

## Introdução – Como cheguei até aqui

Começo este texto explicando às minhas leitoras e aos meus leitores as motivações pessoais que me trouxeram a este trabalho de conclusão do curso de doutorado em educação. Para isso, precisarei contar um pequeno trecho de minha história profissional.

### *Trabalhando com classes iniciais do ensino fundamental*

Em 1994, com meu reingresso<sup>1</sup> no curso de mestrado, me vi diante de um impasse: como dar conta de uma pós-graduação stricto-sensu com uma dedicação ainda tão grande ao meu trabalho diurno como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na prefeitura do Rio de Janeiro e também com os tão poucos recursos materiais que meu cargo público me proporcionava?

Era preciso uma decisão rápida e radical. Uma vez que eu ingressara como docente numa instituição de ensino superior privada, que me proporcionava uma carga bem menor de dedicação e maior remuneração, exonerei-me do serviço público.

Desse modo, de setembro de 1994 a 1997, atuei apenas como professora universitária enquanto encaminhava meu curso e minha pesquisa de mestrado. Em seguida à minha defesa de dissertação, que foi sobre os conteúdos que estavam presentes na formação inicial de professores e professoras para atuação na alfabetização, senti-me desafiada a retornar ao trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental e, em especial, com a alfabetização como uma forma de colocar em xeque os conhecimentos que houvera construído no processo da pesquisa.

Em 1998, um anúncio no jornal pedia currículos de professores interessados em lecionar da C.A. à 4ª série no CAP da UERJ por meio de contratos temporários. Apresentei-me como candidata, fui selecionada e não demorei a me convencer de que o CAP era provavelmente a melhor opção para eu desenvolver meu futuro profissional, pois, como uma unidade acadêmica da universidade do estado, seria um espaço de trabalho onde eu poderia atuar como

---

<sup>1</sup> Iniciei o curso de mestrado em educação na UFRJ em 1991.1 e o abandonei, por razões de ordem pessoal, em 1993.1. Em 1994.2, ingressei no curso de mestrado em educação na UERJ, que concluí em 1997.1.

“professora primária”, o que muito me agradava, mas também como pesquisadora, formadora de professores e professoras, podendo superar aquela crise que havia me levado à exoneração da rede municipal, pois a remuneração também era condizente com as exigências que eu colocava à minha formação.

Nesse mesmo ano, candidatei-me ao concurso público realizado pelo departamento de ensino fundamental do CAP e ingressei como docente “efetiva” em 1999.

Creio que posso dizer que meu trabalho nos anos iniciais no ensino fundamental do CAP/UERJ está marcado pelo atingimento de uma certa maturidade profissional, que se dá, tanto pela experiência, como pelo investimento que vim e venho fazendo em minha formação.

Se esse retorno aos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, veio a consolidar meus conhecimentos na área da alfabetização, por outro lado, veio a pôr em questão a necessidade permanente que vive a professora “primária” de tomar muitas decisões a que chamo de curriculares.

Tentarei ser mais clara. Quando me vi novamente diante de uma turma de alfabetização e/ou de 1ª série, fui me dando conta ainda mais claramente de que a todo instante eu precisava tomar decisões que afetavam diretamente o currículo escolar que eu proporcionava a meus alunos e alunas e que essas decisões proporcionavam reflexões e percursos que não ensinavam apenas matemática ou língua portuguesa ou história ou geografia, enfim, ensinavam também valores, visões de mundo, posturas de vida, etc.

Talvez um exemplo ajude a entender melhor a que me refiro.

Eu sempre me considerara uma boa “professora de matemática”, dado meu envolvimento pessoal com a disciplina, e não foi difícil ajudar meus alunos e alunas a também gostarem dos jogos, desafios e projetos que desenvolvemos nessa área. Certa vez, aproximava-se a data do “Dia das Crianças” e, com base em prospectos de lojas de brinquedos, fizemos simulações de uso de “cheques” para “comprar” aqueles produtos a partir de um saldo inicial previamente definido, em que as crianças escolheriam o que comprar.

Quando propus um saldo inicial de 100 reais, meus alunos e alunas protestaram dizendo que queriam um saldo de 1000 reais, pois 100 seria pouco para o que desejavam “comprar”.

De um ponto de vista estritamente matemático, a atividade foi um sucesso: cálculos mentais, estimativas, operações de soma e subtração com claros sentido e uso. As crianças adoraram e eu, como professora, atendi a seus “interesses”, como preconizam as pedagogias mais modernas.

No entanto, foi em situações como essa que eu fui me dando conta de que, em função de um ou mais objetivos cognitivos, eu acabei construindo um percurso (e, portanto, um currículo), que levava também à construção ou adesão a valores consumistas.

De repente, eu me perguntava: “o que é mais importante para mim: que meus alunos e alunas aprendam “matemática” ou que desenvolvam valores que levem ao questionamento e à crítica ao consumismo desenfreado que o modelo econômico neoliberal nos impõe?”

Fico pensando que, se naquele momento eu tivesse um/a pesquisador/a me observando, ele/a talvez não percebesse minha inquietação com o que estava acontecendo ali, pois levei a atividade até o fim e acho que mantive aquela lógica de trabalho até a conclusão do ano letivo. No entanto, já no próximo ano e com a próxima turma continuei a ensinar matemática, mas passamos a lidar com outros objetos de compra, como alimentos de uma cesta básica. Essa mudança me proporcionou juntar o trabalho da matemática com a reflexão acerca do salário mínimo em nosso país e com as necessidades básicas de todo cidadão. Se o/a pesquisador/a não voltasse lá no ano seguinte, ou simplesmente, se não me perguntasse sobre o que fiz, ele/a jamais saberia o que se passava na minha cabeça<sup>2</sup>.

Tardif (2002) aponta que as práticas das/os docentes integram diferentes relações que implicam saberes oriundos de várias fontes. O que percebo em meu trabalho confirma que é no encontro com o acontecimento da aula, na dinâmica do ensinar-e-aprender, na interação com alunas e alunos, que os saberes

---

<sup>2</sup> Desenvolverei mais minhas idéias sobre essa preocupação com o que está visível ao pesquisador no capítulo 2, sobre a metodologia deste estudo, a partir da noção de “professor como ator racional” de Tardif (2001)

que fui constituindo nos diversos espaços de formação de que participei/participo vão se integrando e formando um “todo com sentido”, ainda que sempre provisório.

