

SANDRA LÚCIA MAGRI

**CULTURA E IDENTIDADE NA ESCOLA PLURAL: UMA ANÁLISE DA
AÇÃO DO CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Católica
de Petrópolis, como requisito à
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Flávio
Barbosa Moreira

Petrópolis – Rio de Janeiro
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RESUMO

O objetivo da investigação é compreender como, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), criado em 1991 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, se evidencia a preocupação com questões de cultura e identidade, bem como essa preocupação se expressa no trabalho desenvolvido junto às escolas. O CAPE tem a atribuição de elaborar e efetivar princípios, concepções, estratégias e ações de formação e diálogo junto aos profissionais de educação da Rede Municipal.

A coleta de dados incluiu análise documental, observação e participação em reuniões no cotidiano do CAPE, bem como a realização de entrevistas com os profissionais de formação. A interpretação dos dados permitiu a identificação de uma proposta específica, no processo de formação, na qual se evidencia o foco nas relações entre identidade, cultura e currículo. Permitiu, também, entender como essa proposta tem sido operacionalizada.

O estudo apoiou-se nos estudos de currículo e cultura desenvolvidos por Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Ana Canen, Vera Candau e nas concepções de identidade adotadas por autores associados aos Estudos Culturais, principalmente por Stuart Hall. Beneficiou-se também das pesquisas efetuadas por Luiz Paulo da Moita Lopes, que focalizam as temáticas da identidade e do discurso do ponto de vista das teorias socioconstrucionistas.

A pesquisa constatou coincidências e divergências entre as propostas curriculares do projeto educacional da Rede Municipal de Belo Horizonte, denominado “Escola Plural”, e a operacionalização do trabalho de formação realizado pelo CAPE, no que se refere à cultura e identidade. Foram também identificados aspectos problemáticos, consensuais e conflitivos nas práticas de formação relacionadas ao trato da identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Plural – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – Cultura – Identidade – Currículo

ABSTRACT

The aim of this investigation is to understand how, in Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) – created in 1991 by Belo Horizonte’s Municipal Secretary for Education –, the worry concerning culture and identity matters is shown, as well as how it is expressed in the task developed in schools. CAPE has the attribution of elaborating and making principles, conceptions, strategies, formation and dialog actions effective for the professionals of the Municipal Education System. Data collection included documents analysis, observation and participation in CAPE’s daily meetings, as well as interviews with the formation in charge professionals. Data interpretation allowed the recognition of a specific proposal in the formation process in which the focus on the relations among identity, culture and curriculum was shown. In addition, it allowed the understanding of how this proposal has been worked out. This research was based on curriculum and culture studies developed by Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Ana Canen, Vera Candau and also on the identity conceptions adopted by authors that are associated to Cultural Studies, especially Stuart Hall. It was also benefited by Luiz Paulo da Moita Lopes’ studies regarding themes as identity and discourse taking into account socioconstructionism theories. This research noticed coincidences and divergencies between curriculum proposals of Belo Horizonte’s Municipal Education System project, named “Escola Plural”, and the way the formation task is operated by CAPE, concerning culture and identity. Troublesome, consensual and conflicting aspects were also identified in formation practices related to dealing with identity.

Key words: Escola Plural; CAPE; Culture; Identity; Curriculum.

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais esta conquista.

Ao querido professor, Antônio Flávio Barbosa Moreira, pela orientação segura, atenta e competente.

À minha família, que eu amo: minha irmã Márcia, meus irmãos Marcos, Odécio e José Márcio, meu cunhado e cunhadas, meus sobrinhos, pelo apoio e compreensão nas inúmeras ausências desse período. Em especial, minha mãe, pelas preces e palavras de incentivo e meu pai pela companhia nas madrugadas em que passei acordada.

A grande amiga, Aparecida Alice Barbosa, parceira de leituras, discussões, prazos e longas viagens rumo a UCP.

A querida amiga, Ana Paula Olímpia de Carvalho, pela ajuda competente nas transcrições das entrevistas realizadas e pelo seu apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

A amiga, Adriana, pelas angústias compartilhadas, pelo carinho e apoio de “sempre”.

As amigas, Samira Zaidan e Zezé, pela acolhida estratégica e calorosa em Belo Horizonte, seguida de muitos cuidados e atenção.

As amigas da UNIPAC, Natelza, Norma, Mônica, Goreth e Maria José, pelas inúmeras palavras de incentivo e torcida durante toda caminhada.

Aos companheiros do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais que me fizeram perceber que a Academia é também um espaço de luta e resistência.

SUMÁRIO

Introdução	06
Capítulo 1	18
Cultura, Currículo e Identidade: principais questões e tendências	18
1.1. Cultura: definindo e delimitando o conceito.....	20
1.2. Cultura e o Campo do Currículo.....	26
1.3. Multiculturalismo: implicações para o Currículo.....	39
1.4. Identidade: uma discussão dos Estudos Culturais com contribuições para o campo do currículo.....	43
Capítulo 2	50
O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e a Proposta Plural: condições internas e políticas públicas	50
2.1. O CAPE e o processo de formação plural.....	63
2.2. CAPE – Histórico – Um centro de (em constante) formação.....	65
Capítulo 3	79
A discussão de Cultura e Identidade: avanços e limites no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação	79
3.1. Caracterizando os entrevistados.....	79
3.2. O CAPE e a reflexão de questões relativas a Cultura e Identidade.....	82
3.3. Cultura no contexto do CAPE.....	97
3.4. Educação e Cultura: questões e perspectivas no CAPE.....	102
3.5. Identidade e Diversidade Cultural: embates na formação docente do CAPE.....	107
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	123
Anexos	130

