

4

Práticas pedagógicas e sentidos da diferença

“A entrevista significa realmente duas pessoas que estão se olhando. E é nesse olhar-se um ao outro que a fonte oral se justifica, porque constitui um processo de aprendizado. Não estamos estudando fontes; estamos conversando com pessoas que buscam diferentes conhecimentos. E é nessa síntese nova que elaboramos através do diálogo, estamos convencidos, e vivemos essa experiência, que vamos mudar uns e outros.” (VILANOVA, 1994: 47)

Neste capítulo, dialogo com os textos das entrevistas que realizei com Iara, Iracema e Jurema, as três professoras que acompanhei mais de perto na observação de suas salas de aula e com quem, devo dizer, estabeleci um contato e uma relação mais próxima e de colegialidade.

Fica claro para mim que o momento das entrevistas com cada uma dessas professoras proporcionou-lhes um espaço de reflexão a mais sobre essas questões e que muito do que disseram estavam elaborando enquanto falavam. É possível, portanto, que outras reflexões tenham sucedido a essas, mas esse é um movimento que esta tese não pôde acompanhar.

Já descrevi antes como cheguei a essas três pessoas, mas retomo aqui. Vivi nesta pesquisa um primeiro momento, no início do ano letivo de 2004, em que participei de muitas e intensas reuniões de estudos e planejamentos. Nelas, tive a oportunidade de conhecer o conjunto de docentes da escola. Acompanhei algumas aulas de algumas professoras também nesse momento. Fiquei alguns meses longe da escola e retornei já no segundo semestre, em outubro, para concentrar-me na sala de aula. Nesse momento, trazia, principalmente das observações das reuniões, o desejo de me aproximar do trabalho dessas três professoras, pelo que eu havia percebido de suas participações, mas, ainda assim, dirigi-me à diretora, professora Jaci, para ouvir dela quem seriam as professoras que ela julgava terem levado mais a termo a transversalidade da questão multicultural em suas ações docentes até ali. Além das três, a professora Jaci indicou-me uma quarta professora que lecionava à classe especial existente na escola. Julguei que em meu estudo não teria condições de abarcar a complexidade da abordagem de uma classe especial, da mesma forma que eu também já havia

optado por não incluir a turma de progressão. Desse modo, saí da conversa com a diretora com os três nomes que ela iria consultar para que dissessem se aceitariam ou não participar desta pesquisa. Após os primeiros momentos da pesquisa, ficou claro para mim que eu deveria me deter em analisar as professoras que se mostrassem mais atentas e dedicadas às questões da diferença para que este estudo tivesse um desenvolvimento mais conseqüente.

Na fase exploratória, eu já havia observado um dia de aula na turma da professora Jurema. Ela foi uma das que aceitou prontamente que eu desse continuidade ao meu trabalho, disponibilizando-se também para a entrevista. A professora Iara, embora nossos contatos iniciais tivessem se dado todos apenas no grupo, aceitou prontamente que eu iniciasse meu trabalho de pesquisa em sua turma. A professora Iracema aceitou participar da pesquisa com a condição de que, antes de iniciar as observações em sua sala de aula, ela tivesse a oportunidade de uma conversa comigo para que eu esclarecesse os objetivos do meu estudo.

Respeitando as condições postas por cada uma, iniciei imediatamente as observações das aulas das professoras Jurema e Iara e, durante esses momentos, fomos estabelecendo as combinações para que as entrevistas acontecessem. Iniciei o diálogo com a professora Iracema com o objetivo de marcar nossa conversa inicial, quando também se deu o início da entrevista.

Nos três casos, as entrevistas aconteceram divididas em vários momentos e, como já disse, no caso de Iara e Jurema, começaram depois que eu já conhecia a turma e havia observado alguma ou algumas aulas; no caso de Iracema, iniciamos sem que eu conhecesse as turmas. Foram cenários das entrevistas, o auditório da escola, a sala de professoras/es e as salas de aula. Todas realizadas em horário de trabalho das docentes enquanto seus alunos e alunas tinham aulas de educação física, assistiam a algum vídeo ou em dia de reunião pedagógica “*uns minutinhos*” antes de começar.

Todas foram muito cordatas comigo e demonstraram interesse em participar de meu estudo e vê-lo ir a termo. Iracema, no entanto, mostrou-se uma pessoa mais reservada, com uma fala mais concisa, medida e avaliada. Sua entrevista, apesar da grande riqueza que passarei a explorar daqui a pouco, é sucinta e realizada em apenas dois encontros (em 19 páginas). Exigiu que eu

interferisse mais como entrevistadora, tentando esclarecer o que eu pretendia a cada pergunta ou observação. Iara (25 páginas) e Jurema (42 páginas) mostraram-se mais à vontade em falar quando de minhas questões nas entrevistas, sendo que a segunda colocou-se ainda mais.

Iracema diz algumas vezes diretamente a mim que minha presença a incomoda, mas deixa claro que sabe que tem a opção de não permiti-la, mas prefere permitir. Creio que ela quer marcar que minha presença a torna de algum modo artificial.

Eu caracterizo os fenótipos das professoras do seguinte modo: Iara tem um fenótipo tipicamente branco, Iracema, tipicamente negro e Jurema tipicamente mestiça com fortes traços da miscigenação nordestina brasileira, mas preciso informar que em nenhum momento perguntei a elas como se identificavam etnicamente. Ao relatar as primeiras reuniões pedagógicas, narro e comento que as colegas caracterizam Iracema como uma “Barbie africana”. Não me parece que este qualificativo seja em função de um “comportamento de Barbie” e sim em função de uma beleza “escultural” e um corpo esguio.

Passemos agora ao conteúdo das entrevistas organizado e analisado segundo as categorias já descritas no capítulo 2: (1) trajetória profissional das professoras e seus maiores desafios, (2) formas de desenvolvimento da sensibilidade para a questão da diferença, (2.a) contribuições dos cursos de formação (2.b) contribuição dos pares/colegas (2.c) experiência como fonte, (3) sentidos da diferença, (4) preconceitos e (5) o fazer pedagógico e a diferença.¹

4.1.

As trajetórias profissionais das professoras e seus maiores desafios

Tomo aqui em conta a afirmação de Jennifer Nias de que ‘o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor’. Nesse sentido, ao indagar as professoras sobre seus processos de formação, buscamos entendê-las no quadro das suas histórias de vida, considerando os processos de interação entre as dimensões pessoais e profissionais de sua formação.

¹ O roteiro usado nas entrevistas encontra-se ao final desta tese no apêndice 1.

Iara e Iracema têm, no momento da pesquisa, pouco menos de 30 anos; Jurema tem pouco mais de 40. Iara e Iracema atuam no ciclo de formação inicial. A primeira leciona a uma turma de período inicial do ciclo (1º ano) pela manhã e cursa teatro numa universidade pública federal no outro turno, estando no penúltimo período. A segunda leciona a uma turma de período intermediário do ciclo (2º ano) pela manhã e realiza dupla regência com uma turma de período inicial do ciclo (1º ano) à tarde, já tendo concluído seu curso de pedagogia numa outra universidade pública federal. Antes do final do ano, foi aprovada para iniciar um curso de especialização em nível de pós-graduação lato sensu em “Raças, etnias e educação no Brasil” na mesma universidade em que se graduou. Jurema leciona a uma turma de 4ª série pela manhã na escola *Ma Kuxi* e realiza dupla regência com o acompanhamento de crianças “portadoras de necessidades especiais” incluídas em diversas escolas naquela coordenadoria regional da rede municipal de ensino, sob orientação do Instituto Helena Antipof. Ela concluiu no ano anterior seu curso de licenciatura em ciências sociais na universidade do estado e cursava naquele momento uma especialização em nível de pós-graduação lato sensu em “Alfabetização das crianças das classes populares” numa universidade pública federal e foi aprovada, antes do final do ano para o ingresso no mestrado em educação da mesma universidade.

Em termos de formação, elas não destoam do grupo de docentes da escola *Ma Kuxi*, uma vez que, segundo a coordenadora pedagógica, professora Jaçanã, 90% concluíram ou estão fazendo curso de nível superior.

Iara está em vias de concluir seu primeiro curso universitário, mas iniciou outros dois, os quais abandonou: o primeiro de “educação artística”, que chegou a realizar quase a metade, e o segundo em ciências sociais em que cursou um único semestre. Além disso, em seguida ao curso de nível médio de formação de professoras/es, cursou estudos adicionais em educação especial. Iracema também viveu a experiência de iniciar e abandonar um curso superior de letras. Jurema cursou apenas ciências sociais mesmo, mas realizou-o em longos anos em função de uma vida pessoal familiar conturbada por problemas de saúde com seus pais e, depois, por ter engravidado. Ela conta com orgulho o dia em que conseguiu enfim concluir seu curso.

Iracema e Jurema relatam ter passado por cursos pré-vestibulares comunitários antes de ingressar nas universidades. Ambas passaram também pela experiência da escrita de monografias de conclusão do curso de graduação. A primeira tomou como tema a estrutura do ensino em ciclos, sob o título “A ciranda dos ciclos”. A segunda tomou a temática da identidade profissional e produziu a monografia intitulada “Professor, ser e estar na profissão: maneiras de construir identidades”.

A escolha

“É assim: você passa logo num concurso e nunca mais vai ser mandada embora.”

“Eu era fissurada por causa dos Anos Dourados, coisa de adolescente mesmo.”

Ao perguntar-lhes sobre as motivações que as levaram à escolha profissional pelo magistério, suas respostas mostram razoável variação: indo da escolha “vacionada” – “foi vinda mesmo de mim” –, passando pela escolha ao mesmo tempo “romântica” e com previsão para ser temporária – “eu era fissurada por causa dos *Anos Dourados*, coisa de adolescente mesmo”; “mas eu sempre quis ser atriz” – e chegando à escolha “por falta de opção” – “mulher negra e pobre tinha que ser professora e trabalhar, ser funcionária pública”.

Passemos a trechos das falas de cada uma delas, começando por Iracema:

“Eu me tornei professora, minha história de vida assim, né? A minha mãe sempre disse pra mim que mulher negra e pobre tinha que ser professora e trabalhar, ser funcionária pública. Aí, quando eu terminei o meu 1º grau, eu fiquei: “Aí, o que eu vou fazer?” Ela disse pra mim: “Você tem que entrar no curso de formação de professores.” Aí eu falei: “Mas criança?” Eu era muito infantil... Aí, ela falou: “É assim: você passa logo num concurso e nunca mais vai ser mandada embora. Porque você não vai poder trabalhar em shopping, o shopping não vai te aceitar; no comércio, só se você for caixa.” E aí eu falei assim: “É, está bom.” E aí eu fui pro curso de formação de professores num colégio público lá em Niterói e fiz a formação de professores.” (Fala da professora Iracema)

Iracema é uma bela mulher – a “Barbie africana”, ainda assim, ela aceitou o “conselho” de sua mãe de tornar-se professora para poder ser funcionária pública. Sua aparência bela não lhe fez crer que pudesse trabalhar de vendedora num *shopping*.

Sua história reproduz a de tantas outras mulheres negras. O magistério tem sido há muito uma “escolha” feminina diante das poucas opções que estão postas às mulheres em geral. Uma mulher negra, no entanto, tem um rol de opções ainda menor. Iracema sabe disso.

Sua escolha se dá por falta de opções outras. Em diversos momentos, inclusive em relatos já feitos aqui neste trabalho, Iracema mostra como muitas das escolhas ao longo de sua vida foram conformadas pelo reconhecimento de que sua condição de negra lhe oferecia limites e possibilidades distintos dos de outras mulheres com outros fenótipos. A escolha profissional não foi diferente. Sigo nossa conversa e pergunto por que, mesmo já tendo o curso normal (formação em nível médio), ela opta por um curso de nível superior também em educação, ou seja, por que não mudou de área. Ela responde...

“Eu tento, eu tenho pensado nisso, mas eu gosto, eu me identifiquei, eu acho que é aqui mesmo e, às vezes, eu acho que não é aqui, entendeu? Assim, pessoalmente, se eu for pensar em dinheiro, na minha vida e na minha família, eu falo: ‘Eu tenho que sair daqui.’ Mas quando eu olho pro mundo, pras crianças, penso em filhos, eu fico muito ansiosa e eu acho que é aqui mesmo e alfabetização é muito legal, assim, é encantador.” (Fala da professora Iracema)

Tratemos agora de Iara:

“Esse ano, eu dei pras crianças de presente do Dia das Crianças um quadrinho, né? E aí eu me dei conta de que eu também tive um quadrinho. Eu brincava assim muito com esse quadrinho de dar aula, e tal. Mas eu sempre quis ser atriz, desde os cinco anos de idade, e eu queria ser atriz, queria ser atriz, mas quando chegou o período de segundo grau – “O que eu vou fazer?” Eu estava muito envolvida com uma escola, eu era apaixonada por estudar nessa escola, que era o Instituto de Educação. Eu era fissurada por causa dos Anos Dourados, coisa de adolescente mesmo.” (Fala da professora Iara)

“Eu esperava realmente que eu não ia ficar tanto tempo na educação, que eu ia logo engrenar no teatro.” (Fala da professora Iara)

Iara traz aqui a opção pelo magistério como ocupação profissional de passagem. Sabemos que não são poucas hoje as professoras, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em função de que ainda se admite a habilitação profissional por curso de nível médio – educação básica, portanto – que se utilizam do magistério como uma ocupação que garante uma remuneração mínima para custear o curso de nível superior, que poderá significar uma mudança radical de profissão. São muitas as jovens professoras cursando direito, psicologia, teatro, serviço social, administração, ciências contábeis, etc. Nem

todas, no entanto, conseguirão de fato empregarem-se na nova ocupação e, em muitos casos, acabam por manterem-se no magistério até a aposentadoria.

