças socioeconômicas, culturais e contextuais que poderiam existir dentro das turmas. Finalizou sua resposta afirmando que não fez nenhuma mudança nas avaliações propostas:

De acordo com o ritmo da turma você aumenta um pouquinho o nível da prova ou diminui um pouquinho. Num primeiro momento eu faço um método de avaliação um pouco mais brando para não ficar todo mundo preocupado com nota vermelha, pelo contrário, no primeiro semestre eu dou uma boa afrouxada, em termos de nota para que eles possam gostar também da matéria e não ficar com medo de ser reprovado e ao longo do ano vou puxando um pouquinho mais. Esses anos todos sempre tive uma base, mais ou menos, semelhante. Você vai aprimorando essa base. Aquela questão não deu certo, ninguém acertou, aquela questão ficou boa, eles gostaram você vai, ao longo dos anos, por erros e acertos, mantendo um método de trabalho, uma forma de trabalho que se adapta a você também e que tenta ser, de certa forma, melhor para os alunos. Não tive nenhuma mudança especial por conta dessa nova lei não.

O depoimento da professora Fernanda seguiu a mesma linha de raciocínio e afirmou que não fez nenhuma mudança no planejamento, na seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação, mas garantiu que deveria haver mudanças, porém, não apresentou sugestões, apenas relatou que para uma aluna que apresentava uma dificuldade específica que também não detalhou qual era elaborou “várias listas extras, mas não influenciava no meu planejamento não. Era algo que eu achava que era necessário para ela. Se tivesse outro aluno eu faria para ver se ajudava. Agora, eu sei que o quê eu fazia era insuficiente, mas, pelo menos, eu tinha a consciência tranquila de que eu estava tentando fazer algo, sabe?”

Tratando ainda da questão de uma possível mudança nas práticas pedagógicas essa mesma professora fez uma proposta para os/as ingressantes no 6º ano de escolaridade, uma espécie de teste de nivelamento independentemente da forma de ingresso desses/as estudantes:

Uma ideia: a gente podia fazer uma média da nota do concurso no CAp. Os alunos que tiraram menos que aquela média deveriam estar automaticamente em aulas de apoio, você entende? E isso não tem nada a ver com cota, porque o cara pode estar em cota com uma nota boa, não é? Para gente tentar trabalhar, ou de repente, para todos os alunos que não são do CAp. O primeiro trimestre todos em aula de apoio, para ver se a gente conseguia nivelar aqueles alunos, entendeu?

Sua preocupação não dizia respeito somente ao rendimento que esses/as estudantes apresentavam quando ingressavam no colégio. De acordo com seu ponto de vista, os/as alunos/as ingressantes precisavam contar com um apoio da escola para que suas trajetórias pudessem ser exitosas:

Olha, acho uma crueldade, um aluno que chega, que já tem tantas dificuldades na vida, que se propõe a ir para o CAp que é muito longe. Tem pais que saíam de Santa Cruz, o aluno sai quatro e pouca da manhã de casa para estudar e que a mãe ficava na porta do CAp esperando o aluno acabar a aula cinco e pouca [da tarde]

para poder voltar e gastar uma condução só. A gente [vê] um esforço tão grande e eu acho uma crueldade ‘botar’ esse aluno simplesmente no CAP e achar que ele tem que se virar. E aí se ele não conseguir é porque ele não foi bom o suficiente para isso, não é? É quase meritocracia. Você está colocando cota para dizer, para ser justo, para propor igualdade e dentro da própria instituição vai rolar o quê? Porque se você não conseguir: ‘Poxa, que pena, mas você foi insuficiente’. Não, não é assim. Tinha que ter um olhar, um suporte maior para esses alunos. Porque os alunos que foram aprovados em Conselho no 5º ano, eles estão em apoio no primeiro trimestre, automático. Então tinha que ter alguma coisa também para quem veio de concurso.