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização é uma das características marcantes de nossa sociedade atual. Vivemos um tempo em que a revolução tecnológica e a intensificação dos laços transnacionais encurtam a velocidade com que as informações, imagens e modos de vida distintos viajam por diferentes territórios, tornando as distâncias mais curtas entre grupos culturais e sociais diversos que, por muito tempo, estiveram separados no espaço e no tempo. Este impacto da globalização afeta não só a nossa noção de mundo, mas também, nossa “compreensão de espaço-tempo”. David Harvey argumenta que:

À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia “global” de telecomunicações e uma “espaçonave planetária” de interdependências econômicas e ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas – e na medida em que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais.” (Harvey, 1989, p. 240)

Como reflexos desse “fenômeno global”, grupos culturais e sociais que cultivaram o seu nacionalismo e suas identidades locais reinventam novas maneiras de convivência e de interação. É fundamental que, neste novo contexto, estes grupos se articulem e reivindiquem voz e representação de suas culturas, seus valores e suas lutas.

Nesse sentido, a globalização tem provocado, entre outros efeitos, a preocupação em abordar o local, o particular, o “mundano”, o contexto, a complexidade, a política da representação, as diferentes práticas culturais e suas interfaces. A diluição de fronteiras geográficas pelos avanços da tecnologia, da mídia e da informática tem

propiciado um intercâmbio entre culturas distintas, que exige uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais.

Nessa perspectiva é importante considerar a existência de um processo de filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominantemente imbuída por valores consumistas que ameaça as culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização que coloca em risco de extinção as identidades culturais específicas. Portanto, podemos encontrar fortes evidências de que a globalização não beneficia, igualmente, os diversos grupos sócio-culturais, mas sim, acentua a desigualdade social e os processos discriminatórios.

A globalização, nesse contexto, enfatiza ao mesmo tempo a mistura, a conjugação, o intercurso entre diferentes culturas, nacionalidades, etnias e raças, surgindo assim, o hibridismo que põe em dúvida aquela compreensão das culturas como completamente distintas, separadas, sem conexão, divididas, segregadas. A grande expansão das novas tecnologias comunicacionais é entendida como “espaço” que vêm promovendo e gerando culturas híbridas, porque desterritorializam e reterritorializam (García Canclini, 1998) processos simbólicos e práticas culturais de diferentes grupos.

Ao considerar a multiplicidade e o hibridismo cultural do Brasil, vale lembrar que o hibridismo é construído tanto por meio do reconhecimento de alguns discursos e culturas, como por meio do esquecimento e repressão de outros. Portanto, as relações de poder estabelecidas nesse confronto farão com que algumas culturas sobressaiam mais que outras.

Nesse cenário, no qual novos grupos culturais buscam afirmar suas identidades, fica cada vez mais evidente a urgência de se discutir e repensar as questões educacionais e suas relações com a formação de identidades dos alunos. Este novo olhar lançado pela

globalização traz a cultura como viés que perpassa todo discurso da teoria contemporânea, considerando tanto a formação de identidade como a discussão seletiva dos conteúdos escolares curricularizados. Estas questões, aqui levantadas, permitem perceber que o campo educacional tem sido enriquecido por discussões e teorizações que focalizam questões como multiculturalismo, diversidade e diferença.

Como consequência, a teoria educacional tem buscado compreender as relações entre essas temáticas e a questão da identidade, especialmente relacionando-a a noção de diferença. Como defende Dayrrel (1996), trata-se de perceber a escola como espaço sócio-cultural, construído no cotidiano das práticas escolares, abrindo dessa forma a possibilidade de se pensar o processo educativo escolar como sendo heterogêneo, fruto da ação recíproca entre sujeito e instituição e capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento dos alunos e alunas como sujeitos sócio-culturais.

Ao abordar esta questão encontraremos um quadro com muita polêmica e cheio de controvérsias, considerando que o próprio conceito de identidade é extremamente complexo e polêmico. Para Stuart Hall (1997), o argumento central das discussões sobre identidade passa pelo questionamento das chamadas “velhas identidades” que, por tanto tempo, estabilizaram o mundo social. Este autor considera que a “crise de identidade”, vivenciada no atual momento histórico, é o reflexo de um processo mais amplo de mudança, “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo, social” (p.7). Portanto, a tal crise de identidade pretende descentrar e deslocar modelos arraigados / cristalizados de identidades.

Em um mundo marcado pela fluidez de fronteiras, a questão da pluralidade dos papéis sociais mostra que as identidades sociais, além, de não unitárias, mudam com o

tempo, confrontam-se, sendo, portanto, algo dinâmico em constante mutação (Hall, 1997). É a partir daí que surge a necessidade de compreender a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raça, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários.

É desse contexto que emerge, também, a necessidade de compreender as conexões entre currículo e multiculturalismo. A origem da preocupação com o multiculturalismo surge nos países dominantes do Norte como reivindicação de grupos que lutam para legitimar seus “padrões” e características culturais (Silva, 2003). O multiculturalismo, segundo Silva (2003), está fortemente vinculado às relações de poder presente em nossa sociedade contemporânea, que obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço. Podemos afirmar, assim, que o multiculturalismo se constitui em um importante instrumento de luta política.

O multiculturalismo assumiu grande destaque na discussão das identidades por corresponder, segundo autores como Grant (2000) e McLaren (2000), a uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, que se julgava homogêneo, e na evolução “natural” da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso. O projeto multicultural, por sua vez, insere-se em uma visão de sociedade em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo tende a percebê-la como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução.

Em sua vertente mais crítica, também denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (Grant, 2000; McLaren, 2000; Canen, 1999, 2000, 2001; Canen e Grant, 1999; Canen e Moreira, 2001), se procura ir além da valorização da

diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes.