Há também os inúmeros casos em que o magistério constitui-se como escolha profissional duradoura e a ocupação de passagem é a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, cursam licenciaturas em nível superior, como letras, matemática, ciências naturais, história etc. Iara quer ser atriz, quer atuar como atriz, mas pretende fazer a licenciatura para manter-se no magistério (e manter-se com o magistério), mas em outros níveis de ensino.

E, por fim, Jurema, que cursou ciências sociais e já se candidatava a uma vaga de professora de sociologia no ensino médio da rede estadual. Tomemos um trecho de sua fala:

“Na verdade, a minha opção pela profissão foi vinda mesmo de mim, não houve interferência da família, muito embora o meu pai admirasse a profissão de professora, ele sempre valorizou muito a questão da escola... E o meu pai, na minha vida, ele foi uma grande referência no que diz respeito à escola, porque ele valorizava muito, ele era semi-analfabeto, mas uma pessoa que investia muito na educação. Bem, eu comecei a trabalhar na educação não foi no magistério: eu comecei trabalhando numa secretaria de cultura com os coordenadores de animação cultural. Depois, eu fiz concurso e aí deixei a coordenação de animação cultural pra trabalhar como professora. Trabalho no Ciep desde que eu assumi no município do Rio de Janeiro, eu trabalho aqui neste espaço...” (Fala da professora Jurema)

Jurema é representativa de um conjunto de professoras que parecem (ou acreditam) ter de fato escolhido o magistério, mas sua opção por uma licenciatura em ciências sociais coloca-a no caso citado acima de passagem pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Ela até explica por que e o faz a mim porque sabe que eu sou um caso desses: sou uma professora que atua nos anos iniciais também, mas sou remunerada pela formação que tenho.

“Eu costumo dizer que se eu pudesse ganhar como uma professora universitária para trabalhar nas turmas iniciais, eu gostaria que assim fosse, porque eu gosto de trabalhar com as séries iniciais, eu acho que um grande erro é a gente ter a formação e não poder atuar por conta de salário, por conta das questões financeiras e acaba acontecendo isso, você tem um esvaziamento de pessoas formadas nas séries iniciais e que na minha avaliação é onde deveriam estar.” (Fala da professora Jurema)

Três professoras que se mostram comprometidas com seu trabalho, que participam ativamente das discussões pedagógicas, que se preocupam em

oferecer o melhor que podem a seus/uas alunos/as, que recebem de bom grado uma pesquisadora em suas salas de aula... Três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que parecem estar ali, não por escolha, mas por falta de opção.

Os desafios profissionais

“Fica com aquela turma que ninguém quer ficar”

“E o meu maior desafio foi em sala de aula: ‘Como é que eu vou ensinar essas crianças?’”

“sempre dá medo alfabetizar, mas era um desejo”

Quando o assunto são os desafios da carreira no início e agora, a questão da alfabetização aparece com força. Como alfabetizadora prática, como docente da disciplina no curso de pedagogia e como autora de uma dissertação de mestrado em que desenvolvo essa temática², chama-me a atenção que uma frase simples, usada como epígrafe do meu trabalho e colhida na penúltima página de um livro de 1986 continue tão atual e tão necessária: “É preciso desmistificar a alfabetização como problema e passar a encará-la como fato possível.” (Kramer, 1986: 191)

A fala a seguir, colhida da entrevista da professora Iracema, representa bem manifestações das três professoras:

“E o meu maior desafio foi em sala de aula: ‘Como é que eu vou ensinar essas crianças?’ Eu sei como não é, como não pode ser, mas como é... Olhando e eles querendo... Porque eles vêm com uma fome! Alguns... outros não, tem que despertar, tem que gritar com eles, falar alto, porque outra coisa não funciona. Pelo menos, eu não sei ainda... E tem uma coisa assim: ‘Como é que eu faço essa criança, de 6 anos, ler e escrever?’ Com a mãe analfabeta, sem pai... Aqui, um dia traz caderno no outro já não traz... Como é que eu vou fazer? Até hoje, eu me pergunto, essa dúvida me persegue. As coisas vão acontecendo, cada dia é um susto, alguém lendo alguma coisa, alguém me perguntando um fonema, sabe? Alguma coisa, mas eu acho que eu sou muito ansiosa, e eu fiquei muito ansiosa, principalmente, na alfabetização. E pra mim é contraditório, porque é muito lindo, é maravilhoso, você não tem nem noção, não se tem nem como falar e eles vêm assim... Agora, no final do ano, já tem uma grande quantidade, assim, lendo, pensando na escrita, então, principalmente, quando eu trago alguma coisa que deixa eles envolvidos, e daí tem dia que é algo mais autoritário, tem dia que é algo mais envolvente, mais tocante e eles se debruçam e correspondem.”
(Fala da professora Iracema)

² (Barreiros, 1997)

Eu também me reencontro nessa fala. Foram questões como essas que me levaram a estudar aprofundadamente a alfabetização, culminando com a minha dissertação de mestrado. Lá, eu também marco essa aparente contradição: “*meu maior medo foi-se tornando minha maior paixão!*” (Barreiros, 1997: 4)

E foi também nesse trabalho que eu comecei a me dar conta da importância da dimensão cultural para superar a alfabetização como problema. Nesse sentido, Bakhtin me ajudou bastante ao afirmar que:

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.” (Bakhtin, 1992: 35-6.)

Desse modo, “somos o que somos graças aos processos interlocutivos de que participamos e de nossa ação neles” (Geraldi, 1992: 197). Por isso, a alfabetização não pode acontecer descolada dos sentidos que as crianças trazem de suas histórias e de seus grupos. Por isso, a linguagem escrita, tal como a oralidade, não pode ser vista como simples expressão do pensamento. A linguagem também não é mero instrumento de comunicação, ou um código que transporta ao receptor uma mensagem. “A linguagem é um espaço de interação humana; nela, o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando ou escrevendo, com ela, o sujeito age com/sobre o mundo, constituindo vínculos e compromissos.” (Barreiros, 1997: 146) A linguagem não é produto do pensamento, ela o constitui.

Essa concepção de linguagem que entende que ela é “um meio simbólico que refrata, molda e transforma o mundo” e um “meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas” (McLaren, 2000a: 25) é que me fez entender que, para desenvolver uma alfabetização crítica e “de sucesso”, nós, educadoras e educadores, jamais devemos “permitir que a voz dos alunos seja silenciada por uma legitimação deformada da língua padrão. A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo.” (Macedo, 2000: 93)

E essa perspectiva trará repercussões diretas para a ação pedagógica.

“Centrado(a) na idéia de escrita como expressão, está o(a) professor(a) atento(a) todo o tempo à forma do escrito, pois o entende como produto final e acabado. Centrado(a) na escrita como constituição da consciência, como espaço de interação, o(a) professor(a) preocupar-se-á em dialogar com seu aluno.” (Barreiros, 1997: 147)

Precisará estar atenta/o aos sentidos e significados que suas alunas e seus alunos construíram imersos em seus grupos culturais, precisará tomar suas histórias, suas narrativas como matéria prima para o aprendizado da leitura e da escrita.

Mas os desafios não são apenas de ordem conceitual, eles são concretos, materiais e urgentes, como marca esta fala da professora Jurema

“... vivo todos os conflitos do que é trabalhar com turmas de classe popular, onde você tem as questões sociais batendo na tua sala de aula de uma forma muito perversa, uma turma numerosa, saberes assim... Você não tem diferenças em sala de aula, você tem disparidades, às vezes! E isso dificulta o trabalho... (Fala da professora Jurema)

Diferenças, disparidades... Quais seriam os limites entre uma e outra? Será que é sempre possível apostar nas diferenças como um componente positivo para o trabalho com as turmas? Quando é que as diferenças se tornam disparidades? Quando acontece isso, o que fazer? Separar em turmas diferentes? Qual o limite positivo da heterogeneidade numa turma?

Lidar com conteúdos com os quais nos sentimos inseguras, porque nosso conhecimento é incipiente também é um desafio:

“E aí eu percebi que eu tenho uma dificuldade grande de dar aula de matemática, a parte da matemática, porque eu sou muito oral, assim, falo muito na questão da palavra, até por causa do teatro... Enfim, eu escrevo literatura infantil, então é muito mais fácil pra mim a palavra do que a matemática, embora eu até goste.” (Fala da professora Iara)

Desafio este que é o de todas as professoras não especialistas, ou melhor, de todas as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe dizer que tornar a educação superior o lócus da formação inicial de professoras/es desses subníveis da educação básica não muda essa realidade, pois mesmo a formação de nível superior não dará conta de tornar essa professora segura e competente em todas as áreas de conhecimento abordadas na escola, até porque isso é quase impossível. Não é difícil escutarmos professoras/es especialistas numa área dizerem que pouco ou nada sabem das outras. Quanto maior a série em que atua a professora, mais insegura ela fica em relação aos

conteúdos específicos, por isso as professoras atuando nas terceiras e quartas séries sentir-se-ão bem mais exigidas do que as da educação infantil. Nesse caso, em muitas escolas, onde há mais de uma turma da mesma série, as professoras das turmas dividem-se por matérias e atuam como se fossem especialistas.

A questão que nos interessa nesta pesquisa é: como uma professora que não “domina” os conteúdos que leciona poderá subvertê-los? Ora, um/a professor/a de matemática, com formação específica em matemática, poderá ou não desenvolver uma visão crítica do conteúdo que encontra num livro didático, por exemplo. Em função de seu conhecimento da história da matemática, pode compreender como se deu por relações de poder a eleição de determinados conteúdos em detrimento de outros para comporem o currículo da matéria. Também sua formação poderá lhe permitir compreender que a matemática que está no livro didático é **uma** entre várias etnomatemáticas (D’Ambrosio, 1996). Mas como uma professora que, como vimos anteriormente, está nesse segmento de ensino de passagem e/ou tem uma formação generalista poderá estar em condições de elaborar sua própria crítica?

É... Fica difícil tornar-se a tal professora empoderada de que fala McLaren...

Parece-me que nesse caso, a escola precisa ser um espaço potente de formação continuada, na qual seja possível ir construindo esses referentes ao longo de anos de formação e atuação concomitantes. Além disso, tal como eu já havia suposto em minha dissertação de mestrado, é preciso que professoras/es empoderadas/os e comprometidas com essa subversão dos conteúdos escolares se ocupem da produção de bons livros didáticos.

Outro desafio que foi abordado recorrentemente nas reuniões pedagógicas e que também foi marcado na entrevista da professora Iara é sobre o “domínio de turma”.

“Bom, o 1º desafio foi o domínio de turma, como é ter esse domínio da turma, sem ser autoritário, mas tendo autoridade. E aí eu aprendi que pra você ter o domínio da turma não se tem uma regra, mas se tem uma chave. (...) Mas acho que isso ficou mais tranquilo pra mim. De uma certa maneira, eu sinto mais essa segurança. Depois que você pega essa chave... Isso está muito ligado com bom humor, tem a coisa do bom humor e de você mostrar... Você constrói essa coisa do limite. (...) Você vê que, quando a minha turma entra e quando eu vou arrumar as minhas coisas, eu deixo conversar, deixo brincar, andar pela sala, e é

combinado isso no início do ano: bota a fofoca em dia no início, mas na hora em que eu estiver explicando, acabou. Então, eu já criei um código aí, mas eu acho que em alguns momentos até a brincadeira fica muito controlada. É porque eu sou uma pessoa muito organizada e, às vezes, eu organizo demais as coisas e até a brincadeira tem que estar muito organizada. Então, eu acho que tenho que relaxar um pouco, às vezes, nisso, né?” (Fala da professora Iara)

Parece que preocupa a todas/os (ou quase) professoras/es que haja uma ordem comum no trabalho com uma turma e que isso precisa ser buscado de forma a manter (ou resgatar) a autoridade de um/a professor/a que não quer mais ser reconhecido/a como autoritário/a ou impositivo/a.

4.2.

Formas de desenvolvimento da sensibilidade para a questão da diferença

Tardif (2002) apontou-nos que o saber das/os docentes é “plural, compósito, heterogêneo” porque envolve na ação docente saberes diversos, oriundos de diversas fontes de naturezas também diferentes.

Nessa seção, a partir das entrevistas realizadas, tentaremos compreender como as professoras pesquisadas vêem essa questão. Se elas percebem onde, quando e como teriam desenvolvido o que estou chamando de uma “sensibilidade para a questão da diferença”.

No roteiro de entrevista, eu mencionei três possíveis fontes: as formações inicial e com os pares ou colegas de trabalho e a própria experiência como docente. A primeira foi subdividida em duas pelas especificidades dos processos de formação dessas professoras. A formação inicial tratará mais especificamente do curso normal ou de formação de professores. A formação universitária, que também poderia ser tomada como inicial, se deu, com as três professoras, como uma formação concomitante já ao exercício da docente. A contribuição das relações com as colegas de trabalho será tratada à parte e, por último, abordarei a experiência como fonte dos saberes docentes.

4. 2. 1. Contribuições dos cursos de formação

“cada criança é uma criança”

“eu acredito que o meu curso normal tenha contribuído muito pouco pra minha formação”

“Ah, sim, no meu curso superior sim!”