Para a professora Fernanda, a instituição precisa definir qual apoio pedagógico será dado aos/as estudantes que ingressam no 6º ano de escolaridade, sejam eles/as cotistas ou não. No seu ponto de vista, a escola precisa garantir orientação pedagógica e não apenas financeira para aqueles/as que chegam ao colégio.

O professor Mateus foi o único que afirmou ter feito mudanças no seu planejamento, na seleção de conteúdos e na avaliação. Segundo ele, “a aula foi o primeiro indicador” de que algo precisava ser modificado e relatou que fez exercícios diferenciados que pudessem atender os diversos tipos de conhecimento e ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as que compunham as turmas.

Eu não conseguia sair de uma aula com a clareza de que todo mundo tinha entendido tudo. Quando ia fazer uma revisão ou então ia acompanhar o trabalho de casa eu percebia ‘caramba, esse aluno não entendeu nada e o outro aluno entendeu até demais, chegou em casa e ainda fez uma pesquisa, complementou’. E aí isso me fez mudar e aí também o que me fez mudar bastante foi a possibilidade de trabalhar exercícios diferenciados, não é? Então, eu colocava assim ‘exercícios’, fazia umas folhinhas e tal; algumas eram muito difíceis, algumas eram mais fáceis. Então, eu passava graduações de trabalho, passava o mais fácil, depois o mais difícil e depois o mais difícil ainda. E aí na prova tinham questões mais tranquilas, tinham questões mais difíceis, naturalmente. Então, a forma que eu tive de lidar com essa heterogeneidade de alunos, de tipos de conhecimento foi a forma de trabalhar questões diferentes.

No que diz respeito à seleção de conteúdos, informou que conversou com um professor efetivo que trabalha há muitos anos no colégio, que já tinha sido coordenador de disciplina e que já tinha ministrado aulas para o 6º ano durante um longo período de tempo, mas que em 2014 não estava trabalhando com turmas desse ano de escolaridade. Nesse diálogo, compartilhou suas inquietações e a partir dessa conversa fez mudanças ao trocar o conteúdo de tipos de rochas por “sociedade do consumo e a degradação ambiental que é uma coisa que eles já vivem”. De acordo com Mateus, essa proposta surgiu porque a turma era muito

heterogênea em termos socioeconômicos e não com a intenção de atender os/as estudantes que ingressaram pela reserva de vagas raciais. Ele afirmou no início da entrevista que não tinha conhecimento da implementação da lei: “Uma turma que um vem do Leblon, o outro que vem do Chapéu Mangueira, discutir tipos de rochas é completamente diferente do que discutir a sociedade do consumo e a degradação ambiental, porque eles têm padrões diferenciados de consumo, de alteração no espaço geográfico, alteração no meio ambiente. Foi um tema super positivo e entrou no planejamento do 6º ano que não tinha e saiu os tipos de rochas”.

Finalizando sua resposta, citou que fez também mudanças nas suas avaliações que eram “prova, teste e, às vezes, um trabalho para casa”. Ao perceber que alguns/mas alunos/as estavam entendendo a matéria, mas “apresentavam uma dificuldade imensa de escrever” optou por realizar uma prova oral:

A avaliação oral seria a melhor forma de avaliar esses alunos. Fiz uma avaliação oral, que era uma conversa, uma conversa estruturada com algumas questões, mas seriam questões que eu daria numa prova. Então, a avaliação oral me deu a compreensão exatamente disso, da hipótese que eu tinha: “Esse aluno está entendendo, mas ele não consegue se expressar. Ele tem uma dificuldade gigantesca de escrever, de escrever mesmo certo e tampouco de tirar da cabeça e passar para o papel. Então vamos ver, vamos conversar com ele por que na aula ele sabe”. Na aula o menino participava, escrevia no caderno, tudo, mas na prova não. Então do ponto de vista da avaliação, a avaliação oral foi positiva.