Peter McLaren (1997) entende que o multiculturalismo crítico é uma das formas de se pensar no contexto de uma agenda política de transformação, cuja ausência pode relegar o multiculturalismo a uma “outra forma de acomodação a uma ordem social maior”. Este autor considera que na perspectiva do multiculturalismo crítico, diferentemente das demais perspectivas multiculturais, as representações sociais são mais bem compreendidas em sua complexidade, isto é, as representações sociais de raça, de classe e de gênero seriam compreendidas como “o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”. A partir dessa compreensão, este tipo de multiculturalismo tornar-se-ia um mecanismo importante para se repensarem às relações sociais, culturais e institucionais que envolvem o processo de geração dos significados.

O multiculturalismo crítico tem como foco o questionamento da construção da diferença e da identidade, a partir de uma política associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo, que tendem a essencializar as identidades, pensando-as como identidades autônomas, autocontidas e autodirigidas. Para McLaren (1997), embora este multiculturalismo não compreenda a diversidade como uma meta, o multiculturalismo crítico apregoa que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (p.123).

Sob esse ponto de vista, deve-se levar em conta que na perspectiva crítica a questão da diferença e da identidade não pode ser reduzida a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade. Silva (2004) argumenta que a diferença e a identidade não surgiram como dados da natureza. Elas são culturais e socialmente produzidas e,

portanto, o multiculturalismo crítico não pode restringir-se a ensinar o respeito e a tolerância. Diante desse argumento o discurso da “tolerância” implicaria uma certa superioridade, apesar de seu impulso aparentemente generoso. Já a noção de “respeito” implicaria um “essencialismo cultural” em que as diferenças culturais são consideradas fixas e definitivamente estabelecidas. Essas noções deixam ainda mais intactas as relações de poder que estão na base da produção de diferenças. Portanto, mais que celebradas, elas devem ser questionadas e problematizadas.

Silva (2003) argumenta ainda que um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria a ensinar respeito e tolerância. Um currículo multiculturalista insistiria em estar colocando, constantemente, em pauta a análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações assimétricas e desiguais, enfatizando a importância de que ocorra a transformação nas relações sociais, culturais e institucionais.

É relevante acentuar o respeito à diversidade cultural que aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na perspectiva dos temas transversais. O documento Pluralidade Cultural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais traz como preocupação a contribuição para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural, além de apontar para estreitas e perversas relações entre diversidades e desigualdade social. O documento assume, ainda, a sociedade brasileira composta por uma diversidade étnica e cultural ao afirmar que é preciso “compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias.” (MEC, 2000.19)

Apesar do documento pluralidade cultural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não garantir a aplicabilidade de seu teor na prática devido aos seus limites impostos pela política educacional, é importante ressaltar e reconhecer o avanço que este documento representa para a educação do Brasil.

Há que se considerar, todavia, que o fato do Brasil ser uma República Federativa e permitir a autonomia dos municípios em relação à construção de propostas curriculares oficiais, tem oportunizado a apresentação de propostas de cunho progressista tais como: a escola Candanga, em Brasília; a escola Sem Fronteiras, em Blumenau; a escola Cidadã, em Porto Alegre; a escola Plural, em Belo Horizonte; entre outras. Selecionar uma experiência de escola pública, que busca trabalhar a relação entre a educação escolar e cultura, parece ser o caminho para uma análise mais aprofundada dos principais desafios e avanços enfrentados por uma proposta que tem como enfoque a questão cultural. Abordaremos uma experiência de escola pública com a característica acima mencionada, ocorrida em Belo Horizonte.

Esta pesquisa, como tantas outras, apresenta os conflitos de uma pesquisadora e educadora que, na construção de suas próprias subjetividades, questiona seu posicionamento diante do objeto de análise de seu trabalho investigativo. Portanto, a opção por realizar uma aproximação da experiência de Belo Horizonte justifica-se pelas múltiplas vivências dentro do movimento sindical que permeiam este questionamento. Com um discurso visível e potencialmente político a favor de determinadas minorias e da categoria de professores, acompanhei os vinte últimos anos de história do magistério e é possível destacar que mais do que lutas por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho, assisti à defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda somos. Sabendo que a desvalorização do campo educativo e do saber profissional levará à desvalorização da categoria frente aos governos e à sociedade, encontro nesta experiência da Rede Municipal de Belo Horizonte motivação devido ao significado da reflexão teórica que se tem

desenvolvido a partir de sua proposta e devido também ao material que tem sido produzido e sistematizado sobre esta experiência.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME/BH, no final da década de 80 e início da década de 90 avança na discussão e reflexão da transformação de suas práticas cotidianas com o objetivo de sanar problemas considerados crônicos, como o fracasso e escolar e que se tornam cada vez mais presentes no universo escolar. Os grupos responsáveis por estas discussões receberam o apoio da SMED/BH que, demonstrando uma “preocupação” com o distanciamento entre a realidade escolar (práticas pedagógicas) e a realidade dos estudantes, vê na construção e implementação de novos projetos político-pedagógicos uma oportunidade de inovação na rede.

No início da década de 90, com um governo de esquerda eleito, se viabiliza a possibilidade de legitimar estas propostas via diretrizes políticas e pedagógicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação. Surge, assim, a proposta da Escola Plural assumindo a necessidade de criar a “escola emergente” na Rede Municipal, propiciando novas possibilidades de um trabalho mais coletivo e sintonizado com a pluralidade e com espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos, onde se socializam e formam.