As três professoras obtiveram sua formação inicial no curso de nível médio, mas têm dificuldades em pontuar que contribuições significativas o normal tenha lhes proporcionado:

“Não, eu acredito que o meu curso normal tenha contribuído muito pouco pra minha formação. Eu acho que a minha formação se deu mesmo na prática, no dia-a-dia e se deu mesmo pela curiosidade e pela necessidade de estar fazendo, porque quando eu busco assim... Às vezes, eu começo a pensar assim: o que eu aprendi lá no normal? Eu não consigo recuperar na memória, algumas coisas vêm, mas não aquela coisa assim, aquele saber, ‘aquilo que eu vi lá no normal me serviu’... Nem o quadro de pregas... eu consegui fazer direito. Eu passei horas tentando fazer aquela coisa horrível – e eu uso! Tem algumas coisas assim que eu recupero, mas como fragmentos, não foram coisas que eu digo assim: “efetivamente o meu curso normal me ajudou a construir a minha prática”. Eu acho que tem alguns elementos, mas não foram assim...” (Fala da professora Jurema)

No entanto, foi o curso normal que efetivamente as habilitou a lecionar para as turmas que lecionam. Se não foi este curso que lhes deu condições para esse trabalho, então ele é desnecessário? Parece que não...

“É bem verdade que eu acho que eu não sou capaz de dizer pra você assim: ‘ah, eu acho que sem o curso normal me tornaria professora’. Não é isso. Eu acho que algumas coisas assim, alguns professores me sinalizaram, me deram pistas que foram importantes pra eu me tornar professora, tipo assim, alguns professores da psicologia, alguns professores da filosofia, da sociologia, alguns professores da língua portuguesa, que eu tive uma professora fantástica, mas alguns professores, assim, eu não consigo recuperar, tipo assim, professor de matemática, professor da estrutura, professor da didática, que foram disciplinas que não conseguiram se fazer presentes de acordo com as necessidades que eu encontrei na escola.” (Fala da professora Jurema)

Ao tratar dos desafios e da formação iniciais, é interessante mencionar que apareceu, tanto na entrevista com a professora Iara, quanto na da professora Jurema o papel que o estágio desempenhou. No caso da professora Iara, o estágio do curso de nível médio teve o papel de validar os conhecimentos desenvolvidos no interior de uma disciplina:

“Mas aí nesse caso, no Instituto de Educação, a gente estudou mais Emília Ferreiro e eu estava estagiando numa turma de

alfabetização problemática, na escola Duque de Caxias, ali no Grajaú, e foi legal, porque eu estava vendo que a professora estava tentando um trabalho parecido e aí foi quando eu vi na alfabetização aquela questão das fases silábicas, pré-silábicas, alfabéticas... E aí, digamos assim, eu senti aquele gostinho do que seria um trabalho de alfabetização.” (Fala da professora Iara)

No caso da professora Jurema, o estágio através de uma bolsa de iniciação à docência no Colégio de Aplicação da universidade em que realizou na (a) graduação universitária foi para ela “uma experiência ímpar”, que recomenda a todos/as estudantes de licenciatura. Ela menciona essa vivência ao indicar que também no curso de nível superior não teve ganhos de formação muito significativos para o exercício prático da docência.

“A única experiência que eu tive na faculdade que, assim, foi muito interessante pra escola de ensino fundamental foi quando eu estava no 3º, no 4º período eu peguei uma bolsa para fazer estágio no CAp da UERJ, quando ele funcionava ainda ali na Tijuca. Então, foi uma experiência ímpar. Aliás eu acho que todo mundo deveria dar uma voltinha pelos Caps...” (Fala da professora Jurema)

A professora Iara vai indicando a contribuição de cada um dos cursos que realizou. No curso de estudos adicionais em educação especial, marca que aprendeu a tentar respeitar os processos de aprendizagem de cada aluno.

“sempre cada criança é uma criança, mas na educação especial isso fica ainda mais evidente. E comecei a aprender assim, nessa questão que qual caminho você vai seguir, de acordo com aquilo que a criança está te dando e o que está te apresentando.” (Fala da professora Iara)

Ela também registra o que acredita que faltou estudar mais na sua formação inicial:

“Não sei, mas eu acho que Paulo Freire trabalha com uma coisa que eu acho muito legal, que eu também não sei nessa profundidade que Paulo Freire trabalha não. Mas eu já li e uma coisa que me chama a atenção no trabalho dele é essa questão de querer trabalhar a percepção, a questão do tempo de aprendizagem, da percepção da diferença, do igual, de como as coisas acontecem... Não sei... Eu acho que se a gente conseguisse aprofundar mais o estudo nisso, eu acho que facilitaria muito a alfabetização, porque eu acho que a gente lida muito mal com o tempo na alfabetização, ou a gente fica ansioso demais com algumas coisas e atropela e aí a criança não anda, porque a gente pulou etapas ou a gente é lento demais em outras coisas.” (Fala da professora Iara)

Ao criticar a maneira dogmática como os conhecimentos foram trabalhados no seu curso normal, ela menciona que, ao estudar o “grafismo infantil”, o enfoque foi “grafismo é isso!” e que o curso superior de educação artística, iniciado e não concluído, lhe ofereceu uma visão mais abrangente:

“Eu estudei pelo menos quatro teóricos diferentes sobre grafismo, que tinham visões diferentes sobre o grafismo. Eu falei: Caramba, não dá pra você chegar e falar ‘o grafismo é isso’. E aí, isso é uma coisa que quando eu trabalhei na pré escola me ajudou muito, porque eu já não olhava mais o trabalho dos meus alunos como alguém que domina grafismo e vai decifrar códigos. Mas ter a calma de alguém que primeiro tentar pegar o que a literatura... Eu tinha um caderninho em que eu separei alguns autores que estudavam grafismo, mais ou menos o que eles relacionavam e eu tentava relacionar. Na época... Agora, isso não está mais tão fresquinho na minha cabeça, mas na época eu tinha essa noção assim: era legal essa coisa do desenho pra saber em que fase que a criança está ou como é que é o desenho dela, e também o que que ela estava me comunicando, que linguagem é essa. Eu acho que é isso.” (Fala da professora Iara)

De seu curso de teatro, ela pontua:

“Eu acho que uma coisa que eu trago do teatro é perceber que o aprendizado passa pelo jogo e que isso é uma coisa... que o teatro é um jogo e lá, eu estou fazendo uma disciplina de literatura em que escrever é jogo, é jogar com o leitor. E isso é uma coisa que eu descobri assim na alfabetização, que o jogo...” (Fala da professora Iara)

“Porque toda vez que a gente entra com um jogo, sempre tem passos além. Eu lembro de uma turma muito difícil, aquela turma de que eu falei, que peguei em abril, e quando eu introduzi alguns jogos, eu percebi que algumas crianças pré-silábicas, que não respondiam, eram mais apáticas, começaram a ter mais avanços, porque essa necessidade de participar do jogo, nem sempre de ganhar, mas de poder participar... Então, eu acho que o teatro traz essa questão do jogo e também essa questão do se relacionar, do lazer, da relação com o outro, de sentar no chão, cantar uma música, vamos preparar nossa voz, vamos cantar, essa questão do cantar... (Fala da professora Iara)

Para a professora Iracema, as críticas que cabem aos seus cursos de formação inicial – normal de nível médio e pedagogia de nível superior – são quanto à construção dos saberes mais voltados diretamente à prática – “Eu sei como não é, como não pode ser, mas como é...” – mas ela não desconsidera a importância que tiveram para constituir a professora que ela é hoje, inclusive ressignificando seus aprendizados de fora da escola. Sua mãe a fez entender que sua diferença étnica redundava em uma desigualdade de oportunidades que era preciso enfrentar driblando as normas do sistema: se não pode ser vendedora, que seja funcionária pública. Já o curso de pedagogia a fez entender que havia outros modos de ser negra, não apenas sendo diferente dos/as brancos/as, mas sendo negra.

“Eu acho que o que eu aprendi, que me ajuda a respeitar as crianças é o processo de aquisição de cada aluno, eu acho que é muito mais o respeito enquanto humano do que aprender a ler ‘bala’, entendeu? Foi muito mais esses princípios humanos, muito mais do que pedagógico, ou pedagógico num amplo pedagógico é o que me faz estar aqui, entendeu? Com o meu curso normal e, principalmente, no meu

curso enquanto pedagoga, de pedagogia, me fez ter princípios políticos, me fez me perceber, me fez usar trancinha, me ver enquanto negra, entendeu? Me ver enquanto mulher, não como minha mãe dizia, mas até entender o movimento da minha mãe, entender movimento de pais, da Jaci, das minhas colegas, entendeu? Fazer uma monografia sobre a implantação dos ciclos, que eu parei aqui e “Gente o que é isso?!” (Fala da professora Iracema)

Nesse caso, a professora Jurema, ao tratar de seu curso de ciências sociais, também destaca o seu papel na compreensão dos funcionamentos da sociedade e das perspectivas de escola nesse contexto.

“É porque em ciências sociais, por exemplo, você estuda um pouquinho como é que essa sociedade é construída, como é a escola, principalmente porque eu tive autores como Marx, Dürkheim, Weber, Bourdieu, que vão pensando aí na educação num olhar mais de transformação, de reprodução, de manutenção da situação de diferenças e isso vai ajudando você a quando chegar na escola você não ver determinadas coisas com naturalidade. Então, eu acho que esses autores que eu tive na minha graduação me ajudaram a pensar um pouquinho, a entender um pouquinho como a escola está organizada.” (Fala da professora Jurema)

Uma síntese para sua avaliação do curso de licenciatura pode ser:

“Então, assim, pensando na minha formação, de forma ampla, eu vejo sim: eu acho que a minha formação na área que eu escolhi contribuiu. Agora, se eu for olhar para a forma específica como o curso se mostrou, como o curso conduziu, eu acho que poderia ter sido melhor, eu acho que deixou a desejar.” (Fala da professora Jurema)

Em síntese, podemos dizer que essas professoras marcam a importância da constituição de um amplo referencial de contextualização política da ocupação docente que foi garantido em seus cursos de nível superior, principalmente licenciaturas. Marcam também como a prática no estágio em alguns casos onde os modelos pedagógicos pareciam se coadunar com as perspectivas defendidas nas aulas de fundamentos desses cursos mostrou-se como um espaço rico de reflexão, capaz de constituir uma base para sua atuação docente. Mas de modo geral, pouco são capazes de identificar contribuições diretas para sua atuação. Será que essas contribuições vêm de outro espaço de formação?

4. 2. 2. As contribuições dos pares

“o lado mais pragmático”

Candau aponta que

“... não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo um corpo docente de uma determinada instituição escolar.” (Candau, 1997c: 57)

O aprendizado junto às colegas de trabalho é apontado pelas três professoras e todas ressaltam o seu caráter de maior pragmatismo. Jurema, que escreveu uma monografia de conclusão de graduação sobre a constituição da identidade docente, mostra um olhar mais elaborado para essa relação de aprendizagem com os pares:

“Aprendi sim, aprendi e aprendo. Eu acho que eu aprendo com aquilo que elas mostram de possibilidades e aprendo com aquilo que elas me mostram de limites.” (Fala da professora Jurema)

Ela inclusive descreve como vê o funcionamento dessa dinâmica da troca entre os pares, apontando que ela vai se definindo não em função de uma ordem posta de fora para dentro, por exemplo, por equipes de série, como normalmente é proposto nas organizações escolares. Ela fala de afinidades que vão da “simpatia” às crenças comuns, mas também de complementaridade de conhecimentos:

“Eu acho que, na vida cotidiana da escola, você vai se aliando a alguns pares, até porque a organização da escola, ela não favorece essa troca. Bobagem, a gente pensar que vai conseguir trocar com todo mundo, porque a nossa própria organização dificulta isso. Mas, por exemplo, na vida cotidiana, você vem escolhendo, você vai selecionando, seja lá por que... por simpatia ou porque o outro acredita nas mesmas coisas que você, você vai elegendo alguns pares, que vão te ajudando nisso. Então, eu tenho pessoas na escola que contribuem diretamente com o meu fazer, pessoas que, por exemplo, quando eu trago uma sugestão, ela já avança naquilo, me faz ver outras possibilidades de trabalho, ou porque ela é mais ligada à área da língua portuguesa ou porque ela é mais ligada à área da matemática ou porque ela pensa a educação de uma forma diferente. Então, eu consigo localizar sempre pessoas que contribuem efetivamente para a minha prática, trazendo sugestões.” (Fala da professora Jurema)

Iracema marca mais um caráter pragmático, assim como também os limites dessa colaboração. No pragmatismo, a troca de atividades, as folhas “mimeografadas:

“Ah! A todo momento e, principalmente, o lado mais pragmático assim, né? Fazer matriz, rodar o mimeógrafo, essas coisas assim que eu tinha visto no curso de formação de professores, o que as crianças demoram mais a fazer, ficam mais concentradas, atividades mesmo. Essas coisas, eu fui trocando aqui com as meninas que estão há bastante tempo. Tem coisas que eu acho legal, tem coisas que eu não acho legal, tem coisas que eu faço, tem coisas que elas fazem. (Fala da professora Iracema)

Nos limites dessa colaboração, a diferença de concepções que pode ser explicada por uma diferença geracional:

Aí, assim, algumas coisas mais difíceis, de vez em quando, é falar alguma coisa, sobre sexualidade, sobre... aí são valores de cada uma, que eu acho que vai além de formação, né? Aí, eu acho que isso falta um pouco, mas aí também tem a diferença de idade..., é só basicamente isso, mas, caraca!, se não fosse as meninas, eu estaria ferrada.” (Fala da professora Iracema)

A coordenadora pedagógica e a diretora da escola são apontadas como lideranças pedagógicas pelas três professoras. Talvez o fato de que elas antes de ocuparem os cargos que ocupam no momento desta pesquisa terem sido professoras na mesma escola potencialize esta liderança. Talvez possamos reconhecer também uma identidade de concepção político-pedagógica dessas professoras com a direção-coordenação, afinal, temos de lembrar que elas foram indicadas para eu desenvolver minha pesquisa com elas pela diretora e pela coordenadora.