Quando digo que se houvesse um/a pesquisador/a em minha sala naquele momento apenas me observando, não saberia o que se passava em minha cabeça nem as reformulações que eu empreenderia em minha ação docente já no próximo ano; quero salientar que, para que nós, pesquisadoras/es, tentemos conhecer e nos aproximar das reflexões e, conseqüentemente, dos saberes constituídos ou em constituição pelas/os docentes que pesquisamos, precisamos estar dispostas/os a ouvi-las/os sobre o que fazem/fizeram/ pretendem fazer, buscando captar e compreender esse movimento.

De volta à minha ação como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, afirmo que fui cada vez mais me deparando com situações como a descrita acima e cada vez mais me conscientizando dos efeitos que essas minhas decisões a respeito da escolha das atividades, dos textos, dos temas e conteúdos, do tempo dedicado a cada coisa, das formas de intervenção, etc produziam nos currículos pessoais dos meus alunos e alunas.

Muitos são os episódios que vivenciei e vivencio e que me trouxeram e trazem a esta tese, mas aqui mencionarei apenas mais um. Numa roda de conversas numa turma de primeira série, há alguns anos, um menino de aparência branca fez menção a uma novela de época que estava passando na tevê, onde os negros eram muito maltratados. De repente, um outro menino de aparência negra se adiantou e disse: “Eu não sou negro!” De imediato, minha reação foi engrossar a voz e dizer: “É sim! E não tem nenhum motivo para se envergonhar disso! Vamos ver quem tem motivo para ter vergonha de sua cor aqui: os brancos ou os negros? Quem é que faz um monte de maldades na novela? Quem comete injustiças? Quem é violento? Você é negro sim e deve se orgulhar disso, os brancos é que estão em dívida com essa história, eles é que têm do que se envergonhar!”

Algumas crianças concordaram comigo e seguiram meu raciocínio, mas o menino de aparência negra calou-se. Até hoje, me pergunto sobre a reação que tive: de onde veio toda aquela raiva, aquela indignação com o fato dele não “se assumir” negro? Sei que muitos dirão que eu reagi bem, mas se o fiz naquele

momento, confesso que não soube muito bem o que fazer depois: como interpelá-lo para saber o que ele sentia em relação aquilo? Por que não abordei esse assunto com os pais dele? Acho que podia e devia ter feito muito mais do que fiz, mas sempre tive muito receio de tocar em questões dessa natureza, porque acredito que elas podem causar muito sofrimento às pessoas. Por que um menino de sete anos reagira daquele modo?

O que essa situação tem de especial e que a distingue da anterior é que sei que minha atitude tocou aquelas crianças de modo muito diferenciado em função das experiências étnicas diferenciadas de cada uma delas. Acredito que a questão do consumismo na faixa de idade daquelas crianças (6 e 7 anos) ainda não constitui fortemente a identidade de nenhuma delas. No entanto, ser negra ou ser branca, ter motivos para orgulhar-se ou envergonhar-se por sua etnia sim é um tema que afeta cada uma daquelas crianças de um modo muito diferente em função de suas aparências (seus fenótipos) e das relações que suas famílias foram estabelecendo com essas aparências e como as diferentes experiências se encontram-confrontam naquele espaço escolar.

A abordagem “raivosa” pela qual “optei” naquele momento não foi uma decisão medida e avaliada. Como diz Perrenoud (2001b) – outro autor que pesquisa a natureza dos conhecimentos das/os docentes –, agi na urgência e decidi na incerteza, tal como aquela situação me permitia, tal como eu podia com a minha história pessoal e a minha compreensão de mundo. Naquele momento, agi com base em meu *habitus*, ou seja, falou em mim a militante política, sindical e partidária que desde cedo aprendeu a lutar e a disputar compreensões e posições. “Entre para rachar”, marquei posição, mas pouco contribuí com a possibilidade de ressignificação das experiências étnicas daquele menino que, para mim parecia “tão” negro, mas que se dizia não-negro.

Comecei a estabelecer relações e comparações dessas situações com o meu papel como professora universitária, uma vez que eu vinha (como venho até hoje) atuando concomitantemente nos dois níveis de ensino.

Nunca atuei como professora no ensino médio, nem no segundo segmento do ensino fundamental, mas como professora universitária, percebia que a disciplina (didática, alfabetização, etc) me protegia um pouco de tanta complexidade. Quer dizer, nos anos iniciais do ensino fundamental, eu não ensino

apenas uma disciplina, mas todas! Isso me coloca diante de decisões cada vez mais difíceis e complexas e os efeitos dessas minhas opções acabam sendo muito mais intensos, pois além de meus alunos e alunas serem crianças e, por isso, estarem mais sujeitos/as a minhas intervenções, eu os/as influencio também por muito mais tempo e através de muito mais áreas de conhecimento.

Comecei a retomar meus estudos sobre questões curriculares, pois lembrava, de estudos realizados anteriormente, que a teoria crítica vinha questionando exatamente não só o que está explícito nos programas, mas fundamentalmente aquilo que não está assumido e explicitado, mas produz efeitos de sentido e identidade.

Meu primeiro projeto apresentado à PUC-Rio no concurso de acesso ao doutorado foi escrito a partir das inquietações aqui apresentadas e dos estudos que passei a empreender de maneira autônoma, visando buscar na teoria curricular crítica pistas que me ajudassem a orientar melhor minhas decisões como docente.<sup>3</sup>

Tenho de admitir que não foi necessário muito tempo para que eu fosse me insatisfazendo com o que fui encontrando nesses estudos. Rapidamente, eu já me “inconformava” em perceber que poucas eram as pistas que tais estudos me forneciam para superar a fase da crítica e caminhar rumo a uma fase mais propositiva.

Foi então que participei de um minicurso numa reunião anual da ANPEd (Canen & Moreira, 1999) em que comecei a tomar conhecimento da influência que a emergência dos estudos multiculturais começava a exercer no campo do currículo, que vinha tentando se fazer agora mais propositivo.

Acredito que a realidade com a qual o professor e a professora se deparam é múltipla, complexa e as teorias críticas e suas crenças no universalismo têm sido pouco capazes de enfrentar esse cotidiano.

Em minhas aulas como docente na universidade via que minhas alunas professoras reclamavam o fato de que os estudos do curso de pedagogia pareciam muito distantes do que elas viviam em seu trabalho como professoras.

---

<sup>3</sup> O título do projeto era “Currículo: teoria e práticas críticas?”