Posso dizer que o professor Mateus mostrou-se mais sensível ao trato da diversidade de seus/as alunos/as, mesmo não tendo feito menção direta àqueles/as que ingressaram pela reserva de vagas raciais. Ao narrar à mudança de conteúdo que realizou, demonstrou, mais uma vez, sua preocupação com a desigualdade socioeconômica que constatou entre os alunos. Em seu entendimento, esta desigualdade poderia ter dado mais ou menos possibilidades de desenvolver a capacidade da escrita, por exemplo. No entanto, aqueles que ainda não a tinha completamente sabiam expressar oralmente o conteúdo trabalhado em suas aulas; e isso foi levado em consideração. A modificação feita no que diz respeito à avaliação também revelou que esse professor estava atento às diferenças e às desigualdades que compunham suas turmas.

As cinco professoras efetivas afirmaram que não fizeram nenhuma mudança no planejamento, na seleção dos conteúdos, metodologia de trabalho e critérios de avaliação. É importante lembrar que, nesse grupo, três professoras

eram de língua estrangeira e tinham, em média, um tempo semanal de cinquenta minutos com as turmas e duas eram professoras da recuperação paralela que também estavam com esses/as estudantes pelo mesmo período de tempo. Mesmo assegurando que não fizeram nenhuma modificação nas suas práticas docentes, quatro delas apresentaram respostas que merecem ser apreciadas. Jussara e Rita disseram que trabalhavam com os/as alunos/as de maneira igual, não tratavam os grupos de modo diferenciado e que suas práticas visavam coloca-los “para frente”, “para cima”.

Não porque eu, assim, eu não parei para pensar nisso [na reserva de vagas]. Eu não estava dando aula para o 6º ano, não é? Esse ano [2015] que eu peguei 7º [ano] de novo. Mas, assim, o que eu procuro fazer independente de ser cota é verificar o que posso fazer para ele visualizar melhor ou entender melhor aquele conceito. Então, busco outras formas de tentar melhorar o entendimento do conceito, independente dele ser de uma classe ou de outra, ou de outra, eu faço isso com meus alunos de uma maneira geral. Eu não vejo aluno, assim, eu não olho para o aluno e falo assim: ‘você é de classe tal e você merece mais atenção que o outro que não é’. Ao contrário, eu puxo a galera para frente. Eu busco sempre fazer isso, independente de classe, não tenho esse olhar categorizado assim. Então, eu não tenho essa coisa: ‘fulano é’. Na minha cabeça não existe isso, são todos alunos, não tem essa coisa de cota. Vou até refletir sobre o que você está falando, mas eu não tenho. (Professora Jussara)

Bom, como eu não considero muito isso [a reserva de vagas] nem tomei conhecimento, se tomasse conhecimento também... Vou trabalhar do mesmo jeito que eu sempre trabalho. Como? Eu quero fazê-los aprender. Então eu vou muito... Eu acho que a coisa da didática, da metodologia a gente tem que ter de qualquer forma não importa se eles vêm de políticas públicas ou não. Seja quem for a gente tem que fazer aquele trabalho pensando na faixa etária, pensando em tudo. A questão é que a gente trabalha com um grupo, então você não pode trabalhar com... Assim, fica muito difícil ainda mais para gente que não fica a manhã inteira com eles, só alguns tempos. Na verdade, em inglês a gente fica um tempo. Grandes mudanças eu não faço não porque eu acho que tenho que puxá-los para cima. (Professora Rita)

A professora Jussara acrescentou que só realiza mudanças no planejamento quando a maioria da turma apresenta alguma dificuldade, mas que, na maioria das vezes, o “problema” não é cognitivo e sim comportamental:

Quando eu percebo, tenho um planejamento, quando vejo que não vai, ele não vai de jeito nenhum porque a maioria da turma, mas é a maioria, não está caminhando como deveria caminhar, na maioria das vezes não é problema cognitivo, é um problema comportamental. E aí não anda por causa da agitação deles; que eles também estão muito agitados. Quando um ou outro tem problema cognitivo e que não é, assim, uma constante, a gente percebe ou o NAPE fala para gente e procuro buscar outras estratégias, mas, assim, de uma forma geral.