Entretanto, na fala da professora Iara a seguir, pode-se perceber não só a liderança da professora Jaçanã – coordenadora pedagógica – como também o reconhecimento de que a experiência profissional com o passar dos nos vai fornecendo às professoras em geral um certo “feeling” (ou um *habitus* profissional) para lidar com as diferenças de percursos de aprendizagem de cada aluno/a.

“Uma coisa que eu aprendi, que me marcou, que eu aprendi com as professoras mais antigas, também pedindo socorro... Bom, com a minha coordenadora pedagógica daqui eu aprendi a alfabetizar mesmo, assim, por onde que eu começo? Então a Jaçanã me deu assim: vamos começar por aqui. Agora, uma coisa que eu aprendi com outras professoras é que em alguns momentos a necessidade do meu aluno é mais importante do que a determinada pela proposta pedagógica. Se no meio do caminho o aluno está precisando de uma outra coisa que de

repente não é aquilo, vale à pena eu ir atrás. (...) Não sei se estou sendo clara, mas é ouvir a necessidade dessa criança ou dessa realidade que está me dizendo aqui, sem subestimar, não é subestimar achando que ela não pode, não é isso... Mas é seguir meio um feeling assim, eu acho que as professoras, depois de um tempo, elas meio que têm um feeling.”
(Fala da professora Iara)

4. 2. 3.

Experiência como fonte

“o cotidiano sensibiliza pra umas coisas e brutaliza pra outras”

“cada momento é um movimento”

Tardif (2002) afirma que as/os docentes não costumam tratar todos os seus saberes como igualmente válidos, tendendo a estabelecer uma hierarquia em função da utilidade prática de cada um.

Além disso, para ele,

“os saberes constituídos na experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (Tardif, 2002: 21)

Sabemos que a experiência cotidiana forma e constitui saberes importantes para o exercício do magistério.

“Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação.” (Candau, 1997c: 57)

Sem dúvida, Iara, Iracema e Jurema acreditam nisso, mas parece que não têm todas a mesma visão deste processo.

“o cotidiano sensibiliza pra umas coisas e brutaliza pra outras, né? Eu não sei, mas tem dia em que eu paro e falo ‘Caraca, por que eu não fiz isso?’ Noutro dia, eu conversando com a Jaçanã – ‘por que eu não fiz isso, eu acho que tinha que ser de outra forma’. Porque cada momento é um movimento, mas não, as crianças têm só seis anos, então eu tenho que dar uma freada. Porque até mesmo em tipos de trabalho, de metodologia, eu estou sempre revendo, aí eu me atrapalho toda. E aí repercute no meu trabalho e até no desenvolvimento deles. E aí vira uma confusão do caramba!” (Fala da professora Iracema)

Sensibilizar e brutalizar, conhecer e fingir que não vê. Tento compreender essa fala buscando a homologia com o caso do/a médico/a: o cotidiano do trabalho na medicina fazendo com que o/a médico/a perceba melhor

certos traços das doenças tornando-o/a mais sensível para realizar diagnósticos e indicar tratamentos e brutalizando-o/a na medida em que vai tornando-o/a cada vez menos envolvido/a emocionalmente com aquilo que ele/a não consegue resolver ou dar conta. Daí que ele/a vai se tornando cada vez mais alguém que trata da doença e não do/a doente. A professora Iracema, em início de carreira, vai percebendo esse processo e, tal como em outros momentos dela, vai se incomodando com ele também.

Já a professora Jurema parece mais convicta de que a experiência é a maior fonte de seus saberes.

“Eu acho que a minha formação se deu mesmo na prática, no dia-a-dia e se deu mesmo pela curiosidade e pela necessidade de estar fazendo...” (Fala da professora Jurema)

Parece também estar mais tranqüila com relação à importância desses conhecimentos advindos das suas experiências, parece estar mais segura quanto ao papel que eles exercem. Seriam os catorze anos que fariam essa diferença?

“com quatorze anos de magistério, você vai vendo e entendendo como é que funciona esse universo infantil, mas você vai, acima de tudo, entendendo que é possível fazer um trabalho... E aí eu acho que é fundamental essa questão de você ter na criança não apenas a criança, mas de você ver na criança um cidadão, uma pessoa, uma pessoa que pode não ter atingido a maturidade, entender das coisas que você entende, é claro. Mas que ela tem a sensibilidade, essa sensibilidade pra viver os problemas familiares, as suas condições, que são adversas. Aqui, então, as condições de algumas crianças são muito cruéis. Elas convivem com a violência muito de perto, convivem com o desrespeito a elas enquanto sujeitos muito de perto. Então, essas diferenças se manifestam, é claro. Ela vai ter uma forma diferenciada de lidar com o seu amigo, ela vai ter uma forma diferenciada de se ver. Então, eu acho que, se a gente tem essa clareza de a que contexto social, essa criança pertence, eu acho que a diferença fica mais fácil de você, pelo menos, enxergar. Trabalhar é difícil, porque numa turma com 43 alunos, em condições bem precárias em termos de trabalho, eu acho que é complicado você dizer: meu trabalho com a diferença é 100%.” (Fala da professora Jurema)

A professora Iara busca identificar mais claramente o que ela aprendeu com cada uma das fontes – a formação inicial dividida em cada curso que realizou, a formação com os pares e também os aprendizados da experiência prática como docente. Sua descrição é detalhada.

“Mais uma vez essa questão no meu caminho foi legal, porque eu tinha nessa turma quatro crianças que não liam, o resto da turma já lia, mas essas 4 não liam e foi muito legal pra trabalhar a questão de um

ajudar o outro, a questão de quem já sabe ajudar quem não sabe e eu percebi uma coisa: essas crianças que não liam, elas não tinham ainda... elas não estavam lendo, mas elas tinham alcançado certa maturidade, porque elas chegaram ao final do ano lendo. Só que por elas estarem no ciclo, elas não perderam as informações que o 3º ano dava. Por exemplo: elas estavam aprendendo a ler, mas já estavam tendo a idéia do que era a compreensão do que era adjetivo, do que era substantivo...” (Fala da professora Iara)

“uma coisa que eu também aprendi com aquela turma: lançar coisa nova era na primeira uma hora. Tinha que chegar e em uma hora falar o que eu quisesse falar e o resto eram só mesmo atividades que eles iam trabalhando individualmente, porque a concentração deles era muito difícil, então era na hora que entrava, porque depois... (Fala da professora Iara)

Há aprendizados que são trazidos para a atuação profissional que se originam fora desse espaço. Como afirma Candau,

“o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais.” (1997c: 64)

Para a atuação frente às diferenças, a professora Jurema registra que essa sua “sensibilidade” foi inicialmente formada no espaço familiar.

“Eu acho que a minha sensibilidade pra lidar com o diferente vem da minha família. Eu venho de uma família, onde o meu pai tinha muito isso. Ele era uma pessoa que respeitava muito o espaço do outro, ele não gostava de se envolver muito com a vida alheia, então ele respeitava os limites de cada um e a gente foi criado assim: não se envolvendo nas histórias, procurando... “Se você não pode ajudar, não atrapalhe.” Então, eu acho que eu tenho um pouquinho disso, da minha vida familiar, né?

E, no trabalho, eu acho que isso vai se construindo mesmo no dia-a-dia, você vai tentando entender como é que funciona o outro, aquilo em que o outro acredita e eu acho que a gente vai tentando respeitar isso. Não é fácil, não.” (Fala da professora Jurema)

Em síntese, podemos dizer que, tal como afirmou Tardif (2002), há de fato, entre as professoras pesquisadas, uma tendência a sobrevalorizar os saberes advindos da experiência em relação aos demais saberes profissionais. No entanto, todas elas identificaram que cada fonte – o curso normal, a formação superior, a troca com as colegas e a experiência como docente – trouxe uma contribuição significativa para o seu modo de ser e de agir como professoras. Também podemos dizer, com base nas reflexões que essas professoras compartilharam conosco, que os saberes oriundos de todas as fontes têm suas contradições e precisam ser revisitados, ressignificados a partir de novos saberes.

4.3. Sentidos da diferença

Nessa parte do texto, optei por abordar uma professora de cada vez, tentando compreender os sentidos que a palavra diferença vai ganhando conforme o momento da entrevista em que se coloca a discussão. Além disso, em alguns casos trouxe de volta algumas anotações do diário de campo de reuniões de discussão pedagógica e das salas de aula.

Professora Iracema

“O corpo está aqui! Agora, cor de pele não é só o espelho, é consciência, né?”

Começo pela professora Iracema: sua condição de mulher negra, a sua história de vida, que já foi um pouco contada aqui, faz com que ela acredite claramente que as diferenças entre negros/as e brancos/as são tornadas desigualdades em uma sociedade racista como a brasileira.

Lembrem-se que é dela aquele exemplo trazido na reunião pedagógica do início do ano em que ela contou que um segurança na porta de uma universidade perguntou a ela e sua colega aonde elas pretendiam ir e que, quando foi inquirida pela diretora, sobre se ela tinha mesmo certeza que a atitude dele tinha sido racista, ela respondeu: “É mesmo, e eu não chego ali sem uma história, sem todas as vezes em que fui barrada.”

Também já abordamos nesta tese as condições em que ela “escolheu” o magistério como sua ocupação profissional. Trago novamente o momento da entrevista em que ela justifica sua “escolha” profissional com base nos limites impostos às oportunidades de ocupação para uma mulher negra e pobre, através dos conselhos de sua mãe:

“A minha mãe sempre disse pra mim que mulher negra e pobre tinha que ser professora e trabalhar, ser funcionária pública. (...)”

Minha mãe é que ficou: ‘Você tem que ir, de professora você pode trabalhar, você vai ter emprego.’ E ela assim sem andar, sem sair de casa, com uma ‘puta’ perspectiva, né? Porque ela tinha razão...” (Fala da professora Iracema)

Outro momento em que ela aborda uma conceitualização da palavra diferença é quando lhe pergunto se ela acredita que é contraditório manter um horizonte de igualdade quando se trabalha também com o direito de ser diferente. Vejamos o que ela diz:

“Isso pra mim não é contraditório, isso é mais que claro: somos diferentes enquanto seres humanos de origem diferente, de genética diferente. Mas direitos sociais, enquanto seres humanos, todo mundo tem que ter. (...)”

Eu acho que o caminho é que é conflituoso, mas o objetivo não. O caminho pra quem é negro é diferente do caminho que geralmente alguns brancos, de classe média, ricos, sei lá tem, entendeu? E isso pra mim não é diferente. Quer dizer, o que é diferente é isso, é onde eu estou enquanto professora e negra, onde uma outra professora que não trabalha nem aqui na Maré, isso sim é que é diferente. Agora, que nós devemos ser bem pagas, respeitadas, entendeu? Temos as duas assim, independente da diferença, porque a questão não é a diferença, é a desigualdade. É a desigualdade é que é complicada, o complicador está na desigualdade, não na diferença.” (Fala da professora Iracema)

E foi essa diferença que o curso universitário a ajudou a compreender e aceitar e mesmo valorizar e assumir:

“meu curso enquanto pedagoga, de pedagogia, me fez ter princípios políticos, me fez me perceber, me fez usar trancinha, me ver enquanto negra, entendeu? Me ver enquanto mulher, não como minha mãe dizia, mas até entender o movimento da minha mãe, entender o movimento de pais, da Jaci, das minhas colegas, entendeu?” (Fala da professora Iracema)

Então, para ela é claro que, na condição de negra, ela traz traços que a distinguem de outras pessoas socialmente, que há implicações étnicas na sua condição. Do mesmo modo, em seu discurso, percebemos que ela entende que a sua condição de mulher também a faz distinta de outros “seres humanos”, como ela mesma diz, que seriam os homens.

Na sala de aula, ela marca que há diferenças entre meninos e meninas, quando me informa que a turma da tarde tem 20 meninos e 9 meninas. Diante de minha pergunta: “Faz diferença?”, ela responde:

“Muita, muita, porque os meninos são muito agitados e muito mais imaturos, sabe? Eles têm uma dificuldade de parar sentado na cadeira muito grande, de se concentrar e de se disporem às atividades... Sempre pegam um carrinho, um boneco e aí é muito desgastante, tem que estar toda hora chamando a atenção.” (Fala da professora Iracema)

Mas quando lhe pergunto se essas diferenças entre meninos e meninas geram algum tipo de conflito em sala de aula, ela responde...

“Ah, muito pouco, porque eu sempre estou conversando com eles, que isso não existe, que quando é legal, é legal tanto pra menino quanto pra menina e quando é bonito é bonito pra todo mundo. E eles sacam legal, porque faz bem, né? O preconceito é que é ruim. Eles gostam quando eu falo isso.” (Fala da professora Iracema)

Então lhe pergunto se ela acredita que seus/uas alunos/as se dão conta de que há oportunidades diferenciadas para determinados grupos como homens e mulheres, negros/as e brancos/as, pobres e ricos/as...

“Pobres e ricos. Pobres e ricos. Eles ainda não conseguem... Eu já falei sobre isso, sobre negritude, sobre identidade, sobre história de vida, assim...” (Fala da professora Iracema)

E quando a pergunta é se suas turmas tendem a ser mais homogêneas ou heterogêneas, ela aponta que diferenças por questões familiares e maturidade conferem ao mesmo tempo distinção entre as turmas e identidade de cada uma.

“Eu acho que as duas são heterogêneas, na minha visão, é muito de perspectiva, eu acho que as duas são bem heterogêneas, mas eu posso falar assim, comparando as duas, porque eles são muito diferentes e o que acontece? A minha turma da manhã, eles têm mais problemas familiares...”