Visando enfrentar essas críticas, propus em meu trabalho com duas turmas – uma de pedagogia e outra do curso normal superior – que elas trouxessem suas experiências através de textos narrativos para que analisássemos em nossas aulas. (Barreiros, 2002a; Barreiros, 2002b)

No desenvolvimento da experiência a que chamei de *cadernos de narrativas*, fui percebendo que minhas alunas foram ditando a pauta de seu curso de formação, foram marcando as questões que as afligiam em sua atuação profissional presente, passada e futura. Em suas narrativas, elas foram apontando os temas que pautavam como fundamentais à sua formação como profissionais da educação.

E que temas foram esses? Diferentemente de um caminho que normalmente se percorre nos cursos de formação em serviço, elas não queriam “receitas de atividades”, mas traziam para discussão temas que marcam uma certa angústia que o trabalho docente proporciona por não dar conta dos problemas que se enfrenta no dia.

Na ocasião, agrupei os temas da seguinte forma: a) comportamento / indisciplina / questões sócio-afetivas, b) ética profissional / sobre ser professora, c) questões curriculares ou metodológicas em sentido estrito, d) sobre pessoas portadoras de necessidades especiais, e) política educacional / gestão educacional, f) sobre o curso e g) desabafo.

No entanto, em sua grande maioria, os temas das narrativas foram comportamento / disciplina / questões sócio-afetivas (47%) e ética profissional / sobre ser professor/a (32%).

No primeiro e mais representativo grupo de narrativas, comportamento / disciplina / questões sócio-afetivas, emergiram as famílias das crianças e suas relações sempre complicadas com a instituição escolar (e vice-versa) e com a escolaridade das crianças, histórias de crianças que dizem aberta e claramente que querem ser bandidos quando crescerem, porque gostam de matar e porque querem ser “grandes”. Famílias de classe média alimentando essas “fantasias”, dando armas de “brinquedo”, jogos violentos, ou a usar “catchup” como sangue a dar maior realismo à “brincadeira”. Histórias sobre a complicada relação entre infância e sexualidade. De alunos/as que são expulsos/as do colégio

por fugir da aula para namorar ou por ser pego/a usando drogas, onde ficam perguntas como “será que a escola não tem mesmo nada a fazer por eles?” Histórias de meninos que só brincam de brigar, imitando os ídolos dos desenhos animados da tevê. Histórias da difícil relação entre brancos e negros – tantos mestiços! – na escola como na sociedade em geral. São os “velhos” “alunos-problema” e “turmas (inteiras)-problema” e da nossa dificuldade em lidar com agressividade e dispersão. Histórias de espancamento de crianças no seio familiar e, de outro lado, “a família” exaltada como “a base de tudo” na vida de uma pessoa. É dela que vêm histórias que ensinam a “repartir” o que se tem e a respeitar a propriedade alheia, a ser forte e lutador/a, não aceitando nenhuma forma de discriminação. Na escola, crises entre “colaborar ou competir”, alunos que se organizam e fazem greve (às vezes, vitoriosa, outras vezes, frustrada) pedindo mudanças e do difícil processo de adaptação a novas escolas e novos grupos de colegas.

No segundo grupo temático, estão histórias que tratam do/s porquê/s da escolha da carreira docente, do envolvimento pessoal e emocional com o trabalho, de reflexões acerca da formação profissional, do enfrentamento diário de aparentes pequenas questões como ciúmes de colegas ou chefes que impedem determinadas propostas de darem certo, da vivência da frustração de uma demissão, das dificuldades em conseguir emprego quando se é jovem e inexperiente, da vontade de se formar logo para poder trabalhar (“Não vejo a hora...”), do clamor por respeito e dignidade a uma profissão desvalorizada socialmente, dos compromissos advindos da profissão, etc etc etc. Ainda nesse grupo, muitas histórias parecem verdadeiras caricaturas de professores que exacerbam em autoritarismo e cometem violências simbólicas e até físicas com alunos de todos os níveis de ensino. São narrativas contadas, em sua maioria, pelo olhar da/o aluna/o, tiradas do fundo do baú das mágoas pela escola e pelas/os professoras/es. Mas há também as que são narradas pelo olhar da mãe, da irmã mais velha, da tia ou da vizinha. E ainda, pelo olhar da estagiária, que se assusta com o modelo que lhe é apresentado no estágio. Há ainda a professora que conta a história de uma violência praticada por ela sobre uma criança que tem seu caderno sujo e amassado: jogou o caderno no lixo! No dia seguinte, a diretora da escola a chama para conversar: “Você agiu como um médico que joga o seu estetoscópio

fora.” A professora repensa sua atitude e tenta resgatar o elo com a criança: “Uma fada passou por aqui e agora todos os trabalhos e todos os cadernos são limpos e bem cuidados”. “Panos para manga” num debate que “correu solto” na turma de pedagogia. História que puxou o fio de uma outra, “Manteiga é pra passar no pão!” Agora, quem conta é a irmã mais velha, é o olhar da família que vê a menina empenhada na tarefa de casa e, atrapalhada, suja o caderno de manteiga e, tentando limpar, suja ainda mais. Tarefa cumprida, a professora não quer saber do conteúdo, e muito menos da história, importa apenas que o caderno está sujo e é mostrado a toda turma para impor constrangimento à menina, na intenção, é claro, de ensinar-lhe a não errar de novo.

Por que trago essa experiência com os *cadernos de narrativas* aqui? Porque me parece que tudo isso tem “excedido” às nossas aulas formais na universidade. Porque temos tido muito pouco “tempo” para esses debates. Optamos na maioria das vezes por discussões de caráter genérico ou mesmo avaliações macro e deixamos nossas alunas-professoras a sós para darem conta dessas situações. Porque nós, professoras/es de todos os níveis de ensino acabamos por viver essas situações e respondemos a elas nem sempre com uma boa fundamentação a que eu chamaria de “profissional”, mas, muitas vezes, com o que trazemos de nossa formação pessoal, com aquilo a que Bourdieu e Perrenoud chamam de “habitus”.

Volto a dizer: tem sido nos estudos do multiculturalismo ou no que Vera Candau (2002, 2005) e outros/as propõem como educação intercultural que tenho encontrado algumas pistas sobre como lidar com esses temas.

Se no pré-projeto que apresentei no concurso de acesso ao doutorado essa dimensão ainda não aparecia, no memorial, eu já indicava essa percepção como uma possível pista.

No curso de doutorado, tive a oportunidade de participar do GECEC, *Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)*, grupo de pesquisa coordenado pela professora Vera Candau, que “tem como finalidade principal o desenvolvimento de estudos e pesquisas de caráter interdisciplinar,

privilegiando como temática central: as relações entre educação e cultura no cotidiano escolar, através de suas diferentes faces e expressões”<sup>4</sup>.