Posso afirmar que essas professoras não consideraram as diferenças socioeconômicas e de ritmos de aprendizagem existentes entre seus/as alunos/as apesar do tema da diversidade fazer parte das ações governamentais voltadas para a educação desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no final dos anos noventa. Se há dificuldades para identificar ritmos de aprendizagens e as desigualdades sociais, creio que o étnico racial fica, ainda mais, secundarizado. Como ressalta Nilma Gomes e Anete Abramowicz (2010):

A base teórica sob a qual a escola foi construída se apoia na ideia de uma indiferença às diferenças, ou seja, a escola se pensa como única e universal para todos. Ou seja, se a escola deve ser indiferente aos territórios, às origens, à cultura das famílias é o princípio da indiferença ao outro que está na raiz dessa instituição. O único e o universal são construções teóricas e políticas que sobrepõem valores de uns sobre os outros, de acordo com as relações de forças postas nos contextos sociais. Os discursos e as práticas que primam ou pelo universal ou pelo diferente são mais do que posturas políticas ou entendimentos teóricos sobre o “Outro”. São campos de tensões, construídos em contextos desiguais e em relações de poder. Portanto, são territórios de conflitos e de lutas (GOMES & ABRAMOWICZ, 2010, p. 8).

Isabel também afirmou que não fez mudanças e que no ano de 2014 o colégio adotou o livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No seu ponto de vista, essa já foi uma grande modificação porque anteriormente usavam um livro da Oxford que os/as alunos/as compravam.

O livro do PNLD de inglês, que é o livro desse ano é um livro até difícil, um pouco difícil, a gente teve que dar uma ajuda, ajudar um pouco a interpretar os enunciados, então, a dificuldade foi geral, acho que para todo mundo. Nós, como professores, tentando se adaptar a um material novo, e eles chegando de outra realidade; por que é um material que lida com gêneros discursivos, então é um pouco mais complexo que os outros que eles estavam acostumados a usar. Assim, não é nada estrutural de só fazer exercícios repetitivos, esse material é diferente. Então, eu achei que essa foi a dificuldade, mas não eu ter que adequar o meu material para esses alunos, especificamente, não.

Quanto aos critérios de avaliação, informou que não fez alterações e que não recebeu nenhuma orientação da coordenação pedagógica para operacionalizar quaisquer mudanças:

Nem participei de uma discussão sobre a política de cotas, que você perguntou anteriormente, e também não participei de nenhuma reunião em que isso fosse levado em conta: ‘Olha, os alunos são esses, as questões são essas’. Só aqueles que tinham alguma dificuldade cognitiva, esses eram apontados porque tinham diagnóstico, tinham um laudo, alguma coisa assim, mas os outros, não. Então, a gente veio sabendo conforme o tempo foi passando e as oportunidades e as circunstâncias apresentaram. Então, eu não tive nenhuma orientação de adequação de conteúdos, de metodologia, nada disso. A gente foi tocando o ano e as coisas iam surgindo. No Conselho de Classe, três meses depois, a gente

começou a falar: ‘Estou identificando isso e isso, tem dificuldades’. Aí, algumas histórias vêm, mas, não houve orientação para isso, achei que não precisasse mudar nada.