É o 2º ano. Pai que bate na mãe, sabe? Tem mais problemas assim, aí eles ficam sendo crianças enlouquecidas, revoltadas por causa disso, assim... E no meu 1º ano, as crianças são mais imaturas. Então, assim, tem cocô na calça, xixi na calça, tem chupeta, que hoje tive que conversar por causa da chupeta que ela veio com o maior chupetão. Aí, assim, nesse sentido que a homogeneidade é por causa da maturidade, que eles são mais imaturos. Não sei se você quer saber sobre essas diferenças de... “(Fala da professora Iracema)

Ela está preocupada com a sexualidade de seus alunos e alunas e os conflitos que têm sido gerados a partir disso. Quando lhe pergunto se os conflitos étnico-raciais também a preocupam, ela responde:

“Está mais resolvida, eu acho que a sexualidade está mais difícil, porque toda hora eles estão se tocando, esbarra, vê uma revista de mulher pelada. Teve um dia que trouxeram uma revista de mulher pelada, eu acho que é muito mais difícil por isso. O corpo está aqui! Agora, cor de pele não é só o espelho, é consciência, né?” (Fala da professora Iracema)

Iracema também está atenta às diferenças quanto ao desenvolvimento de cada criança:

“Eu acho que o que eu aprendi, que me ajuda a respeitar as crianças é o processo de aquisição de cada aluno, eu acho que é muito mais o respeito enquanto humano do que aprender a ler ‘bala’, entendeu? Foi muito mais esses princípios humanos, muito mais do que

pedagógico, ou pedagógico num amplo pedagógico é o que me faz estar aqui, entendeu?” (Fala da professora Iracema)

Acredito que Iracema vive com mais intensidade a dimensão cultural da diferença, mas isso não se traduz em maior clareza dessa dimensão em sua sala de aula. Após a entrevista finda, houve dois momentos em que ela mostrou-me atividades realizadas com as crianças, principalmente em dias em que eu não estava lá, em que ela abordou a diferença pela identidade étnica.

Quando ela diz “cor de pele não é só o espelho, é consciência”, parece ter uma pista forte da importância da constituição das identidades das crianças e que essa identidade se dá em processos interlocutivos: ela ressalta que foi na universidade que aprendeu a ser negra como é hoje, ou seja, graças aos processos interlocutivos que viveu, ela constituiu sua identidade étnica tal como está naquele momento.

Fica claro para mim, no entanto, que, na sala de aula, a diferença que traz preocupações e implicações para o seu trabalho, para suas escolhas e decisões é a de ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento. Talvez ela viva naquele momento um processo de ressignificação da diferença e esteja constituindo outras dimensões, mas o que sobressai, por enquanto é a diferença no nível do individual e do aprendizado.

Professora Iara

“o que eu tenho é que olhar que necessidade que o meu aluno tem”

Para Iara, “cada criança é uma criança”, o que faz todas as turmas heterogêneas, mas como sua turma do ponto de vista do “aprendizado” não apresenta disparidades, ela classifica sua turma como tendendo à homogeneidade.

“Você sempre tende a achar que é heterogênea né? Porque são 25 crianças, mas eu acho essa turma, de certa forma, eu acho que ela é um pouco homogênea, é engraçado... É claro que cada criança é uma criança, mas eu acho assim, que essa turma é uma turma que até na questão do aprendizado são crianças que você vê que, de um modo maior, assim geral, têm algum apoio familiar. Já peguei turmas em que isso era bem mais fraco, o apoio da família era bem menos presente. Essa tem 25 alunos, e quando eu faço reunião de pais vêm 19, na última vieram 19. Eu acho que é uma coisa que não é comum, então, nessa questão do aprendizado, você vê que eu tenho 5 alunos em recuperação dos 25, então, nesse sentido de ritmo de aprendizado, de interesse, de

participação, de como as crianças estão disponíveis para o trabalho, eu acho que é uma turma homogênea, tem uma cara homogênea sim.” (Fala da professora lara)

Apesar da aparente homogeneidade, ela vai pontuando em nossa conversa cada item que poderia ser marcado pelas diferenças. O primeiro é o da presença de uma criança portadora de necessidades especiais em sua turma.

“... o Itagi, mesmo sendo portador de necessidades especiais, ele se integrou ao grupo de uma maneira, que você vê que eu não faço mais, como no início do ano, que eu tinha que estar sempre: e o Itagi? Tinha sempre que ficar com aquela preocupação: será que ele já fez o dever? Será que ele já foi ao banheiro? E hoje em dia não tem mais essa tensão, porque o grupo assumiu, de uma certa maneira assim, pegou também, dividiu bem comigo essas tarefas com relação ao Itagi. Você vê que ele faz os trabalhos dele, ele vem na minha mesa me mostrar, ele volta, se ele quer ir ao banheiro, ele já resolve como ele vai fazer isso e já me comunica que está indo.” (Fala da professora lara)

Então, há diferenças, mas a mais importante, que é a de ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento, não chega a ser significativa nessa turma.

Outro item pontuado por ela é o de relacionamento entre as crianças.

“A nível de relacionamento entre eles, eu tenho muitos grupos assim, meninas e meninos, por causa da faixa etária, eu acho. Mas todo mundo fala com todo mundo em algum momento do dia ou da semana, ou brincam juntos, ou falam ou sabem o que o outro está fazendo.” (Fala da professora lara)

A questão financeira também é mencionada:

“A nível de, digamos assim, condição financeira, também é uma turma em que a maioria das crianças, vendo as dificuldades da comunidade, são crianças que têm um pouquinho mais, digamos assim, que outras turmas que eu já peguei, que eram mais carentes. Talvez isso seja um reflexo do que eu costumo dizer: se a turma desse ano, ela teve um progresso – no meio do ano ela já tinha várias crianças caminhando, conseguindo ler palavras, mas é muito reflexo do que elas já trouxe, o apoio da família. (...) Isso facilitou muito o trabalho e eu tenho algumas crianças que têm essa situação financeira mais agravada, mas isso, dentro da sala – eu sei porque os pais vêm conversar, eu percebo, enfim, pelo modo como elas vêm vestidas ou vêm tratadas, como já aconteceu na escola de ter criança passando mal porque não comeu... Mas, ainda assim, isso não interfere no relacionamento deles. Não sei se eu estou respondendo bem a sua pergunta, mas eu insisto, eu acho que é um grupo que consegue ser homogêneo, não é tão heterogêneo, todo mundo separado, fazendo vários trabalhos diferentes.” (Fala da professora lara)

O grau de concentração nas atividades de aula:

“Uma outra diferença, é... (tempo) Eu estou pensando na turma. Bom, eu acho que uma coisa assim, que também é gritante e que às vezes atrapalha, às vezes, ajuda, que é o grau de concentração de cada aluno. Tem aqueles alunos que não realizam nenhuma atividade, praticamente se você não for toda hora olhar, não porque não saibam fazer a atividade, mas porque não consegue se concentrar na atividade.” (Fala da professora lara)

Vai ficando claro que as diferenças de gênero são atribuídas apenas a uma questão de idade e que as de ordem étnica não são percebidas, que as de linguagem não são ouvidas... Ou será que de fato essa é uma turma que reúne crianças tão próximas?

Revedo as anotações em meu diário de campo e puxando pela memória, de fato, não registrei nenhuma tensão significativa nos momentos em que acompanhei a turma. Nos registros gráficos que fiz das composições dos grupos de trabalho, percebo que há sempre meninos e meninas, crianças aparentemente brancas, mestiças e negras atuando juntas. A faixa etária é de crianças com 6 e 7 anos. Ou seja, eu não diria que não há diferenças, mas que elas não eclodiram em conflito. Num contexto como esse, qual deveria ser a atuação de uma professora crítica e multiculturalmente orientada na visão de Peter McLaren? Ou de uma didática intercultural?

Acredito que não é necessário esperar eclodirem os conflitos para que se atue no sentido do reconhecimento das diferenças culturais, valorizando-as e fazendo-as dialogar.

Bem, mas saindo da caracterização da turma, eu pergunto à professora se ela já se percebeu tomando uma atitude preconceituosa e é aí que ela vai pontuar outra forma de diferença descolada daquele contexto: a diferença intelectual. Ela admite ser esse o seu maior preconceito.

“Às vezes, eu tenho preconceito, mas meu maior preconceito é o da questão intelectual. Às vezes, eu não acredito que uma pessoa que não tem uma formação tão intelectual vá me dizer alguma coisa de útil. É engraçado porque eu faço muito trabalho voluntário dentro da igreja, eu adoro conversar com as senhoras, eu adoro ouvir, adoro aprender com...” (Fala da professora lara)

Maurizio Gnerre (1987) explica-nos que a discriminação baseada em critérios de linguagem e educação é quase consensual em nossa sociedade, com base na argumentação de mérito. No entanto, esses critérios esconderiam outros (baseados em critérios de etnia, religião, filiação partidária, gênero e

origem social), que não são considerados politicamente corretos e, mais ainda, que estão previstos como crime pela Constituição da República.

Iara percebe que tem o preconceito e que deveria revê-lo, mas, para isso, creio, precisa entender como e por que seu preconceito se formou.

Professora Jurema

“diferença já é diferença”

Ao caracterizar sua turma, Jurema esclarece que a considera homogênea por um lado e heterogênea por outro. Acompanhem seus argumentos pela homogeneidade:

“Olha só, é muito interessante: a minha turma reúne as duas características. Complicado, né? Parece, mas não é não. Eu considero a minha turma, em relação ao desenvolvimento escolar, uma turma relativamente homogênea, porque ela teve a possibilidade de viver processos idênticos na sua alfabetização, no seu percurso inicial escolar, então ela viveu as mesmas possibilidades, ao passo de que cada aluno teve um crescimento diferenciado. Mas essa manutenção da turma no mesmo grupo, com o mesmo professor, eu acho que facilitou algumas coisas. (Fala da professora Jurema)

Homogeneidade em função de percursos escolares semelhantes: manutenção da turma, manutenção de professoras...

Agora os argumentos pela heterogeneidade:

“Em relação à característica individual do aluno, é uma turma heterogênea, porque ela é uma turma, até porque cada aluno viveu de uma forma diferenciada a apropriação do conhecimento, é uma turma rica nesse sentido, porque você tem aquele aluno que é bom em determinadas coisas – é bom, depende, né? do critério de bom também –, mas você tem aluno que lida muito melhor com a oralidade, você tem aluno que lida melhor com a questão do desenho, você tem crianças que têm o raciocínio lógico matemático muito mais desenvolvido. Então, você tem ali diferentes habilidades que ajudam a construir aquele conjunto. Então, como é que eu poderia trabalhar? Até porque é assim que eu acredito, eu tentei trabalhar com essas diferenças e com aquilo que desponta em cada um, fazendo com que eles entendessem que a gente pode aprender com o outro.” (Fala da professora Jurema)

A diferença aqui é tomada no campo das habilidades. Cada criança parece ter desenvolvido mais uma habilidade diferente e, no seu entendimento, são muitas as habilidades que a escola pode valorizar.

Tanto os argumentos pela semelhança quanto os argumentos pela diferença estão no campo do desenvolvimento cognitivo e de habilidades.

Ela considera que há turmas que tendem mais à diferença e à heterogeneidade.

“Olha, eu já vivi anos mais complicados em termos de diferenças, em termos de ter alunos em sala de aula que não eram aceitos no grupo. Eu tive situações em sala em que havia uma diferença em níveis de aprendizagem e isso acabava gerando na turma um desconforto muito grande, porque o aluno era estigmatizado.” (Fala da professora Jurema)

Novamente, a diferença se refere a níveis de aprendizagem e, para ela, nesse caso, os estigmas são uma consequência.

Mas nem sempre, do seu ponto de vista, a diferença é estigmatizada. Ela pode ser positiva, favorecer o crescimento do grupo e *não atrapalhar* o processo pedagógico.

“Esse ano não tem isso, esse ano é como eu disse: a turma apresenta uma característica, que é claro que a diferença se manifesta, mas ela não se manifesta de forma que prejudique ou interfira de forma significativa, atrapalhando o processo pedagógico. Ao contrário, eu acho que a diferença que existe hoje na turma favorece o seu crescimento. Quando surgem os embates, são embates do cotidiano, do viver junto. Não é uma coisa que diga assim: não é possível, porque a turma tem essas características. A diferença, no caso, vem pra somar.” (Fala da professora Jurema)

Há diferenças que somam, outras geram embates, algumas chegam a ser disparidades, há diferentes níveis de aprendizagem... Com tantas diferentes diferenças deve haver diferentes modos de lidar com as diferenças na escola.