Participando do último ano da pesquisa “Diversidade Cultural e Formação de Professores”<sup>5</sup>, quando investigamos como tem sido a inserção de alunos/as de origem social e cultural distinta daqueles/as que eram tradicionalmente os/as alunos/as da universidade, na mesma PUC, pude perceber como lidar com essas questões é tão difícil também na universidade. Não são incomuns inclusive depoimentos de alunos/as a dizerem que as questões da diversidade até são estudadas, mas como algo que ocorre na Europa, na África e não como algo que está presente ali naquela sala de aula. E, como sempre, além do currículo explícito das disciplinas dos cursos, há aprendizados que vão ficando subliminares, “ocultos” nessas relações.

Antes, porém, de seguir com a descrição deste meu percurso até esta pesquisa, vou, ainda que rapidamente, descrever os caminhos teóricos que me trouxeram até o tema da diferença. Considerando que tive minha formação pedagógica de 1982 a 1990 – entre curso de formação de professores, adicional em alfabetização e curso de pedagogia –, foi através dos estudos sobre o fracasso escolar que me aproximei da perspectiva cultural. Considero que minha trajetória, ainda que singular, tem muitos traços em comum com as de tantas outras professoras que se formaram e atuam/atuaram na mesma época.

#### *A diferença como tema*

As pesquisas na área de educação que se firmaram no desvelamento do fracasso escolar – não somente no Brasil, mas também e fortemente aqui – mostraram que não é suficiente que nos fixemos apenas nas análises macrosociológicas que explicam por que a improdutividade da escola interessa ao sistema econômico vigente. Passamos a buscar compreender como no dia-a-dia das escolas essa improdutividade, ou melhor, essa perversidade do sistema se constituía.

---

<sup>4</sup> Disponível em 09/04/2006 na página <http://www.gecec.pro.br/oque.htm>

<sup>5</sup> GECEC, 2003.

Posso citar dois livros emblemáticos no Brasil, entre tantos outros: “A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce” – do final da década de 1970 – e “Linguagem e escola – uma perspectiva social” – do início da década de 1980. O primeiro de Sonia Kramer e o segundo de Magda Soares.

No primeiro, a autora, após analisar historicamente os programas de educação pré-escolar no Brasil e verificar o seu caráter compensatório e, portanto, discriminador e marginalizador, aponta que a luta pela democratização da educação deve se dar em duas frentes: uma que amplie o atendimento às crianças e outra que garanta que “a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo” (Kramer, 1992: 113). Naquele momento, o conceito de infância precisava ser revisto para que deixássemos de considerá-lo universal e passássemos a tomar em conta o contexto histórico-social e cultural.

Colocávamo-nos a caminho de uma revisão das orientações curriculares e das práticas docentes de então. Para se diversificar, era preciso conhecer as condições reais de vida de nossas crianças, era preciso valorizar suas formas de conhecimento e de suas famílias e comunidades: era preciso pesquisar.

No segundo livro, Soares apontava que o referencial da diferença era um importante ganho naquele momento para nossas pesquisas e nossas ações pedagógicas, ao fazer-nos compreender que o que determina que muitas crianças não aprendam é uma insensibilidade da escola às diferenças culturais e lingüísticas que elas trazem para o ambiente escolar. O fracasso escolar deixava de ser atribuído à criança ou à sua família, como postulava a teoria da deficiência, e passava a ser do sistema educacional.

Para a autora, no entanto, era preciso ainda que estivéssemos atentas/os, pois, tanto no quadro das teorias da deficiência, quanto no quadro das teorias da diferença, a escola continuava a selecionar seus objetivos segundo os padrões sociais e lingüísticos das classes dominantes, valorizando-os enquanto desqualificava os padrões das classes dominadas. Desse modo, alertava, lá estava a escola novamente a colaborar para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.

Desde então, o referencial da diferença vem nos ocupando e preocupando; desde então sabemos que não se trata apenas de celebrá-lo. Vimos tentando, especialmente nas últimas duas décadas do século XX, lidar com as diferenças, conhecê-las, valorizá-las, enfrentar as relações de poder que as hierarquizam.

Os estudos sobre o fracasso escolar repercutiram em todas as áreas da educação. O campo do currículo também viveu/vive esse movimento da macrosociologia ao cotidiano. Nos últimos anos, os estudos sobre os currículos escolares vieram se avolumando, ganhando densidade e enfrentando as severas críticas que sofrem tanto do exterior quanto do interior de seu campo.

Antonio Flávio Moreira, em artigo publicado originalmente em 1998, analisa o que ele chamou de uma situação de crise na teoria curricular crítica. Segundo ele, em entrevistas realizadas com especialistas em currículo, ficou claro que “a opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.” (1999: 13)

Segundo esse autor, a emergência da teoria curricular crítica no Brasil em 1970 e 80 deveu-se a um questionamento da didática da época, marcada pelo tecnicismo nas décadas de 1960 e 70. Para ele, isso explica por que os estudos desse período representaram “mais esforços em criticar as diretrizes curriculares dos anos 70, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira.” (1999: 15-16)

Escapar do tecnicismo era, então, o objetivo dos/as curriculistas, mas também o projeto das/os especialistas em didática. Vera Maria Candau (1983), entre outros/as, nos anos 80, defendia uma didática que não se esgotasse nos aspectos instrumentais, que superasse a noção de neutralidade técnica e que buscasse uma compreensão multidimensional do processo ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da autora, no entanto, a perspectiva crítica, construída na década de 80, não conseguiu dar conta dos desafios do novo cenário que veio se desenhando. Para ela,

“Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais.” (Candau, 1997: 89)

Para os/as curriculistas críticos/as, Moreira (1999) propõe como agenda de trabalho: uma reaproximação com a pedagogia (ou seria com a didática?), a centralidade da prática nos estudos, a participação dos/as curriculistas em diferentes instâncias da prática curricular e a busca de “conciliação” entre um projeto emancipatório e princípios pós-modernos.