Portanto, é relevante acentuar que ao selecionar esta experiência implementada no Município de Belo Horizonte – MG, buscou-se conhecer, o projeto educacional denominado “Escola Plural”, que foi estruturado / construído em 1994 e começou a ser implementado em 1995. De acordo com registros da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SME/BH, o programa da Escola Plural visa à superação de uma estrutura / organização excludente e “baseou-se em dois princípios fundamentais – direito à educação e a construção de uma escola inclusiva”, assim registrado:

A partir da necessidade de se construir uma nova escola capaz de assegurar inclusão de todos os setores da nossa sociedade, particularmente, aqueles tradicionalmente excluídos e marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas sobretudo à possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, a Escola Plural propôs uma nova ordenação da escola. Essa nova ordenação capaz de assegurar a construção de uma escola inclusiva, demandou uma modificação nas estruturas da escola, por meio de uma construção coletiva, pautada na leitura dos saberes construídos pelos profissionais das escolas municipais e das teorias e práticas desenvolvidas por educadores de um modo geral, construindo um novo ordenamento dos tempos e uma nova organização do trabalho escolar.

(Belo Horizonte – SMED/BH, 1998)

Os documentos do projeto plural permitem inferir que a orientação dos trabalhos no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tem uma diretriz fortemente culturalista. Nesse sentido, acredita-se que a opção pela investigação em um órgão vinculado a esta rede será muito rica e proveitosa, à medida que existem evidências de ações mais voltadas para a diversidade cultural, a diferença e a identidade.

Em Belo Horizonte, a Prefeitura criou, em 1991, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), com atribuição, segundo dados da própria Prefeitura, de elaborar e efetivar princípios, concepções, estratégias e ações de formação e diálogo com os profissionais de educação da Rede. O CAPE tem por finalidade desenvolver atividades voltadas para a formação dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Em constante diálogo com as escolas e a política educacional do município, o CAPE realiza cursos, seminários, produção e veiculação de materiais didáticos, promove trocas de experiências e incentivo à pesquisa, assessoramento e acompanhamento dos projetos pedagógicos das escolas. Os integrantes do CAPE são professores da rede que se submetem a um processo de seleção e, se aprovados, subdividem o seu tempo de contrato entre as escolas e essas atividades de formação, podendo permanecer no órgão por quatro anos. A coordenação política pedagógica – CPP,

também é composta de professores da rede municipal de ensino e se encarrega de administrar a política pedagógica para cada nível ou modalidade de ensino.

Tendo em vista a caracterização da Escola Plural e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação esta pesquisa tem por objetivo compreender como se evidencia no CAPE a preocupação com a questão da identidade e da cultura. Para atingir esse objetivo geral pretende-se responder às seguintes questões:

1. Quais são as principais características da Escola Plural e do CAPE como espaço de formação continuada de professores e como se dá, nesse espaço, a reflexão de questões relativas à cultura e identidade?
2. Há no CAPE alguma proposta específica para trabalhar cultura e identidade?
3. Esta proposta estabelece relação entre identidade, cultura e currículo?
4. Como esta proposta tem sido operacionalizada? Que é priorizado e por quê? Que estratégias são usadas?
5. No que se refere à discussão da identidade na formação continuada de professores, quais os principais desafios e avanços que têm ocorrido na operacionalização dessa proposta?

Com base nessas questões, os objetivos específicos que se buscou alcançar nessa pesquisa foram os seguintes:

1. Caracterizar a proposta política-pedagógica Escola Plural, por meio de análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte e da visão da equipe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE).
2. Situar a proposta da Escola Plural, com enfoque especial no CAPE, em relação às atuais abordagens sobre identidade e cultura.

3. Identificar se há e como se evidencia a preocupação com a questão da identidade e da cultura no CAPE.
4. Explicitar as principais dificuldades e as principais conquistas encontradas na operacionalização da proposta, segundo os professores do CAPE.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando-se de dos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevistas, participação em reuniões e seminários no CAPE e nas escolas da Rede Municipal. Embora a análise documental e a entrevista tenham sido os principais procedimentos metodológicos, é importante ressaltar que a participação em algumas reuniões de grupos de trabalho e seminários do CAPE possibilitou-me o contato com um grande número de profissionais envolvidos no processo em pauta. Nessas reuniões pude observar diálogos entre profissionais, suas dúvidas, incertezas, dificuldades, medos, angústias, posicionamentos diferentes, de maneira espontânea, aberta e diversa, o que não seria possível em situações de entrevista, por exemplo. A análise documental priorizou os documentos oficiais distribuídos pela SMED/CAPE, utilizados para a compreensão do trabalho desenvolvido pelo Centro de Professores CAPE.

O presente estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo procuro resgatar algumas abordagens e fundamentos teóricos referentes à identidade, apoiando-me nos autores do campo da educação e da teoria social. Busco com isso enfatizar a contribuição desses campos de estudo para o aprofundamento das questões que mobilizam o terreno educacional e, particularmente, o alcance dos objetivos deste estudo.

No segundo capítulo procuro familiarizar os leitores com o universo investigado, destacando as singularidades e especificidades, tanto do órgão de ensino observado, como do contexto no qual ele está inserido.

No terceiro capítulo analiso alguns dos documentos do CAPE, confrontando-os com alguns depoimentos colhidos ao longo do processo investigativo. Procuro ressaltar os conflitos e as divergências, explícitos, “silenciados” em um local em que a política da diferença e da identidade é valorizada.

Por último, traço algumas considerações buscando compreender as dificuldades, limites, vantagens e peculiaridades de um trabalho como o realizado pelo CAPE.

CAPÍTULO 1

Cultura, Currículo e Identidade: principais questões e tendências

A reflexão que estabelece a relação educação escolar, cultura, multiculturalismo e identidade é uma temática recente e tem sido muito mais trabalhada no nível da produção teórica do que das práticas pedagógicas propriamente ditas. O desenvolvimento do tema tem sido possível principalmente devido às discussões e teorizações realizadas no campo do currículo e das teorias sociais contemporâneas, principalmente nos Estudos Culturais.