Lembro às minhas leitoras e aos meus leitores que a professora Jurema é aquela que marca sempre a questão da desigualdade social e os conflitos de classe. As disparidades parecem se firmar neste campo:

“...vivo todos os conflitos do que é trabalhar com turmas de classe popular, onde você tem as questões sociais batendo na tua sala de aula de uma forma muito perversa, uma turma numerosa, saberes assim, você não tem diferenças em sala de aula, você tem disparidades...” (Fala da professora Jurema)

É ela a professora que mostra maior conhecimento sobre as comunidades a que atende a escola. Ela pertence a uma dessas comunidades. Mas, como já vimos, são várias e variadas. A comunidade que se instalou mais recentemente no entorno da escola *Ma Kuxi* através do programa “Morar sem

risco” é caracterizada como o grupo mais desassistido, com maiores privações de direitos e que chega causando a explosão de matrículas que faz ruir o atendimento em horário integral que a escola oferecia. Jurema está atenta às diferenças que esse grupo traz à escola e preocupa-se que esta possa dar acolhimento às crianças que chegam reconhecendo suas histórias, compreendendo-as:

“Aqui é uma comunidade recente, isso aqui era alagado, era mangue, mas essa situação social é uma situação séria e que bate direto na escola, porque você tem, por exemplo, crianças desassistidas, literalmente, que têm problemas familiares complicados e que se a gente não está atenta a isso, você atropela essa criança, porque você não tem a dimensão do que ela vive e você sai como um rolo compressor, passando por cima. E eu costumo dizer pra algumas pessoas com quem eu converso que seria muito interessante se a gente tivesse, se a gente pudesse ter um olhar mais atencioso para essas crianças que a gente diz que são problemas nessa sala, porque se a gente parar pra olhar um pouco a história dessas crianças, a gente tem a dimensão de porque que elas são assim, e porque elas atrapalham às vezes ou porque que elas se tornam problema dentro da sala de aula.” (Fala da professora Jurema)

Ela faz questão de destacar que as diferenças não aparecem apenas na comunidade de alunos e alunas, mas também entre as professoras da escola. Esse é um tema que a move em função do que ela mesma qualifica como uma intolerância sua com concepções de trabalho e da “profissão” do magistério diferentes da sua e que ela buscou enfrentar em sua monografia da graduação.

“E, no trabalho, eu acho que isso vai se construindo mesmo no dia-a-dia, você vai tentando entender como é que funciona o outro, aquilo em que o outro acredita e eu acho que a gente vai tentando respeitar isso. Não é fácil, não. Eu lembro que eu comentei semana passada que eu tinha muitos conflitos com o modo como algumas pessoas conduziam o trabalho. E eu precisei estudar sobre isso pra eu poder entender essas diferenças: diferenças de concepção de trabalho, essas diferenças de concepção do que é a profissão, de estar na profissão, de estar trabalhando numa escola de classe popular... E aquilo me deixava angustiada, eu não aceitava aquela diferença. Essa diferença pra mim era terrível, determinadas ambições, então aquilo me incomodava bastante. E eu precisei estudar. Eu acho que eu só me acalmei quando eu fui ver isso com um olhar de quem estava estudando mesmo.” (Fala da professora Jurema)

É interessante que ela traga as diferenças entre concepções profissionais. A professora Iracema também tratou disso de outra forma, quando disse que “Tem coisas que eu acho legal, tem coisas que eu não acho legal, tem coisas que eu faço, tem coisas que elas fazem.” Parece-me aqui que ela quer destacar seu direito de pensar e agir diferente de outras colegas e explica: “também tem a diferença de idade”. Diferentes idades, diferentes gerações de educadoras, diferentes valores. Respeitar o direito do outro de ser diferente de

mim como profissional garante-me o direito de ser diferente dele e fazer as coisas que eu “acho legal”. Mas novamente: quais são os limites? Até onde podemos fazer dialogar nossas visões e ações diferentes? Essa parece ser a angústia de Jurema.

Retomemos a epígrafe do primeiro capítulo desta tese, quando Gimeno Sacristán disse-nos que desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença nos levaria a “descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva”. (2002: 13)

Este acabou se tornando um dos objetivos desta tese: desvendar o mundo de significados da diferença... Vimos que múltiplos são os sentidos atribuídos pelas três professoras protagonistas desta tese. É possível perceber como esses sentidos dialogam com os marcos da construção do discurso no campo pedagógico brasileiro abordado por Candau & Leite em artigo de 2005: é forte a influência da psicologia a ressaltar os processos de desenvolvimento e o atendimento às individualidades desde o século XIX. De outro lado, a dimensão cultural trazida pela Nova Sociologia da Educação e por Paulo Freire comporta somente as diferenças por origem de classe social.

As múltiplas identidades e pertencimentos daquelas crianças e daquelas professoras pouco são vistas ou valorizadas. A homogeneidade que apareceu como característica das turmas em todas as três entrevistas ficou por conta desse apagamento. São pouco vistas ou não sabemos o que fazer com elas? Pergunto-me: será que essas professoras se colocam a pensar em quantas e quais são as crianças que se atribuem uma identidade negra, por exemplo? Ou quais e como são as muitas formas de ser negras que têm aquelas crianças? Como cada uma vê sua condição de criança, de menino, de menina, de aluno/a de uma CIEP, de morador/a de uma comunidade de favela? Como mostram e escondem suas identidades de descendentes de nordestinos/as? Como sentem, afirmam ou escondem sua identidades religiosas?

Múltiplos são os sentidos que a palavra diferença pode ganhar e tem ganhado na escola. Mas Bakhtin (1992) já nos ensinou lá atrás que a palavra é

um signo neutro e, por isso, uma arena onde se trava uma luta de sentidos. Cabe-nos como educadoras e educadores críticos e multiculturalmente orientados nos empenharmos nessa luta não fazendo calar sentidos dissonantes, mas buscando fortalecer aqueles que possam contribuir para uma educação que se ponha a serviço das transformações sociais que queremos empreender a favor das minorias que têm sido excluídas da cidadania plena.

4.4.

Preconceitos

“O corpo está aqui! Agora, cor de pele não é só o espelho, é consciência, né?”

Constava do roteiro de entrevista uma questão sobre os preconceitos que cada um/a de nós carrega. Reproduzo aqui a maneira como eu formulava a questão.

“Eu estou partindo do princípio que todos nós temos preconceitos. Preconceitos que foram construídos ao longo das nossas histórias de vida. Como é que você se sente diante dessa questão? Se você concorda comigo ou não, se você acha que faz sentido... E se você já se viu, como professora, tendo uma atitude preconceituosa e se deu conta disso. Porque, às vezes, o preconceito está tão arraigado que a gente nem se dá conta, né? A gente tem a atitude e não vê. Mas, outras vezes, a gente bate com a cara assim e percebe que a gente foi preconceituosa. Isso já te aconteceu? Se já te aconteceu, você poderia contar? E o que esse momento significou pra você? O que você pensou sobre ele e se mudou alguma coisa a partir daí?” (Minha fala na entrevista à professora Iara)

Minha premissa com essa questão era de que não há como falar de diferenças sem abordar a questão do preconceito com os/as diferentes. Os preconceitos – em especial, o racismo, o machismo, a homofobia – foram inscritos em nossas mentes, em nossos corpos, aparecem quando menos esperamos. Constituem o nosso *habitus* e se manifestam mesmo quando não desejamos, quando não racionalizamos. O que não quer dizer que não sejamos capazes de identificá-los *a posteriori* e enfrentá-los e mesmo dissipá-los. Essa é uma tarefa diária, creio: identificar meus preconceitos e enfrentá-los.

Mas sabemos que há no Brasil um mito de democracia racial, uma idéia de que aqui somos absolutamente tolerantes com todas as “tribos” e todos os modos de ser.

Das três professoras entrevistadas, somente a professora Iracema, que se identifica como negra, relata um episódio de racismo e nenhuma das três admite ter nenhum preconceito de gênero.

Foi nesse momento da entrevista que a professora Iara admitiu ter um tipo de preconceito que ela chamou de intelectual e que já abordamos mais atrás quando falamos de como a discriminação baseada em critérios de linguagem e educação camufla, com base na argumentação de mérito, tantas outras formas de discriminação que não são facilmente admissíveis e admitidas em nossa sociedade.

Ainda sobre seu preconceito intelectual, é interessante que ela identifique sua origem:

“Coisas que eu critico, que eu acho um absurdo, e aí eu me vejo naquilo e aí eu automaticamente... E já quebrei muitas vezes a minha cara, porque, às vezes, graças a Deus, eu aprendi coisas maravilhosas e vi como era burrinha assim, de pessoas que eu achava assim ‘Ah, não, essa pessoa não vai ter condição de conversar...’ E eu acho que essa questão do intelectual, que é uma questão de que a gente que faz universidade acaba sendo muito tentada, é uma questão que, vira e mexe, eu me vejo fazendo e me polício.” (Fala da professora Iara)

Ou seja, diferentemente, do que professam muitos/as defensores/as da “celebração da diferença”, que atribuem os preconceitos à ignorância, a professora Iara identifica que a universidade também é um lugar onde se originam e/ou desenvolvem preconceitos.

E se o preconceito é algo a enfrentar – e me parece que as três professoras têm clareza disso, é preciso aprender a fazê-lo na relação com os/as alunos/as, não de modo a escamotear os conflitos, mas a respeitar o espaço e o ponto de vista daquele que se põe numa posição hierarquicamente inferior à da professora. Isso implica uma posição que não pode ser de doutrinadora, mas de alguém que anima e problematiza a discussão sem deixar de ter posição.

Peço licença às/aos minhas/meus leitoras/es para um relato um pouco longo de meu diálogo com a professora Iracema.

“Eu: — Você já se viu tendo uma atitude preconceituosa na sala de aula com os seus alunos?”

(Professora Iracema) Eu já, eu já, mas é muito mais um problema, um problema de defesa meu do que propriamente querer agredir a criança... Era muito mais um problema que eu tinha que resolver por ser professora e que eu não podia deixar, era um problema meu pra ser resolvido comigo assim.

Eu: — Você poderia contar alguma situação que você tenha vivido e que você tenha sentido assim “Poxa, fui preconceituosa agora.”? E que você tenha parado para pensar...

(Professora Iracema) Agora, eu não lembro assim objetivamente, mas um dos momentos que eu mais fiquei, *chateadíssima* foi com o aluno que saiu, que me chamou de “pata preta” e eu poderia ter encaminhado de outra forma. Mas eu comecei a fazer aqueles discursos anti-racistas femininos, com raiva. Eu falei com raiva, depois eu não quis segurar a mão dele no trenzinho. Eu virei a criança ali, mas eu podia ter resolvido de outra forma.

Eu: — E você acha que se isso acontecer de novo com outra criança, você vai conseguir agir de outra forma?

(Professora Iracema) Ah, eu espero que sim, porque é revoltante, ele também é negro e falar aquilo, me chamar de pata, de pata, porque ele queria que eu fosse mais autoritária, mas pra ele, porque ele é meio que filho único, é o caçula, a mãe dele é doente... É ele que toma conta da mãe, que resolve as coisas, toma as posições e aí ele achou que na sala de aula fosse assim... Só que tem o interesse de todo mundo e ele gosta de bater, de brigar e eu não permitia, aí ele falava pra mãe dele que eu era uma pata, porque eu deixava as crianças à vontade assim entre aspas e foi muito infeliz essa fala dele pra mim.

Interessante o exemplo que ela traz e que realmente a mobilizou muito, pois já havia narrado o acontecido num momento em que não havia um gravador ligado e voltou a falar dele várias vezes comigo. Ela foi alvo de uma adjetivação racista por parte do aluno – “pata preta” –, mas o seu incômodo é com o modo como ela agiu diante da situação: 1º não aceitando que o aluno negro fizesse isso; 2º reagindo de uma forma que ela considerou nada profissional. Os desdobramentos desse evento não foram realmente levados com o equilíbrio emocional que se desejaria, no entanto, não estou autorizada a narrá-lo além daqui.

A professora Jurema tem relatos afins com esse. Ela também se incomoda com o modo como conduziu algumas situações de conflito. Ela crê que precisa saber lidar com elas de uma forma mais madura e equilibrada.

“eu tenho assim, algumas situações em que eu me senti mal em conduzir e eu acho que eu não conduzi bem. Por exemplo, eu não conduzo bem o aluno irônico, aliás, eu não lido bem com a ironia. Eu tenho dificuldade, eu não sei travar uma relação com alguém que não consiga ser claro, que ironiza. Então, o aluno que debocha, que ironiza.

Eu tenho muita dificuldade em lidar com ele.” (Fala da professora Jurema)

E ela relata uma situação que afetou diretamente seus valores e as dificuldades que teve de se pôr numa posição de educadora: “eu ficava com raiva dele”

“vivi (...) situação de um aluno, em que ele mexeu no meu armário e eu sabia que era ele e eu não sabia como intervir nessa situação, porque ele era um aluno residente, ele era um aluno com uma história de vida complicadíssima e ele era, era não, ele é um muito marcado na escola, em todos os segmentos (...) Porque ele é extremamente sonso, ele faz as coisas, ele nega de pé junto. Então, eu tinha clareza de que ele era, mas ele era uma pessoa meiga. Não sei se era pela carência afetiva. E eu sabia a história dele, mas teve um momento assim, que ficou muito complicado lidar, sabendo dessa história e sabendo lidar com aquilo que eu tinha de valor, né, da honestidade, da verdade, da sinceridade, enfim. E aí, eu tive momentos em que foi muito difícil separar o adolescente, dos valores e da história de vida. Então, eu misturava tudo e aí, eu ficava com raiva dele, ficava “Ai, Meu Deus, como é que eu vou continuar até o final do ano com esse aluno?”

Em artigo de 2005, relato algumas experiências que vivi como docente nas séries iniciais do ensino fundamental e no curso de pedagogia em torno da temática do racismo e como também me insatisfiz com as respostas que dei às situações que emergiram. Citarei uma delas:

“Eu mesma, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo me mantido nos últimos cinco anos a trabalhar com crianças de 6 a 8 anos, devo admitir que, muitas vezes caí diante de situações que eu percebia que gerariam ainda mais conflitos se eu as enfrentasse. Nunca me senti satisfeita com essa atitude, mas ao mesmo tempo muitas vezes me senti despreparada para lidar com a dor que essas reações poderiam causar a algumas crianças.