Para as/os especialistas em didática, Candau (2000) propõe um “retorno” aos seus chamados temas clássicos, de modo a retrabalhá-los e ressitua-los de acordo com novos contextos e novas utopias. Ao considerar que “toda reflexão pedagógica exige um horizonte utópico”, a autora assim sintetiza sua proposta de uma agenda de trabalho para a didática:

“reconhecer o cenário em que hoje estamos imersos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da visão pós-moderna. Romper as fronteiras epistemológicas e articular saberes. Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade. Revisitar os temas ‘clássicos’ da didática.” (Candau, 2000: 159)

Multidimensionalidade, multiculturalismo, pós-modernidade, centralidade da prática... Se no meio acadêmico parece firme um caminho rumo à consideração das diferenças e mesmo a sua centralidade, paralelamente a isso, a segunda metade da década de 1990 recolocou no cenário nacional a discussão acerca da viabilidade de um currículo nacional como consequência de uma ação governamental. Debateu-se e perguntou-se: é possível um currículo nacional num país como o Brasil, com dimensões de continente, com tamanha diversidade natural e cultural? É desejável que se construa uma proposta de currículo nacional? Para quem? Com que metodologia? Com que prazo? Com que pretensões? E, principalmente: é possível atender às tais diferenças num currículo desse modo organizado?

Do documento oficial<sup>6</sup>, se diz que é elitista e prescritivo, elaborado por um conjunto de intelectuais alienígenas às diversas realidades da educação

---

<sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de 1997.

pública deste país. Se diz também que se insere num movimento de globalização e avanço do sistema neoliberal conservador, que tem dado grande importância à escola como instituição social e aparelho ideológico do Estado, em que o Brasil seria um dos muitos países globalizados, sofrendo a ação dos muito poucos países globalizadores.

Não se pode deixar de mencionar, no entanto, que a diferença está lá marcada quando os PCN dedicam um de seus temas transversais à questão da pluralidade cultural do Brasil.

Ainda que sejam muitas as questões que afetam decisões macro, as pesquisas de caráter localizado podem garantir percepções e referências que orientem as decisões maiores para que considerem as diferenças, não se tornando autoritárias e uniformizadoras.

Desse modo, a escola e, em especial, a sala de aula continuam sendo os espaços onde as políticas educacionais acontecem ou refletem ou repercutem (ou não).

#### *A diferença nos anos iniciais do ensino fundamental*

Como professora atuando no ensino fundamental há quase 20 anos – entre escolas privadas, rede municipal de ensino e, agora, no CAP/UERJ – e na formação superior de professoras há cerca de 10 anos, posso dizer sem medo de exageros que, na sala de aula, as diferenças parecem se multiplicar em sistema exponencial! Cada um/a parece ser um/a a cada momento, cada um/a pertence a vários grupos que diferenciam suas culturas a todo momento, ainda que todas/os sejam, naquele momento, também um mesmo todo, que pode ser representado tanto por algo bem amplo como “humanidade”, ou algo não tão amplo, como alunas/o daquela turma e escola.

Nessas circunstâncias, nós, professoras/es, nos vemos permanentemente tendo que tomar decisões que tomam parte e que afetam os “currículos” de todas e de cada uma de nossas crianças...

É sempre possível pensar que há professoras que não se dão conta disso, que crêem que ensinam apenas o que têm que ensinar e ponto final. Mas

não é nessa professora que temos investido, enquanto sociedade, tantos esforços de formação nessas últimas tantas décadas!

A professora na qual temos investido, creio eu, tem cada vez maior clareza do seu espaço enquanto sujeito histórico e, portanto, de sua responsabilidade crescente sobre os destinos de suas alunas e alunos.

Sujeitos históricos que somos, no entanto, somos assujeitadas: vivemos permanentemente a tensão que é tentar saber no que de fato acreditamos, o que de fato desejamos e o que desejam de nós “a classe dominante”, os meios de comunicação de massa, os governos, os patrões, etc.

É... não é fácil ser sujeito histórico...

Aliás, dizem que o sujeito da modernidade, aquele dono de si, racional, hoje não passa de peça de museu. Conosco não é diferente: vivemos nosso dia-a-dia cheias de responsabilidades e também cobertas de incertezas!

#### *Esta pesquisa*

Há um desafio posto às teorias críticas de educação e, em especial, às de currículo e didática que é como oferecer subsídios às/aos professoras/es críticas/os no desenvolvimento de seu trabalho. Acho que este desafio pode ser enfrentado através de um reconhecimento do valor da experiência das/os professoras/es. Acredito que na prática, no dia a dia, no cotidiano de trabalho de professoras e professores inventamos um modo de fazer, de atuar como docentes. E hoje atuar como docente é enfrentar a diversidade, a multiplicidade. Reconhecer, conhecer, valorizar estas práticas, resignificando-as e problematizando-as pode ser um caminho para enfrentar este desafio.

Desse modo, com esta tese de doutoramento, pretendo contribuir no sentido de conhecer um pouco do que essas professoras que se descobriram sujeitos históricos – via também os processos de formação que viveram nos últimos 30 anos – vêm desenvolvendo no seu fazer cotidiano. Se era preciso aprender a lidar com os/as diferentes e as diferenças, o que aprendemos? Como temos lidado? Que currículos temos praticado? Que escolhas temos feito? Com base em que critérios? Que conteúdos temos privilegiado? Que importância temos

atribuído aos documentos oficiais (LDB<sup>7</sup>, PCN, Multieducação<sup>8</sup>, etc) ou de massa (livros didáticos, notícias de jornais e propagandas, por exemplo)? Que valor temos atribuído à produção acadêmica? Como temos ensinado? Que saberes didáticos temos construído? Que valor a diferença tem tido para nós? E a desigualdade social: como se cruza com a diferença? Ao lidar com as diferenças, como enfrentamos as hierarquizações construídas socialmente? Como temos lidado com nossas próprias incertezas? Como temos enfrentado nossos próprios preconceitos?

Mas há algo que também a minha própria prática como docente me instiga: há situações em nosso cotidiano que exigem de nós decisões planejadas, ou seja, aquelas em que temos algum tempo para pensar e decidir, mas há as decisões que tomamos em momentos de urgência (Perrenoud, 2001b), *na hora H*, daquele jeito em que a situação aparece e temos de responder a ela. Tanto as decisões de um tipo, quanto as do outro repercutem nos percursos curriculares de nossos/as alunos/as, mas elas talvez sejam tomadas com base em critérios diferenciados.

Quando me vejo sozinha na minha sala de aula, percebo que, apesar dos meus longos anos de estudos e dedicação à educação e à pedagogia, ainda me sinto insegura e mesmo incompetente para lidar fundamentalmente com o que excede às disciplinas que leciono. Não é apenas por dificuldades em relação ao “conteúdo” a ser ensinado objetiva e intencionalmente, mas em relação ao que não está no “script”, ao que não está prescrito no programa, ao que emerge das relações de grupo e sobre o que tenho que me posicionar. Como citei anteriormente, ao lecionar na formação de professoras/es, percebo que minhas alunas têm demandas semelhantes às minhas. É como se tudo aquilo que estudamos na universidade servisse como uma orientação geral, mas não para lidar com o emergente.