Nos últimos anos, as tentativas educacionais de compreensão do “fracasso escolar” não se restringiram às pesquisas nas quais o centro do debate é a qualidade de ensino, mas passaram a incluir a discussão da diversidade cultural dos alunos, considerando questões de gênero, etnia e classe social. Isso implicou mudar o foco do debate “fracasso escolar” para os processos de exclusão de crianças oriundas de grupos minoritários, ou seja, crianças social, cultural ou etnicamente marginalizados têm um rendimento escolar inferior à média das crianças de grupos culturalmente dominantes em uma sociedade.

Neste sentido, configura-se um novo cenário no campo da educação, suscitando novas questões para a escola, que não podem ser minimizadas ou ignoradas. Estas questões, que se colocam na arena educativa, emergem de tensões deste cenário complexo, expressas por meio de significados locais e globais que revelam a existência de processos de profunda desigualdade social, provenientes de nosso mundo globalizado, marcado pela fluidez de fronteiras, quer no sentido econômico, quer no sentido cultural.

É interessante, nesse cenário, perceber que vivemos em um espaço – tempo que se redimensiona, ora aproximando realidades e encurtando distâncias, ora tornando evidentes as profundas diferenças de um mundo repleto de contradições. Diferença de gênero, de raça, de classe social, de orientação sexual, de identidades, de origens, de pertencimentos, etc., diferenças que por muitos anos foram ocultadas pelo discurso da igualdade.

O aparecimento de reivindicações com base na diferença traz à tona manifestações e demonstrações culturais que adquirem relevante visibilidade e promovem o reconhecimento da garantia de direitos de diversos grupos identitários, tais como: o negro, a mulher, o homossexual, o indígena, o jovem, etc.

Os estudos e as expressões destes movimentos mostram que, no mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, universal e o particular, coexistem, produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por “identidades contraditórias” continuamente deslocadas (Hall, 2003). Tais identidades, em tempos passados, eram consideradas definidas e definitivas, isto é, fixas, e passam hoje a ser questionadas.

Nesta perspectiva, o presente capítulo visa analisar a forte conotação da palavra “cultura”, seus usos, suas diferenças e as relações de poder que envolve esse conceito; mostrar que no mundo contemporâneo as discussões do multiculturalismo, como um fenômeno de nosso tempo, estão procurando dar respostas às situações plurais que se têm evidenciado no âmbito da teoria e da prática pedagógica e destacar como estas discussões multiculturais e a reivindicação pela diferença trazem o reconhecimento e a garantia dos direitos de diversas identidades.

Pretende-se conceituar estes temas com base nas reflexões traçadas por autores do campo da educação e da teoria social, como Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau, Ana Canen, Stuart Hall, Nestor García Canclini, Denys Cuche.

1.1 – Cultura: definindo e delimitando o conceito

É imprescindível, neste capítulo, explicitar o sentido de termos e conceitos utilizados ao longo do trabalho, justificando a “opção” e/ou privilegiamento de uns em detrimento de outros. Sobretudo, tentar-se-á apontar a tênue fronteira entre a utilização destes mesmos termos por diferentes (e muitas vezes divergentes) interesses sociais, políticos e ideológicos, sejam eles originários de grupos com maior ou menor poder e prestígio, em que opressores ou oprimidos, paradoxalmente, podem utilizar-se do mesmo discurso, evidenciando interesses diversos aos quais estejam ligados ou representem.

Ao buscar-se discutir “cultura” faz-se necessário remeter aos debates e às teorias que conduziram a trajetória desse conceito, ao longo de um período da história, visando apontar seus usos tão controversos. É indispensável clarificar o termo cultura por abarcar diferentes interpretações polissêmicas e polêmicas, sendo essencial uma revisão das diferentes tendências acerca deste conceito.

Abordar o termo cultura significa lidar com um conceito amplo e bastante geral, havendo formas de situá-lo e interpretá-lo. Segundo Cuche (1999), muitos pesquisadores das Ciências Sociais chegam a acreditar que esse conceito tem provocado mais perguntas que respostas, concluindo por finalizar a discussão sobre o que seria cultura e optar por

compreendê-la no sentido restrito da palavra, que se refere exclusivamente às produções intelectuais e artísticas.

No imaginário social o termo cultura costuma estar vinculado à cultura culta, ou seja, o homem “culto” seria aquele que tem acesso à produção intelectual da civilização a que pertence. Esse modo de pensar resulta da sociedade hierarquizada, que separa o trabalho humano em atividades intelectuais e manuais, valorizando as primeiras em detrimento das últimas.

Para Candau (2002), no entanto, a consciência da importância da diversidade cultural é cada vez maior. Isso implica distinguir cultura da concepção reducionista, que privilegia as dimensões artísticas e intelectuais, passando a uma perspectiva mais ampla, na qual se entende cultura como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social.

Segundo Cuche (1999:35), Edward B. Tylor¹ foi o primeiro a definir cultura numa formulação etnológica em sua obra “*Primitive Culture*”, de 1871.

Cultura e Civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (1871, p.1)

É importante ressaltar a pretensão de Tylor em trazer uma definição puramente descritiva e objetiva e não normativa, rompendo assim, com as definições restritivas e individualistas de cultura. Para Tylor, “cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão coletiva” (Cuche, 1999:35), ou seja, a cultura não está associada à hereditariedade biológica, ela é adquirida e sua origem e seu caráter são, em grande parte, inconscientes.