Esse depoimento revelou que a dificuldade mais identificada pela escola refere-se à questão cognitiva. A psicologia foi inicialmente introduzida nos estudos educacionais e na formação dos/as professores/as como uma abordagem que auxiliaria no entendimento das dificuldades de aprendizagem, as características individuais, os ritmos e os estilos cognitivos. No bojo desses estudos, a teoria da privação cultural considerava que as crianças fracassavam na escola porque em seus ambientes familiares ou grupos de origem não haviam recebido a preparação adequada para frequentar com eficiência a escola. Essa perspectiva encontra seu limite ao desconsiderar a importância da diversidade cultural no processo de construção do conhecimento e o caráter monocultural das instituições escolares (CANDAU, 2002a). Em outras palavras, a escola precisa explorar a riqueza que vem da pluralidade de contextos culturais de modo a favorecer o êxito escolar de todos/as os/as estudantes.

A professora Miriam afirmou que não promoveu modificações no seu trabalho docente, que sua disciplina não tem preocupação com conteúdo e mencionou também a adoção do livro didático como uma mudança recente. Segundo ela, anteriormente, o material usado pelos/as alunos/as era elaborado pelos/as professores/as, mas com a saída de muitos/as profissionais entenderam que o melhor a fazer seria adotar um livro. Em seu depoimento, revelou sua preocupação com a aquisição desse material pelos/as estudantes que ingressaram pela reserva de vagas que seria comprado pelo colégio.

A minha disciplina é uma disciplina que não tem essa preocupação de conteúdo. Sempre que tem essas reuniões de pais de 6º ano, acho que é por isso que eles não me levam a sério, mas é verdade, a gente quer seduzir esses meninos para outra língua estrangeira, que, por acaso, é o francês, mas podia ser o alemão, árabe, mandarim, é o francês. A gente queria mostrar para esses meninos que não existe só a cultura anglofônica, a gente quer mostrar para eles que existem outros, existem pessoas diferentes, que vivem de maneira diferente. (...) A única dificuldade que a gente teve foi realmente com o livro. Ano passado nem foi tão difícil, foi chato, enjoado, esse ano está mais difícil [adquirir]. Como esses meninos vão trabalhar sem livro? Não sei.

Finalizou sua resposta tratando da questão da avaliação e da atribuição de notas:

A gente já brigou e não adiantou, a gente não queria. Então, o que é menos importante para nós é essa prova. O que vale dentro da equipe, que é cada um no seu quadrado, dentro da minha equipe, o menos importante para a gente é essa semana de prova, porque a gente avalia o processo. Já que tem a prova, que é um instrumento, ninguém está desmerecendo esse instrumento, mas já que essa prova é um instrumento válido, ele é tão válido quanto o processo todo. Então, a gente nota o processo e, às vezes, o processo tem um peso maior do que a prova. Então, não dá para mudar nada, é um menino igual o outro que está chegando, que vai fazer a mesma coisa.

Como foi possível perceber a partir dos depoimentos, nove entre dez professores/as utilizavam trabalhos, testes e provas escritas para avaliar seus/as alunos. O professor Mateus também usava esses instrumentos, mas ao perceber a diferença de domínio de determinadas competências entre os/as estudantes optou por realizar uma prova oral a fim de atender esses/as alunos/as. A professora Miriam considerou a prova um instrumento válido, mas revelou que gostaria que fosse retirada em sua disciplina, o Francês, porque avalia mais o processo de aprendizagem dos/as alunos do que o rendimento e/ou a nota da prova. Com exceção do professor Mateus, não foi possível perceber uma sensibilidade mais explícita com relação ao trato da diversidade no sentido de os/as professores/as pensarem e discutirem estratégias e alternativas às suas práticas e métodos a fim de lidar com a nova realidade plural que o colégio passou a enfrentar. Os/as professores/as demonstraram que são muito ciosos/as pela permanência de suas práticas pedagógicas e avaliativas e parecem acreditar que essas são as únicas capazes de gerar sucesso e aprendizagem além de garantir a manutenção da qualidade acadêmica, a excelência de que tanto se orgulham, cabendo aos/as alunos/as realizar esforços pessoais a fim de obterem êxito.