Creio que até aqui consegui elencar as preocupações que me trouxeram a esta tese, mas cabe explicitar com qual compreensão de **diferença** estarei operando ao longo deste texto. Acredito que no capítulo 1, ao tentar

---

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>8</sup> Proposta Curricular da Prefeitura do Rio de Janeiro.

traduzir as idéias das/os autoras/es com quem escolhi trilhar o caminho da elaboração de uma concepção de pedagogia multi/intercultural, a palavra diferença estará mais claramente conceituada, mas, a título de introdução na temática, busco uma definição mais direta no “vocabulário crítico” de Tomaz da Silva:

“Conceito que (...) refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade.” (da Silva, 2000: 42)

Mais adiante, ao conceituar **diversidade**, o autor informa que este termo está associado ao movimento do multiculturalismo, que considera que a

“sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.” (da Silva, 2000: 44)

Fazendo claramente a opção teórica pelo primeiro termo, o autor os diferencia explicando que *diversidade* é usado quando se advoga “uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas”, o que teria “pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada” (p. 44). Por isso, afirma: “Prefere-se, neste sentido, o conceito de ‘diferença’, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade.” (pp. 44-5)

Desse modo, optei pelo uso do termo *diferença* por querer dar ênfase aos processos sociais de produção dessas diferenças culturais e por reconhecer que esses processos se dão em meio a disputas por poder.

Quero ainda marcar que nenhum ser humano pertence apenas a um grupo cultural. Ninguém é apenas mulher, por exemplo. Posso ser uma mulher branca, negra ou mestiça; carioca, paulista, paraibana, paranaense, norte-americana, “estrangeira”, brasileira, etc; suburbana, favelada, nascida na Zona Sul do Rio, etc; filha, mãe, esposa, divorciada, solteira, etc; jovem, criança, idosa, adulta, etc; heterossexual, homossexual, transsexual, etc; etc.

Nesse sentido, o conceito de diferença está associado diretamente ao conceito de **identidade cultural**. Da Silva assim o define: “conjunto de

características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si”. (2000: 69) Desse modo,

“a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo. ‘Ser brasileiro’ não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de ‘ser brasileiro’ do significado de ‘ser italiano’, de ‘ser mexicano’ etc.” (p. 69)

Assim, como McLaren (1997), defendo que toda diferença é sempre diferença-em-relação, ela não é um a priori, é uma construção social, em meio a relações sociais e disputas por poder social.

### *O título*

Mesmo considerando o título deste trabalho um tanto auto-explicativo – “Quando a diferença é motivo de tensão” – quero explicitá-lo ainda mais. Nesse estudo, tento compreender de que forma o referencial da diferença cultural, trazido a nós via estudos sobre o fracasso escolar, foi incorporado em nossas práticas pedagógicas cotidianas. No entanto, reconheço que a diferença não é um tema que exige de nós apenas uma ação planejada e absolutamente consciente, ela também emerge em situações não previstas e que, quase sempre, implicam em tensão. Ou seja, as diferenças geram conflitos não somente entre “uma classe dominante” e “uma classe dominada” sem rosto, ou entre “negros” e “brancos” hipotéticos, ou ainda entre “homens” e “mulheres” abstratas. Ela acontece na sala de aula diante de nossos olhos e, muitas vezes com a nossa interferência ou omissão intencional ou não entre a Francimere e o Fábio, ou entre o Maikou, a Izabel e o Lucas, ou ainda entre os/as alunos/as do canto e os/as da janela, os/as da frente e os/as do fundo, os/as deste ou daquele grupo, os/as desta turma e os/as da outra... e esta lista poderia continuar sem fim, mas, antes de pará-la, não posso deixar de mencionar entre os/as adeptos/as deste e daquele comando marginal.

Em suma, não é apenas de uma diferença pensada como coisa de que trata este estudo, mas de uma diferença vivida por todas/os nós e, na maioria das vezes, pouco refletida.

E falando ainda do título auto-explicativo, creio que o subtítulo – “um estudo de currículos praticados nas classes iniciais do ensino fundamental” –

localiza com clareza o campo da pesquisa: na escola primária, aquela a que têm acesso quase todos/as os/as brasileiros/as.

Encontrei a expressão “currículos praticados” em Inês de Oliveira (2003) e considerei-a exata para o que eu pretendia, pois situa também que não é das propostas curriculares que têm sido engendradas nos últimos anos que irei falar agora, mas daquilo que professoras e alunas/os têm feito delas em seus espaços de “sujeitos históricos”. Por razões de tempo e necessidade de recorte, meu foco está nas professoras.

Evidentemente, ao falar da concretude destes sujeitos não posso ter a pretensão de poder tomar esta experiência como generalizável. Ela é parcial, local, singular, mas é uma experiência e, com ela, poderemos – acredito – aprender algo (Novo? Talvez.) sobre nós mesmas/os.

Desse modo, acredito que esta tese de doutoramento pode dar uma pequena contribuição para a superação da crise da teoria curricular crítica sugerida por Moreira, assim como creio que possa colaborar para derrubar os muros que foram erguidos nas décadas de 1960 a 1980 entre os campos da didática e do currículo: a noção de currículos praticados parece-me um caminho fértil para esta finalidade.

*Na escola Ma Kuxi*

Esta pesquisa demandou então a observação do trabalho de algumas professoras, para vê-las em ação, assim como entrevistas em que puderam mostrar sua intencionalidade. Mas professoras atuam em instituições escolares, portanto, era preciso escolher uma escola.

Eu procurava uma escola comum: uma escola “típica” da rede municipal. Optava pela rede municipal por ser a maior rede de atendimento ao ensino fundamental na cidade do Rio, onde vivo. Uma escola comum, porque embora eu saiba que é recorrente em pesquisas em educação se procurar algo diferente, ou único, eu acreditava que meu objetivo não se identificava bem com a perspectiva de uma experiência única, uma vez que compreendia que as diferenças estão em todo lugar. Desse modo, acreditava que as professoras de qualquer escola estão se deparando com diferenças e tendo de lidar com elas e

que, portanto, estava em curso um processo de “invenção” de um fazer pedagógico que as tomasse em conta.