¹ Edward Burnet Tylor (1832-1917), antropólogo inglês considerado por muitos o fundador da antropologia cultural. Em sua obra mais importante *Primitive Culture* (1871), estabelece uma relação entre a vida das populações primitivas e a das modernas. Interessou-se pela Antropologia do parentesco e inaugurou, a partir da obra *Antropology* (1881), o método estatístico em seus estudos etnográficos.

Já em 1896, Franz Boas², ao contrário de Tylor, de quem ele tomou a definição de cultura, tinha como objetivo o estudo “das culturas” e não “da cultura”. Preocupado em pensar a diferença, Boas “acreditava que a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial” (Cuche, 1999:40). Com Boas, os estudos antropológicos inauguram uma nova fase ao inserir a questão da diferença, como afirma Cuche (1999).

Adotou o conceito de cultura que lhe parecia o mais apropriado para dar conta da diversidade humana. Para ele, não há diferença de “natureza” (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura, adquiridas e logo não inatas (p.41-42)

Nesta breve reflexão do conceito de cultura há que se ressaltar a abordagem unitária dos fatos de cultura desenvolvida por Durkheim³. Ele ambicionava “compreender o social em todas as suas dimensões e sob todos os seus aspectos, inclusive na dimensão cultural, através de todas as formas de sociedade” (Cuche, 1999:51). Apesar de usar raramente o conceito de cultura, Durkheim reconhecia uma dimensão cultural nos fenômenos sociais, pois acreditava serem também fenômenos simbólicos.

Mesmo percebendo a ausência do conceito de cultura na antropologia de Durkheim, e considerando que o foco de sua obra era determinar a natureza do vínculo social, isto não o impediu de propor interpretações dos fenômenos freqüentemente chamados de “culturais” pelas ciências sociais.

² Franz Boas (1858-1942), de origem alemã mudou-se para os Estados Unidos onde foi um dos fundadores da *American Anthropological Association*. Foi um dos iniciadores da antropologia moderna, sobretudo em razão de sua concepção de cultura de cada etnia, que considerava como um todo irredutível, indissociável do grupo social, da língua, das práticas cotidianas e dos rituais.

³ Emile Durkheim (1858-1917), ocupou uma posição “fundadora” na Antropologia Francesa. Mais sociólogo do que etnólogo, Durkheim desenvolveu uma sociologia com orientação antropológica. Com a criação em 1897 da revista *O ano sociológico*, Durkheim contribuiu para fundar a etnologia francesa e assegurar seu reconhecimento nacional e internacional.

Outro destaque importante nas discussões acerca de cultura cabe a Malinowski⁴, que defende a observação direta das culturas em seu estado presente. Para ele, “qualquer cultura deve ser analisada em uma perspectiva sincrônica, a partir unicamente da observação de seus dados contemporâneos” (Cuche, 1999, p.71) Malinowski deixa sua contribuição ao demonstrar a impossibilidade de estudar qualquer cultura observando-a exteriormente ou à distância. Dedicar-se preferencialmente à investigação do presente a partir de métodos funcionais, ou seja, uma sociedade deve ser estudada em si, independentemente de seu passado, tal como se apresenta no momento no qual a observamos. É nesta perspectiva que Cuche (1999) analisa sua contribuição.

Como cada cultura constitui um todo coerente, todos os elementos de um sistema cultural se harmonizam uns aos outros, o que torna todos os sistemas equilibrados e funcionais e o que explica que todas as culturas tendem a se conservar idênticas a si mesmas. (p.71)

Cumprir registrar também a importante contribuição de Williams⁵, apontado como o responsável por mudanças na base da discussão sobre cultura. Esse autor considerava o conceito de cultura fluído e escorregadio. Para ele, o conceito “funde e confunde as experiências e tendências radicalmente diferentes de sua formação”, incorporando às contradições por meio das quais se desenvolveu (Williams, 1979:71).

Por compreender a relevância da cultura e sua fluidez, os Estudos Culturais⁶ a destacam como objeto central em suas discussões. O enfoque dos Estudos Culturais, desde

⁴ Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo britânico de origem polonesa. Considerado como o inaugurador do método observação participante e elaborador da Teoria do Funcionalismo Antropológico.

⁵ Raymond Williams (1921-1988), foi professor nas Universidades de Oxford e Cambridge. Considerado um dos maiores críticos marxistas deste século, escreveu, entre outras obras, *Culture and Society* (1958).

⁶Os estudos nesta linha com manifestações desde a década de 1950, se desenvolveram, de forma mais intensa e concentrada, no Centre for *Contemporary Cultural Studies*, fundado em 1964, em Birmingham. Hoje, a linha dos Estudos Culturais tem manifestações em outros países, especialmente no EUA. Eles se nutrem dos conhecimentos de qualquer campo e realizam uma espécie de alquimia para produzir conhecimentos sobre um

sua criação, foi sempre a cultura, com as transformações feitas nesse conceito pelos fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, que teve como base a concepção de cultura desenvolvida por Raymond Williams em *Culture and Society*. Para Williams, “a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano”. (Silva, 2003:131).

As produções do Centro de Estudos Culturais, nos anos 60, concentraram-se na análise da cultura compreendida como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social, provocando, assim, uma movimentação teórica e política que se opunha às concepções elitistas de cultura, adotadas anteriormente por acadêmicos e pelas pessoas em seu cotidiano. O que era produzido por diferentes grupos sociais não condizia com o conceito de cultura que se constituía em algo considerado “superior” àquela produção.