Certa vez, com uma turma com que eu já atuara na classe de alfabetização, eu recebia a professora nova que iria dividir o trabalho comigo na 1ª série. Ela, então, trouxe um livro, pretendendo contar uma história para as crianças em seu primeiro encontro. Essa professora tem um fenótipo negro em contraste com o meu que é branco. Antes de mostrar o livro que trouxera, ela resolveu falar que era uma história sobre uma menina muito bonita. As crianças não disfarçaram sua decepção quando ela apresentou o livro, que trazia na capa uma bela ilustração de uma menina negra abraçada a um coelho branco³. Acredito que as crianças esperavam por uma ilustração do tipo “Disney” e, no mínimo, uma menina branca, loira e magra. A professora enfrentou o debate com as crianças, perguntando o porquê daquela decepção explícita. As crianças não pouparam falar de seus estereótipos de beleza. As crianças negras da turma foram se encolhendo e eu observava tudo me sentindo perdida e apiedada por aquelas crianças. A certa altura do diálogo, eu não agüentei mais e me pus a fazer uma pregação sobre aquele absurdo padrão de beleza que estava posto ali e fiz calar qualquer outra voz dissonante. Foi a minha maneira de me sair daquela situação, que, com certeza, foi muito aquém do que tenho buscado ao

³ O livro é “Menina bonita do laço de fita”, escrito por Ana Maria Machado, ilustrado por Walter Ono e editado pela Melhoramentos.

me aprofundar nos estudos sobre uma educação multicultural crítica.”
(Barreiros, 2005: 109-110)

Eu partilho das mesmas angústias vividas e narradas por essas professoras em meu trabalho como docente, seja na universidade, seja nos anos iniciais do ensino fundamental. Lidar com as diferenças em situações de conflito, de tensão (ou seja, sempre) mexe com sentimentos. McLaren também já havia nos advertido sobre isso: “é bom se preparar porque o que vem à tona pode ser violento e é preciso enfrentar isso pedagogicamente.” (2001: 56) Acho que foi isso que essas professoras disseram (e eu também): precisamos aprender a enfrentar isso pedagogicamente, solidariamente.

Também é McLaren (1997) quem nos diz que é preciso que encaremos a solidariedade não como a idéia de que todos pensem do mesmo modo, mas a de que todos têm de ter a confiança de poder discordar justamente porque se importam, desejam construir uma base comum. Quer dizer que o desejo da constituição de uma base comum, ou de uma consciência “mestiza”, ou uma identidade de fronteira é que deve nos orientar nesses momentos.

Sei que minha/meu leitor/a deve estar pensando: “o modo de vestir de quem procura um emprego, a ironia do aluno... Não estariam essas professoras na verdade desviando-se do centro da questão? Não estariam fugindo de preconceitos mais duros, violentos e enraizados em nossa sociedade como o racismo e o machismo?”

Sim, também penso nisso, mas coloco-me no lugar delas e analiso se eu responderia de modo muito diferente... Recentemente, um amigo latino que mora nos Estados Unidos perguntou-me se eu era racista. Fiz um longo discurso sobre os condicionamentos sócio-histórico-político-culturais da sociedade brasileira para no final, diante de sua insistência, me ver obrigada a dizer: “Sim, sou racista... Mas luto contra meus preconceitos diariamente.” Não é fácil admitir isso, é muito mais fácil localizar o racismo, ou o preconceito em geral, no outro.

4.5. O fazer pedagógico e a diferença

“é isso que move, alimenta”

“cada momento é um movimento”

“descobrir qual é o caminho que aquele aluno aprende”

“ter um olhar mais atencioso para essas crianças que a gente diz que são problemas”

“o diálogo acaba interferindo e é uma estratégia, né?”

Nessa seção, meu objetivo é buscar nas falas das professoras pesquisadas pistas e indicações de como elas vêm lidando com as diferenças na sala de aula em suas práticas pedagógicas. Como nos momentos anteriores, tenho clareza de que o que dizem não é exatamente o que fazem ou o que eu as vi fazerem, pois entendo que o simples fato de colocar as perguntas as faz refletir e reelaborar concepções. Daí, até uma mudança substancial nas práticas percorre-se um longo caminho com muitas idas e vindas. Ao dizer isso, não estou julgando as incoerências ou contradições dessas mulheres, apenas entendendo que isso é próprio da condição humana e do nosso trabalho com a linguagem. Sobre isso nos fala Geraldi:

“... nos espaços de interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo.” (1993: 28)

Desse modo, a entrevista foi também um momento de constituição de saberes, um momento em que as professoras tentaram organizar seus conhecimentos e suas crenças para torná-los comunicáveis a mim. Para Tardif & Gauthier,

“Saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de forma racional é ser capaz de responder às questões ‘Por que você diz isso?’, ‘Por que faz isso?’, oferecendo razões, motivos, justificações suscetíveis de servir de validação ao discurso ou à ação.” (2001: 195)

A despeito das contradições e incoerências próprias do humano e do trabalho com a linguagem, então, o que busquei realizar aqui foi um elenco de indicações do que Iara, Iracema e Jurema vêm acreditando, defendendo e realizando como uma ação pedagógica que foi atravessada por uma preocupação

em responder às diferenças de seus alunos e alunas atendendo-os em suas necessidades. Entendo esse elenco como saberes dessas professoras porque dotados de uma racionalidade, uma vez que atendem aos critérios acima.

Assim, um dos compromissos desta pesquisa é contribuir com a elaboração de um campo de jurisprudência pedagógica, partindo, como propõem Tardif & Gauthier, do estudo de julgamentos e de saberes de professoras práticas a fim de partilhá-los, de torná-los públicos e, assim, acessíveis a um maior número de educadores/as (Cf. 2001: 203). Desse modo,

“Esse estudo teria como finalidade não produzir uma teoria do ensino, um conjunto de proposições empiricamente verificáveis, mas uma jurisprudência da pedagogia, ou seja, um corpo de regras de ação aplicáveis à prática profissional, um corpo de regras passíveis de revisão, de discussão, enfim, matéria de processo, de deliberação, discussão, argumentação e reflexão.”
(Tardif & Gauthier, 2001: 203-204)

Nesta escrita, tento organizar o que as três professoras conseguiram comunicar. Portanto, há um duplo processo de elaboração que poderá se desdobrar em muitos outros.

Claro que não imagino que esse elenco esgote uma proposta de uma didática diferenciada e, muito menos, intercultural. Tomo esses saberes como pistas e indicações a serem ouvidas, situadas, refletidas, reelaboradas, somadas a outras, postas em questão... Enfim, que possam integrar o movimento de constituição dessa didática e desse currículo que estamos a perseguir nesse momento.

Os títulos são elaborações minhas a partir de falas que são de Iara, Iracema e Jurema; as justificativas são delas.

1. Reconhecer que somos diferentes – não partir da igualdade

“Eu acho que a primeira condição pra você trabalhar com isso é você reconhecer que somos diferentes. Não partir do princípio da igualdade, porque não há igualdade. Então, eu acho que o primeiro passo é reconhecer que há diferença e tentar buscar um equilíbrio nisso. Eu acho que não é fácil, não. Eu acho que é conflituoso, eu acho que a gente tem que estar a todo o tempo estabelecendo regras de convivência, limites e possibilidades dentro dessa igualdade de diferenças.” (Fala da professora Jurema)

2. Ter um olhar atencioso às crianças que mostram maiores necessidades

“E eu costumo dizer pra algumas pessoas com quem eu converso que seria muito interessante se a gente tivesse, se a gente pudesse ter um olhar mais atencioso para essas crianças que a gente diz que são problemas nessa sala, porque se a gente parar pra olhar um pouco a história dessas crianças, a gente tem a dimensão de porque que elas são assim, e porque elas atrapalham às vezes ou porque que elas se tornam problema dentro da sala de aula.” (Fala da professora Jurema)

“Eu tentava valorizar o que ele tinha de positivo e não tentar realçar muito o que ele tinha de negativo. E tentar localizar na turma os alunos que poderiam estar me ajudando nesse sentido, então alguns alunos funcionavam como facilitadores dessa situação da diferença.” (Fala da professora Jurema)

3. Estar sensível ao que acontece, ao que emerge

“Os valores, comportamentos, vão muito mais quando acontece. Por exemplo, agora, eu estou trabalhando hábitos: alimentação, higiene pessoal... Mas aí, é agora, no 3º, indo pro 4º bimestre que eu falei: ‘Não, vou explorar algumas coisas mais especificamente: higiene, alimentação, convivência, atenção...’ Aí, eu fui na biblioteca, pedi uns livros e aí todo dia na hora da nossa roda a gente lê, conversa, discute e aí vai pro quadro, ou desenha... Aí é mais especificamente, mas, não deixando de lado as coisas que acontecem.” (Fala da professora Iracema)

4. Discutir os conflitos no grupo

“E eu acho que é uma coisa que eu tenho em relação ao relacionamento da turma é levar sempre determinados acontecimentos da sala pra conversar com todo mundo, entendeu? Dificuldades de relacionamento, a questão do Ubiratan, né? Então, a gente está sempre... Acontece um problema sério, acontece um problema na merenda, alguma briga, por algum motivo. Já chega da merenda, já na rodinha, pra tocar nesse ponto. ‘A turma fez um complô contra mim!’ Vamos conversar! (Fala da professora Iara)

5. Valorizar a relação interpessoal

“O desejo, sei lá. Eu acho que essa relação assim de conversar. Eles falam pra caramba, eu não sei nas outras turmas, eu não sei como é, como acontece. Eu também fico querendo saber, pra saber se eu estou fazendo certo, porque é uma referência, né? Eu não sei se as pessoas param pra conversar, se as crianças falam, ficam perguntando. ‘Ih, hoje é dia 6 de novembro, dia 20, eu vou sair!’ Entendeu? E vai lá, quer segurar na sua barriga e eu não sei se elas têm essa liberdade assim, né? De ter vontade de tocar no professor e pra mim isso é uma estratégia. Parece vago, assim, mas na minha cabeça, eu acho que funciona sim.” (Fala da professora Iracema)

6. Ver a sala de aula como um espaço de convivência

“Eu dou o conteúdo, mas, por mais que eles aprendam os grafemas, os fonemas, o gui, que é ‘g’ ‘u’ ‘i’, ele vai ter a chance de falar, vai ficar conversando... Eu acho que é a convivência mesmo entendeu? É a convivência, é esse espaço que não é só de aprender essas coisas, aprender a respeitar um ao outro, a parar pra ouvir, a não me ver como

melhor, sabendo de tudo. Eu falo que eu não sei, eu falo “Espera aí”, atendo o telefone, são coisas que eles fazem também e minha preocupação não é nem quem já sabe ler ou escrever...” (Fala da professora Iracema)

7. Garantir um clima de respeito e reconhecimento à autoridade da professora

“Então, eu vou tentar pegar por uma coisa que eu acho que define todo o resto. Eu vou começar pela relação professor-aluno. Eu acho que é fundamental pra que a coisa aconteça em sala de aula, eu acho que essa relação, ela precisa ser muito clara tanto pra um quanto pra outro pra que o fazer aconteça. Então, como é que eu procuro trabalhar com essa relação? Essa relação, ela é construída, é uma preocupação que eu tenho, que ela seja construída em cima da questão do respeito. Que eu não seja confundida como uma autoridade máxima em sala, mas que eu também não seja confundida com um colega que ele tem ao lado. Então, é uma relação assim que, desde o primeiro dia de aula, eu tento deixar claro que a gente tem uma relação de respeito, uma relação de limites entre eu e eles que precisa ser respeitada e que nem tudo que eu acredito é o que vai acontecer na sala, mas algumas coisas que... – e na grande maioria – acontecem na sala, eu vou estar precisando conduzir.” (Fala da professora Jurema)

8. Investir na formação e na manutenção do grupo

“Essa manutenção da turma no mesmo grupo, com o mesmo professor, eu acho que facilitou algumas coisas.” (Fala da professora Jurema)

“A questão da disciplina é uma questão que a gente aprende a negociar e eu acho que é processo, né? E eu acho que é processo dentro dessa relação que a gente estabelece entre professor-aluno e aluno-aluno. Porque se você consegue estabelecer uma relação de parceria, de cumplicidade na turma, eu acho que isso flui legal. Tem os conflitos, como todo viver junto. Eu acho que é conflituoso você viver com dois, como é conflituoso você viver com 42, porque são pessoas diferentes, são pessoas que vivem momentos diferentes. Então, o que a gente tenta garantir na sala é assim – e trabalhar com criança é difícil isso! – é que o outro perceba quando o outro não está bem, mas também que aquele que não está bem tem que entender que o mau humor dele não vai poder atrapalhar os que estão bem. E a gente diz isso na sala, então, é engraçado, que, às vezes, você pega o aluno repetindo o que você diz, né? Então, às vezes, ele diz: “Olha, se você hoje está mau humorado, não venha pra cá, porque eu não estou mau humorado então eu não sou obrigado a aturar o seu mau humor!” “Então, você não brinque comigo que hoje eu não estou afim de brincadeira!” Então, eles acabam entendendo a lógica dessa relação.” (Fala da professora Jurema)

9. Construir um código de convivência

“A cada ano que a gente começa, eu me apresento e então eu falo uma frase que todos os alunos que já foram meus e todos os pais que já tiveram filhos comigo sabem. O primeiro pedido que eu faço a eles: “Não me chamem de tia, porque eu não sou tia de vocês, porque eu não sou irmã do pai, nem irmã da mãe, eu sou professora de vocês e gostaria que vocês me chamassem de você, ou que me chamassem pelo nome.” Eu digo pra eles que eu prefiro que me chamem pelo apelido, porque o meu nome – aí, eu conto pra eles a história do meu

nome, que o meu pai só me chamava pelo nome pra me dar bronca. Então, eu prefiro que me chame pelo apelido, porque o apelido é a forma carinhosa que a minha família me chama. Então eu começo por essa história pra justificar o não do tia. É bem verdade que isso tem um objetivo, até porque a gente começa a construir as relações de trabalho em sala de aula, onde eles saibam até quem eles são, quem eu sou e que isso não impede que a gente tenha uma relação afetiva. Então, logo nos primeiros dias, a gente começa a construir essas regras.