Meu foco eram os anos iniciais do ensino fundamental, por isso minha exigência era de que fosse uma escola que, além de atender a este segmento, tivesse mais fortes os traços deste que de outro segmento. Tentando ser mais clara: eu acreditava que as escolas que possuem o segundo segmento (5ª a 8ª séries) acabam, pelo contingente ampliado de profissionais de diversas matérias, entre outros motivos, marcando sua dinâmica e organização internas mais por esse segmento do que pelo primeiro. Penso, com base em minha experiência docente, que as dinâmicas internas de um segmento e de outro são muito distintas.

Cheguei a essa escola em especial por acaso. Havia tentado uma outra, onde eu conhecia a coordenadora pedagógica, que me recebeu muito bem. No entanto, a diretora disse que não queria nenhuma pesquisa por lá. Passei a crer que era preciso então contatar primeiramente a diretora. Dirigi-me a uma pessoa conhecida que eu achava que era diretora adjunta de uma escola municipal. Acreditava que ela pudesse me abrir as portas da sua escola ou de outra de que ela conhecesse a direção. Descobri, na conversa, que ela era a própria diretora geral e que sua escola atendia aos meus critérios iniciais.

Minha relação com ela também parecia a ideal para mim naquele momento, pois, se eu a conhecia o suficiente para pedir-lhe a autorização para realizar a pesquisa, por outro lado, nossa relação era bastante superficial, não permitindo que meu olhar de pesquisadora pudesse ser contaminado por uma experiência ou relação pessoal. A única percepção prévia que eu tinha a seu respeito era de que ela se mostrava acessível e parecia ser uma profissional comprometida com seu trabalho.

Obviamente, ela quis saber qual era o meu tema de pesquisa. Disse-lhe que eu queria pesquisar como as professoras têm lidado com a realidade multicultural. Ela adorou. Falou-me que inclusive estava propondo o multiculturalismo como tema central do projeto da escola para aquele ano. Lá estava eu, procurando algo comum e, de repente, me deparo com uma escola que tinha, pelo menos no campo das pretensões, um estudo que se coadunava com o meu. Será que eu estava enganada a princípio ou este tema vem de fato ganhando cada vez maior interesse por parte das/os professoras/es?

É importante registrar também que a idéia de ter uma pesquisadora na escola pareceu bastante natural à diretora e que sua receptividade de imediato foi boa.

Combinamos que eu poderia aparecer na escola no dia seguinte ao da apresentação das professoras após o seu período de férias. Era fevereiro de 2004 e assim fiz: cheguei por volta das oito horas e participei de toda a reunião inicial. Desse modo, começava a se estabelecer minha relação com a escola.

Iniciei assim o ano letivo de 2004 na escola *Ma Kuxi*<sup>9</sup>, participando das primeiras reuniões de planejamento e também de algumas aulas e outros eventos do cotidiano escolar. No entanto, por razões de ordem pessoal, precisei me afastar da pesquisa por alguns meses e somente retornei no mês de outubro. Nesse primeiro momento, acompanhei as discussões em reuniões pedagógicas sobre a introdução do tema da multiculturalidade nos planejamentos da escola.

Tomei essa etapa da pesquisa como uma fase exploratória. Em função de ter participado de várias reuniões de estudo e planejamento e algumas poucas aulas, foi a partir daí que pude organizar o segundo momento já com as três professoras escolhidas como sujeitos mais diretos desta investigação.

No meu retorno em outubro, conversei com a diretora da escola, professora Jaci, e pedi que ela me indicasse quais as professoras que ela avaliava que tivessem levado mais a termo a temática da multiculturalidade ao longo do ano. Ela indicou exatamente as três professoras que mais haviam me chamado a atenção por suas participações nas reuniões de estudo e planejamento, pela qualidade das suas intervenções.

Foi assim que escolhi: Iara, Iracema e Jurema. Destas, somente a professora Iracema, por fazer dupla regência na escola, lecionava a duas turmas – uma pela manhã e outra à tarde –, as demais lecionavam apenas pela manhã. Desse modo, estive mais presente realizando observações das aulas no primeiro turno. A professora Iara atuava com 1º ano do ciclo, a professora Jurema, com a 4ª série e a professora Iracema, no turno da manhã, com o 2º ano do ciclo e, no segundo turno, com o 1º ano do ciclo.

---

<sup>9</sup> O nome da escola, assim como os nomes de todos os sujeitos citados nesta pesquisa são fictícios. Optei que fossem de origem indígena.

Na fase exploratória, cheguei a observar também uma aula da professora Iraci numa turma de progressão. No entanto, embora chegue aqui a retratar um evento em uma de suas aulas, não a tomei como sujeito da pesquisa por dois motivos: porque ela não atendia aos meus critérios (indicação da diretora e participação ativa nas discussões sobre as questões multiculturais) e porque creio que, se eu utilizasse uma professora atuando com a turma de progressão, esta tese teria de mudar o seu foco para o que significam essas turmas em termos da produção de diferenças e desigualdades nas escolas da rede municipal do Rio hoje. Sem dúvida, seria um tema instigante e extremamente relevante, mas fugiria do meu objetivo neste momento.

Cabe observar que a estrutura do ensino fundamental nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro hoje comporta dois regimes: o ciclo e a seriação. O regime seriado mantém-se tal como funcionou no período da Lei 5692/71 da 3ª à 8ª série (9 a 14 anos), no entanto, de 6 a 8 anos, as crianças passam pelo ciclo de formação, que se subdivide em três anos letivos denominados período inicial (ou 1º ano), período intermediário (ou 2º ano) e período final (3º ano). Concluído o ciclo e considerando-se que a criança tenha atingido os objetivos mínimos para seguir seus estudos, ela segue para a 3ª série com 9 anos. No entanto, se, ao concluir o ciclo, a criança não for considerada apta a seguir para a 3ª série, ela deverá passar um ano na classe de progressão para concluir os estudos que lhe garantam essa aptidão.

Foi, então, nos meses de outubro a dezembro que desenvolvi a maior parte das observações de aulas e também as entrevistas às professoras selecionadas. Creio que é preciso registrar que a escola localiza-se na favela-bairro Maré e que nos meses em que lá estive vários foram os episódios de conflitos entre comandos marginais naquelas comunidades que implicaram em suspensão das aulas nas escolas da região, diminuindo o potencial de aulas observadas.