Contrapondo à concepção elitista de cultura, os Estudos Culturais questionam a idéia de uma cultura que diz respeito ao “espírito cultivado”, atendendo a um pequeno grupo que tem acesso às chamadas grandes obras artísticas e literárias. A cultura estava ligada ao domínio político e passou a ser concebida como campo de luta em torno da significação social, como afirma Silva (2003, p.134)

A cultura é um campo de produção de significação no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos.

amplo domínio da cultura humana. Além disso, os Estudos Culturais têm um longo compromisso com populações culturalmente marginalizadas, e muitos de seus pesquisadores provêm de programas de educação de adultos fora das universidades. Uma apresentação mais detalhada pode ser encontrada em Nelson, C; Trichler, P.; Grossberg, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T.T (org) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Essa mudança no entendimento de cultura permitiu toda a argumentação posterior, dos Estudos Culturais, contra a noção estática e fixa da cultura, e a argumentação contrária à oposição entre cultura de massa e cultura erudita ou entre alta e baixa cultura. Essa concepção de cultura não fazia a distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre “alta” e “baixa” cultura e não aceitava que qualquer critério estético ou filosófico poderia defini-la, considerando que cultura era simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano.

Vale ressaltar que dos anos 60 até os dias atuais, muito foi discutido sobre a cultura em suas diferentes articulações com o poder e com a política de identidades e diferenças.

De acordo com Hall (1997), a cultura assumiu um papel central na organização da sociedade contemporânea. Em seu argumento ele destaca a necessidade de compreendê-la como algo fundamental, constitutivo do mundo. Ao usar a expressão centralidade de cultura, Hall quer chamar a atenção para “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (p.22). Na verdade, a “centralidade de cultura” traz novos ares para pensarmos questões atuais. Identidade, raça, gênero, sexualidade, cultura que são discussões que tem mobilizado as tentativas de análise no campo educacional. Essas questões têm sido revisitadas a partir de questões culturais, trazendo abordagens que problematizam as discussões e provocam transformações significativas.

É difícil dar uma definição que seja absolutamente satisfatória da cultura. Hall (2003), em ensaio que enfoca as origens, os marcos e o desenvolvimento dos Estudos Culturais, fala das primeiras formulações nesse campo, quando se define cultura:

Ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais são incorporados . (p.142)

A cultura, como foco no campo dos Estudos Culturais, é abordada, contrariamente às elaborações vigentes (alta-baixa cultura) de forma imprecisa, indeterminada, em contínua tensão.

Já existe nas primeiras definições uma tentativa de argumentação a partir de uma percepção da cultura para além de valores que devem ser transmitidos, ou seja, para além dos reducionismos. Se atualmente existe uma concordância acerca da importância do conceito de cultura para o estudo que envolve as questões curriculares, o mesmo não ocorreu na sua definição nos estudos antropológicos, mas sem dúvida toda essa trajetória em busca de um conceito para a cultura contribuiu para que os Estudos Culturais entendam cultura como dinâmica e móvel; e que mesmo com todos os conflitos que envolvem a cultura, é uma das formas, talvez a principal, para entender e viver o mundo como criação, atividade, trabalho, ou seja, a cultura entendida como um campo de luta em torno da significação social, assumindo um papel constituidor e não apenas determinado; um papel de produção, e não de produto.

1.2 – Cultura e o Campo do Currículo

É importante também registrar a contribuição e influência dessa discussão acerca do conceito de cultura para o campo do currículo. Considerando que o currículo é uma seleção no interior das culturas (Young, 2000), onde se procura selecionar, a partir de saberes e conhecimentos mais amplos, o que deve compor o currículo, pretende-se traçar,

ainda que de forma breve, a trajetória das teorias curriculares e destacar como as discussões sobre cultura adquiriram visibilidade no campo do currículo. Ao resgatar algumas abordagens e fundamentos teóricos do campo do Currículo, pretende-se evidenciar como e quando o currículo e a teorização curricular passaram a valorizar categorias como multiculturalismo, diferença e identidade, categorias nas quais se apóia este estudo. A idéia é entender como tais categorias passaram a ser discutidas, analisadas e propostas no âmbito das práticas pedagógicas.

O campo do currículo adotou durante muito tempo uma concepção conservadora de cultura, que a definia como inerte, fixa e estável. Nessa perspectiva, o conhecimento era visto como fato ou informação. Essa noção de conhecimento baseava-se na noção de que a escola deveria ensinar “elementos culturais comuns a todos”. Acreditava-se em “patrimônio cultural da humanidade” e em “conhecimento universais”. O campo educacional não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção de desigualdades. Com base em modelos tradicionais como o de Tyler, por exemplo, o campo educacional não tinha a preocupação de romper com o arranjo educacional existente, nem com modelos de reprodução de conhecimento dominante que era selecionado, visando atender aos grupos dominantes da sociedade. Limitando-se a enfatizar as atividades técnicas referentes a “como fazer”, as teorias tradicionais de currículo ressaltavam a preocupação com formas de organização e elaboração do currículo.

Essa noção de conhecimento sofre os primeiros abalos com a emergência de tendências curriculares críticas. Na década de 1960, ocorrem grandes reivindicações sociais e culturais, causando agitações e buscando provocar expressivas mudanças sociais. Nessa época, importantes movimentos sociais e culturais organizam-se em busca de seus direitos

sociais e de melhorias em suas condições financeiras para atingir o que eles consideravam “melhorar de vida”. Estudantes, mulheres, negros lutam em busca de uma renovação social e cultural e na conquista de igualdade de direitos e deveres. Estas reivindicações trazem à tona manifestações e demonstrações culturais que adquirem relevante visibilidade e promovem o reconhecimento dos direitos até então negados a estes grupos identitários. Neste contexto, tornou-se necessário e urgente a busca por soluções que atendessem a essas reivindicações.