As estratégias são muitas: textos que discutem essa questão da afetividade e do respeito... E a gente vai no início do ano trabalhando isso e, à medida em que essas regras vão sendo quebradas, a gente vai discutindo isso em sala de aula: porque sim, porque não, porque não é dessa forma, porque assim eu magôo... E é muito legal, porque você vai ver que alguns alunos conseguem se apropriar inclusive da fala, né? Jaci costuma dizer que tem alunos que incorporam a fala do professor. Então, tem alguns alunos que se apropriam mesmo: “Não, não é assim.” (...) Por exemplo, agora eles estão num conflito ali, que eu não sei qual é, mas eu já sei que estão tentando decidir qual a direção. Então, eles têm essa autonomia, inclusive de questionar por direitos. Quando não tem aula de educação física: “Por que não tem?” O professor não veio um dia, querem brigar, querem discutir, porque então é uma característica do grupo.

É claro que é característica de um trabalho? É sim, porque a gente vem discutindo que existem formas de você lutar pelos seus direitos que nem sempre é o grito, porque quando você grita você perde a razão, porque o outro não consegue te ouvir. Talvez seja uma característica minha, porque eu acredito nisso, então no teu caso também você vai imprimindo o que você acredita. Então, eu, por exemplo, acredito que deva ser assim, eu acredito que esse aluno precisa, independente da idade, ele precisa ser visto como uma pessoa. Então, às vezes eu tenho meus ataques em sala de aula? Com certeza. Grito, reclamo, me bato, faço tudo que qualquer pessoa faz. Mas eu tenho a clareza de que eu não vou poder ensinar um aluno o que é respeito, o que é calma, o que é equilíbrio numa situação de conflito, se eu não servir, se eu não praticar isso. Na minha cabeça, eu não consigo entender isso, se eu tiver uma prática diferente... Então eu costumo dizer, quando eu digo, gente façam silêncio, como é que eu vou falar com vocês falando ao mesmo tempo e aí tem um que grita: “Como é que você pede silêncio gritando?” E eu sempre digo isso – “Como é que você pede silêncio gritando?” Então são coisas que eu procuro mostrar pra eles, que é incoerente eu exigir do outro uma prática se eu não exerço essa prática. Entendeu?” (Fala da professora Jurema)

10. Apostar no estudo / trabalho em grupos

“Uma das tentativas é fazer com que eles desenvolvam trabalhos em grupo pra que eles possam se ajudar. Na semana passada, por exemplo, nós tivemos uma prova, mas a prova foi dada em dupla e aí eu pedi que eles avaliassem: o que haviam achado de uma prova em dupla e aí eles tinham que escrever, “o que vocês acharam do desafio?” (Risos) (...) A possibilidade de estar avaliando com eles foi muito interessante, porque me deu um retorno do que foi trabalhar aquela avaliação na dupla. E aí a gente está combinando uma de português e eles querem saber se vai ser em dupla e a gente vai caminhar em dupla, porque eu achei que a experiência foi interessante pra turma e aí, quando eu monto essa dupla, eu tento juntar alunos que possam se auxiliar, porque também não adianta eu juntar aquele aluno que dá conta

com aquele aluno que também dá conta, porque aí eles acabam atrapalhando...” (Fala da professora Jurema)

11. Valorizar o diálogo

“Eu acho que o simples fato de estar falando sobre o assunto, conversando, não deixando... Porque se eu começar a olhar pra minha trajetória, no meu 1º grau, no antigo 1º grau, não tocavam no assunto, ou seja, o diálogo acaba interferindo e é uma estratégia, né? E a gente, numa simples conversa ou num simples despartar de briga... Sumiu um dinheiro, você viu aquilo? Pois é, super chato... Não sei. Tem coisas que é difícil de encaminhar, de arrumar estratégia, muito mais do que ensinar aumentativo e diminutivo. É um fato, que tem que ensinar aumentativo e diminutivo porque eles vão para a série seguinte, estão no 1º ano, tem matéria até de 2º ano... Mas essas coisas pra mim são muito mais difíceis. Como é que eu lido com essa situação? Como é que eu desparto uma briga e retomo com os dois, se eu sei que tem um que está muito mais errado? Isso é muito importante e, de vez em quando, a gente não sabe como lidar.” (Fala da professora Iracema)

12. Pesquisar o caminho de aprendizagem de cada criança – usar a intuição

“Ela já tinha muitos anos já de trabalho e uma coisa que eu uso no meu trabalho hoje e que eu aprendi com a Jaçá (psicopedagogia) foi essa coisa de você meio descobrir qual é o caminho que aquele aluno aprende. Embora, às vezes, numa turma grande você não tenha a mesma coisa que na classe especial, mas era uma coisa que ela falava e uma coisa que eu aprendi com a Jaçá, que a educação especial utiliza muito e eu vejo que a Jurá também usa⁴, que é usar a sua intuição no trabalho... Então, você vai propor uma atividade, mas você está atenta que no momento em que você está aplicando o que aquilo pode virar além, né? E ela chamava isso de intuição, a Jaçá. Então, ela falava assim: ‘Gente, tem uma coisa interessante na educação especial que é essa questão da intuição’.” (Fala da professora Iara)

13. Trabalhar com diferentes linguagens

“Então, eu tento trabalhar com a minha turma com diferentes linguagens, a gente trabalha sempre atrelando a questão da produção de texto a uma obra de arte, a um filme, a alguma experiência que ele tenha trazido... Hoje, por exemplo, quando a gente estava discutindo a questão do ridículo, tentar pontuar o que isso tem a ver com a vida dele pra que ele reflita através de uma leitura ou através de um filme, que ponte ele pode levar, pra refletir mesmo sobre essa situação mais concreta da vida...” (Fala da professora Jurema)

14. Refletir e discutir sobre frases ou pensamentos

“Eu lembro que, há dois meses, atrás a gente trabalhou com uma frase do Paulo Freire onde ele diz que quem ensina aprende com aquele que está aprendendo, a gente veio discutindo isso, aí eu trabalhei com eles essa frase e aí eu pedi que eles sinalizassem onde é que eles vêem isso na sala de aula, então pra trabalhar essa questão, porque eu já tinha vontade de fazer uma avaliação nesse sentido, pra desenvolver essa questão mesmo, que o ajudar não é fazer pelo outro, enfim, a gente tá tentando trabalhar com isso e eu tenho tentado trabalhar com eles

⁴ Jurá é a professora da classe especial do CIEP.

nesse sentido porque, na 5ª série, eles vão viver uma situação dessas.”
(Fala da professora Jurema)

“Então, algumas frases que eu sempre trabalho com eles – e eu gosto muito de trabalhar com pensamentos, porque a gente acaba refletindo sobre o nosso dia-a-dia – uma das frases que eu trabalho com eles é uma do Zivaldo, que diz que ler é mais importante do que estudar. E eles não entendem isso e aí a gente vai trabalhando: por que que ler é mais importante do que estudar?” (Fala da professora Jurema)

15. Dar visibilidade às produções dos/as alunos/as – empoderá-los

“Enfim, tem algumas coisas que eu tenho conseguido e que eu consegui, mas outras eu acho assim que não foi esse ano ainda que eu consegui trabalhar como eu gostaria. Eu gostaria, por exemplo, de fazer com que os alunos da minha turma fossem contadores de histórias para outras turmas. Eu sempre acreditei que seria interessante os alunos mais novos estarem vendo os mais velhos e os que estão saindo da escola perambulando por essas salas. Isso eu não consegui fazer e era uma coisa que eu gostaria e o meu trabalho assim, em termos de externo, tem sido de exposição, que é uma coisa que eles gostam muito. Então, eu acho que essa turma é uma das turmas que mais expõem na escola seus trabalhos e eles gostam disso e eu acho que isso é um referencial pros alunos das turmas pequenas. Então, isso eu acho que eu tenho feito e eles gostam, eles se sentem valorizados nessa dinâmica e eu acho que tem sido a única coisa assim concreta que eu tenho conseguido fazer em termos de visibilidade de trabalho.” (Fala da professora Jurema)

Esses quinze itens não dão conta de tudo o que elas fazem. Esses quinze itens não são realizados em sala de aula de uma maneira absolutamente coerente. Esses quinze itens não são abraçados pelas três professoras igualmente. No entanto, optei por trazê-los como um conjunto, como se fosse uma proposta das três professoras, porque acredito que há um sentido de unidade entre eles e o que eu observei nas quatro turmas.

Longe de esgotarem uma proposta multi/intercultural, creio que são itens que merecem estar na mesa de discussão de qualquer grupo que esteja se ocupando de pensar nessa proposta.

São itens-propostas que avançam da idéia de uma individualização crescente e, portanto, do que Perrenoud (2001c: 36) chama de uma concepção estreita de diferenciação. Atendem à proposta do autor que pretende incluir:

- *“ a individualização em alguns âmbitos;*
- *a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipes e grupo-classe;*

- *o respeito pelas diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no grupo-classe;*
- *a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função de diferenças pessoais e culturais.” (Perrenoud, 2001c: 36)*

Não é o que podemos chamar de uma proposta multicultural crítica.

Na verdade, nunca houve a intenção nessas professoras de realizar isso.

Antes de concluir essa seção e o capítulo, gostaria de listar aqui alguns entraves ou obstáculos a realização dessa proposta, que foram principalmente apontados pela professora Jurema e que creio merecem sempre a nossa atenção:

A questão salarial

“Eu acho que um grande erro é a gente ter a formação e não poder atuar por conta de salário, por conta das questões financeiras e acaba acontecendo isso, você tem um esvaziamento de pessoas formadas nas séries iniciais e que na minha avaliação é onde deveriam estar.” (Fala da professora Jurema)

A questão espacial

“Apesar de eu ter uma grande dificuldade de manter a minha sala organizada em grupo porque a minha sala é usada, por exemplo, pela turma da noite e os professores e os alunos parecem que preferem a disposição das carteiras uma atrás da outra, mas eu prefiro trabalhar com grupos, até porque eu acho que em grupo eles lidam melhor com a questão do espaço.

É, isso é uma coisa que a gente vem tentando resolver, mas é um pouquinho complicado, porque é um arruma e desarruma cadeira constantemente⁵. Quando a gente arruma e aí o pessoal da noite chega geralmente com menos tempo e reclamam porque têm que desarrumar e aí quando eles chegam de manhã e encontrar a mesa desarrumada eles reclamam que têm que arrumar de novo e aí a gente tenta mediar esse conflito. Então, eu prefiro trabalhar com eles em grupo até porque eu acho que eles rendem muito mais em grupo e, na sala, a gente vem tentando trabalhar escolhendo duplas mais adequadas.” (Fala da professora Jurema)

“E eu tenho a impressão de que a disciplina – e aí eu acho que eu não chamaria de disciplina, eu chamaria de desenvolvimento do trabalho em sala de aula pedagógico, que fica muito comprometido pela estrutura da escola. Por exemplo, essas meias paredes, é um absurdo isso! Por mais movimentada que seja a sala, a impressão que você tem é que você está num caos! Porque você sofre o barulho externo, tem o barulho interno, tem o barulho da rua. Então, você vive um gerenciamento de sons muito complicado no ciep, né? Mas eu tento

⁵ Será que muitos anos terão ainda de se passar até que a gente consiga superar essa dificuldade que parece tão tola, mas é realmente tão permanente no nosso trabalho? Que pedagogia nova, intercultural, pode sobreviver à obrigação de mesas enfileiradas? Como lidar com as diferentes concepções de organização espacial das salas de aula nas escolas?

levar... Essa questão disciplinar pra mim não é o que dificulta o meu trabalho, ela é uma das coisas que faz parte do viver. (Fala da professora Jurema)

O tamanho das turmas

“Eu acho que o grande dificultador no trabalho, são essas turmas numerosas mesmo, essa impossibilidade de você estar fazendo um trabalho de qualidade com grupos menores. Essa falta de possibilidade de você estar com seus pares discutindo, isso é uma coisa que é uma perda terrível. Eu tenho uma professora de quarta série que eu não consigo nunca fechar com ela a formatura, a gente não tem tempo!” (Fala da professora Jurema)

O tempo para o encontro com os pares

“A questão curricular pra mim também é terrível, porque hoje, como é que funciona hoje? A escola até tenta fazer uma discussão em torno disso, mas o que eu penso que acontece realmente é cada professora na sua sala de aula desenvolvendo aquilo que acredita em termos de planejamento curricular no que diz respeito a conteúdo programático. O que eu acho que é muito ruim, porque você tem professores que, ou puxa pra um lado ou puxa pro outro, como tem professor que não puxa pra lado nenhum. Então, eu acho complicado, eu acho que a questão curricular deveria ser trabalhada dentro da escola, pensando que criança é essa que eu tenho, quais os conceitos eu devo construir, o que que eu posso deixar de lado, porque isso ele vai construir lá na quinta série, na sexta, na sétima. Essas priorizações, eu acho que a gente precisaria estar discutindo pra trazer pra questão curricular, para o planejamento.” (Fala da professora Jurema)

Não há nessa lista nada que todas/os nós já não conheçamos, não há nada que não seja considerado obstáculo a qualquer trabalho pedagógico responsável e preocupado com a qualidade, mas é sempre bom lembrar...