Outro aspecto que me chamou atenção nesse conjunto de respostas foi o fato de nenhum dos/as entrevistados/as ter feito menção à Lei 10639/03⁹¹ que tornou obrigatório o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas públicas e privadas da educação básica. Essa lei trouxe para os sistemas de ensino e para os/as educadores/as brasileiros/as um novo desafio e propôs uma alteração curricular importante. Não mencionar a lei pode denotar a prevalência da opção por manter um currículo de caráter monocultural, principalmente para os/as professores/as que trabalham com história e linguagens.

⁹¹ Essa lei foi alterada em 2008 e passou a incluir a história e cultura indígena e sua numeração foi alterada para Lei 11.645/08. Porém, a numeração original ficou mais conhecida, possui um caráter étnico-cultural e tem sido utilizada com mais frequência.

Como já explicitado no capítulo introdutório, o entendimento de currículo adotado nesse trabalho é aquele partilhado pela tradição crítica e sociológica do currículo que entende que ele não é um elemento neutro, mas que está implicado em relações de poder.

Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 41-42) definem o currículo como uma prática discursiva:

O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. O entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente.

Entendendo o currículo, portanto, como uma prática de significação, posso dizer que a lei 10639/03 procurou dar outro sentido, outro significado para a história e a cultura dos/as negros/as ao propor a inserção dessa temática nas diretrizes curriculares nacionais. Além disso, a promulgação dessa lei é o resultado de um longo processo histórico e político e da luta antirracista empreendida pelos movimentos negros. No entanto, é preciso registrar que tal disputa discursiva sobre o que ensinar na escola não aparece na fala dos/as entrevistados/as.

Oliveira (2014) realizou uma investigação sobre as concepções de conhecimento, currículo e avaliação que articulam a produção de sentidos de um ensino de qualidade entre os/as professores/as do CAp/UERJ. Para tanto, ouviu oito profissionais do quadro efetivo que estivessem na instituição há, no mínimo, dez anos, abrangendo todos os seus segmentos escolares, ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e ensino médio. De acordo com a maioria de seus/a entrevistados/as, o conhecimento [universal] ganha centralidade no currículo e nessa defesa parecem não levar em conta o caráter de seleção e de construção social desse conhecimento. De acordo com Oliveira (2014, p. 63), para parte dos/as depoentes é o rigor na cobrança dos conteúdos definidos no currículo que garantem ao colégio o título de “escola de excelência”, estando a excelência associada à ideia de êxito escolar. O conhecimento é considerado a “linha mestra”

da instituição, contudo, isso não acontece sem tensões ou de maneira uniforme, porém, os/as professores/as tendem a explica-las sem questionar a centralidade que atribuem ao conhecimento no currículo. Afirmo ainda que foi possível perceber uma articulação de produção curricular na qual circulam diferentes sentidos, mas que se correlacionam diretamente a qualidade da escola e aos resultados de desempenhos que dela são esperados.

Acredito que seja necessário a ressignificação dos currículos que vêm sendo adotados pela instituição de modo que as diferentes presenças e manifestação culturais possam se fazer presentes. Considero também oportuno colocar em questão o caráter em geral, homogeneizador, padronizador e monocultural da educação. Candau (2009a) ressalta que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, que, em geral, sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. Porém, afirma que, no momento atual, a consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais crescente, bem como a necessidade de romper com esse paradigma e construir práticas pedagógicas que estejam abertas às diferenças e à diversidade cultural: “O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar, para que esta possa adquirir maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietações das crianças e jovens” (CANDAUI, 2009a, p. 47).

A abordagem intercultural em educação proposta por Candau (2009a) pode ser muito adequada e enriquecedora no meu modo de entender, e poderia ser incorporada ao projeto político pedagógico da instituição a fim de lidar com a nova realidade plural que o colégio passou a enfrentar, uma vez que essa perspectiva quer promover: “O reconhecimento do “outro”, o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”.