Após o meu primeiro exame de qualificação no curso de doutorado em dezembro de 2004, sob orientação dos membros da banca, retornei à escola nos meses de janeiro e fevereiro. Em janeiro, entrevistei a diretora, professora Jaci, e a coordenadora pedagógica, professora Jaçanã, com a finalidade de conhecer melhor o contexto de atuação da escola, seu projeto político-pedagógico

e a avaliação dessas professoras quanto à implementação e resultados do trabalho de 2004 em torno da questão multicultural. Em fevereiro, retomei o contato com as professoras docentes e participei de uma reunião que pretendia ser a princípio para avaliação do trabalho do ano de 2004. No entanto, no dia marcado, o grupo de professoras julgou que havia pouco tempo para o planejamento das atividades para 2005 e que este era mais urgente. Desse modo, essa avaliação não ocorreu.

Como Tardif (2001), tomei nesta pesquisa as professoras como “atores racionais” (atrizes racionais pareceu tão esquisito!), por isso, indaguei-lhes sobre os eventos que observei. Mas, ao mesmo tempo, como Perrenoud (2001a), acreditei que nem tudo o que fazemos profissionalmente é fruto de nossa clara consciência, pois nesse terreno costuma reinar o *habitus*. No diálogo com as professoras, sei que alguns *habitus* foram trazidos à consciência e mesmo questionados, não temi esses momentos. Embora não pretenda que meu trabalho seja tido como uma pesquisa ação, sei que não havia como realizá-lo sem causar alguma interferência no grupo, nas pessoas, no ambiente.

#### *Uma pesquisa nos campos da didática e do currículo*

Esta tese situa-se no interior da pesquisa “Ressignificando a didática na perspectiva multi/intercultural”, coordenada pela professora Vera Candau<sup>10</sup>. Desse modo, creio que uma de suas contribuições para as reflexões do campo da didática está em enfrentar a contradição que há muito se coloca a ele que é como dar conta de uma perspectiva que supere a prescrição sem se descomprometer com a prática, a ação pedagógica, a sala de aula. Assim, centrei meu objeto de estudo no *trabalho docente*, entendido como contextualizado numa sociedade de classes, em que o consumismo dita as regras do bem-viver, a cultura está relacionada ao pastiche e à superficialidade, em que os padrões de beleza têm-se tornado um ideal único e homogeneizado, em que as relações pessoais são carregadas de preconceitos e discriminações, em que todos os valores chamados universais têm sido questionados e, por fim, cheia de violência e injustiça...

Nesse caso, creio ser papel da Didática enfrentar essas tensões da pós-modernidade e buscar, ainda assim, uma sistematização teórica para o que

---

<sup>10</sup> GECEC, 2006.

alguns/mas professores/as vêm tentando construir em suas salas de aula. Se o quadro se mostra difícil, não por isso temos deixado de tentar responder a ele. Nesse processo, apesar da falta de alternativas das teorias críticas, creio que nós, professores/as, temos tentado.

Acredito que muitas professoras e muitos professores mobilizam seus saberes no sentido pretendido pelo movimento de reconstrução da didática, ou mesmo de uma pedagogia crítica. Então, a tarefa dos/as pesquisadores/as é ajudar a dar visibilidade e sistematização a essas iniciativas. Talvez assim possamos superar essa tensão entre prescrição, crítica e proposição, buscando no trabalho daquelas/es que operam a dinâmica da sala de aula pistas ou germes em direção às mudanças pretendidas.

Reconheço a prática pedagógica como um espaço de produção e não somente a pesquisa acadêmica. Reconheço a necessidade de aprender com a prática dessas/es professoras/es. Reconheço que a produção teórica pode proporcionar uma visão ampliada a essa prática. Vejo esse diálogo entre a universidade e a escola como promissor. Nessa perspectiva, não há modelos, nem prescrições, mas experiências a serem partilhadas e analisadas, buscando constituir um repertório de possibilidades que seriam experimentadas sempre de forma absolutamente única por seus protagonistas.

#### *A estrutura do texto*

Estruturei o texto desta tese da seguinte forma: no primeiro capítulo, “Para uma pedagogia multi/intercultural”, parto de alguns percursos rumo à noção de diferença em educação até chegar a uma concepção de diferença cultural. A partir daí, tomando uma autora brasileira do campo da didática que incorporou fortemente a dimensão cultural em seu trabalho, Vera Candau, acompanho seu percurso desde a defesa de uma didática fundamental até uma didática intercultural. Para esclarecer as relações entre diferença e desigualdade, tomo o trabalho de um autor canadense radicado nos EUA, Peter McLaren, e, com ele, construo a noção de uma pedagogia crítica multiculturalmente orientada e de um/a professor/a empoderado/a para empreendê-la.

No segundo capítulo, “Uma pedagogia em construção nas práticas escolares: itinerário de uma pesquisa”, apresento tanto as questões de caráter mais

teórico que iluminaram a metodologia de pesquisa adotada, como os procedimentos que foram utilizados para desenvolvê-la. Nesse momento, dialogo principalmente com dois autores: Maurice Tardif e Phillippe Perrenoud. Com o primeiro, me aproprio da noção de saberes docentes e suas múltiplas fontes. Com o segundo, busco compreender como nós, professoras/es, respondemos às situações que emergem no cotidiano sem previsão, sem tempo para pensar, medir, avaliar e decidir: que tipo de “saberes” usamos nesses momentos?

No capítulo três, “Situando as práticas pedagógicas”, contextualizo a escola onde foi realizada a pesquisa e descrevo e analiso algumas cenas do cotidiano escolar que pude acompanhar. Descrevo em razoável detalhe trechos das três primeiras reuniões pedagógicas – de estudo e de planejamento – de que participei por terem sido essas as que delinearam a idéia de um atravessamento das questões multiculturais nos projetos da escola em 2004. Em seguida, partindo de uma situação de tensão vivenciada “coincidentemente” em duas turmas e que tiveram desdobramentos bastante distintos, relato um pouco das dinâmicas das aulas de cada professora investigada.

No capítulo quatro, “Práticas pedagógicas e sentidos da diferença”, dialogo com as entrevistas que foram realizadas com as professoras investigadas, de modo a abordar as seguintes dimensões: (1) trajetória profissional das professoras e seus maiores desafios, (2) formas de desenvolvimento da sensibilidade para a questão da diferença, (3) sentidos da diferença, (4) preconceitos e (5) o fazer pedagógico e a diferença.

Nas “Considerações ao final deste texto”, tento fazer dialogar os modelos de educação intercultural presentes no primeiro capítulo e os “sonhos de diferenciação” (Perrenoud, 2001) das professoras que pude acompanhar. Busco ainda uma síntese do que esta pesquisa tem a oferecer em termos da continuidade da história de construção de uma didática e um currículo multi/interculturais apontando as pesquisas do/no cotidiano escolar e o caminho da jurisprudência pedagógica como alternativas férteis para isso.