Portanto, surgem, nessa mesma época, as discussões e teorizações que questionam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. O movimento de renovação da teoria educacional se espalha por vários países como oposição à teoria educacional tradicional. A estrutura educacional é acusada de promover e ocultar a existência de desigualdades sociais profundas e discriminações no compromisso de educadores com as lutas políticas, econômicas e sociais de grupos socialmente e culturalmente marginalizados, principalmente os negros.

É neste contexto polêmico que surge, na Inglaterra, o movimento denominado “Nova Sociologia da Educação” (NSE). Este movimento vem para romper com a antiga sociologia que não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção das desigualdades. (Silva, 2003:65)

A publicação do livro *Knowledge and control* (1971), organizado por Michael Young, autor considerado o líder do movimento “A Nova Sociologia da Educação”, tomava como ponto de partida a necessidade de se desenvolver uma sociologia do conhecimento escolar. Young argumenta, nessa obra, que para se conhecer a natureza do conhecimento escolar e do currículo, é preciso entender que eles não são mais que invenções sociais resultantes de um processo de conflitos e disputas, ou seja, resultantes de

relações de poder referente a quais conhecimentos devem fazer parte do currículo. (Silva, 2003: 67)

A organização curricular que anteriormente enfatizava o caráter meramente técnico – no modelo de Tyler – preocupada com a seleção, organização e avaliação de conteúdos, envolvendo processos e métodos, passa, a partir da NSE, a considerar o currículo como uma “construção social”. (Silva, 2003:69)

A década de 1970 é marcada ainda por outro movimento que, aliado às críticas levantadas pela NSE, contribui para a mudança da natureza dos estudos curriculares. Conhecido como “Movimento de Reconceptualização” e também por “Teoria Crítica do Currículo”, emerge nos Estados Unidos e sugere a substituição da preocupação com o desenvolvimento curricular pelo interesse na compreensão do currículo. Com base nos estudos dos participantes do movimento, o campo do currículo é reconfigurado, passando a adotar vários quadros interpretativos, pela utilização de novos referenciais, vindos sobretudo, de diferentes áreas, como a fenomenologia, o neomarxismo, a Nova Sociologia da Educação, a teoria crítica da Escola de Frankfurt. As análises do currículo que ainda hoje são feitas com inspiração nessas vertentes dão continuidades à idéia inicial da NSE, representada na noção de “construção social”.

No Brasil, de acordo com Moreira (2001), a teoria crítica curricular emerge no final da década de 1970, após o início do processo de redemocratização do país, com uma intensa divulgação da literatura pedagógica de cunho mais progressista. Os artigos publicados, na primeira metade da década de 1980, refletem pouco a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra. O enfoque dos estudos desse período perpassa pelas críticas às diretrizes curriculares dos anos de 1970, apresentando uma preocupação em analisar aspectos do

conhecimento e das práticas escolares que se fundamentavam em uma teoria tradicional. A partir daí, os estudos e pesquisas voltaram-se para o conteúdo cultural do currículo presente nas escolas, mostrando sua vinculação às ideologias e práticas dos grupos sociais dominantes que contribuíam para a desigualdade, o fracasso e a exclusão social.

O campo do Currículo, por sua vez, avança em suas discussões “buscando mostrar como variáveis sociais e culturais interferem no sucesso do aluno” (Santos, 2002, p. 56). A cultura e o conhecimento passam a ser entendidas no campo curricular como sendo produzidos nas relações sociais, relações estas que são hierárquicas, de poder. Portanto, o que no imaginário social costuma ser chamado de “cultura comum”, de comum nada tem. É evidente que uma cultura é eleita para atender a um grupo de pessoas e que essa cultura eleita está relacionada aos grupos que estão, inevitavelmente implicados em relações de poder.

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, “é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (Silva, 2003:34). É com base nesse argumento que somos convidados a analisar as conexões entre currículo e cultura e perceber o currículo como uma prática cultural; uma prática de produção e veiculação de significados; um espaço de representação dos grupos sociais e culturais. O currículo é feito de culturas, de formas de compreender o mundo social, de produzir e atribuir-lhe sentido.

Estudiosos da teoria curricular crítica têm, de fato, realizado um contínuo esforço em identificar e analisar como se estruturam e se constituem as relações de poder na educação, no currículo e nas práticas escolares cotidianas, sobretudo nas questões referentes à dimensão cultural. Nessa concepção, é preciso analisar o currículo como criação ideológica, sem ignorar as relações de poder inerentes a qualquer produção

cultural. Considera-se que o currículo é um campo cultural de construção e produção de significações e de significados, sendo, portanto, um terreno fértil para a luta pela transformação (ou pela manutenção) das relações de poder.

As teorias críticas enfatizam o currículo como um ato político, destacando os vínculos entre currículo e poder. Michael Apple e Henry Giroux destacam-se entre os autores, nos Estados Unidos, que buscam desenvolver estudos e pesquisas sobre as relações de poder e as políticas culturais do currículo, na vertente da teorização crítica. Na primeira metade da década de 1980, Apple e Giroux enfocam, em seus estudos, os elos entre o currículo e a distribuição de poder na sociedade mais ampla. Desenvolvem-se também, no âmbito dos estudos críticos, etnografias que destacam as relações sociais que se desenvolvem no “currículo em uso” e no “currículo oculto” (Moreira, 2001, p. 21).

No início de seus trabalhos, Apple focalizava a dimensão da ideologia no currículo, destacando as relações de classe implícitas no processo de “distribuição” do conhecimento oficial realizado pela escola. Este autor, segundo Silva (2003), analisou a conexão entre a produção, a distribuição e o consumo de recursos materiais (econômicos) e a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos (cultura, conhecimento, educação e currículo), ou seja, Apple procurou traçar uma análise crítica do currículo, destacando as contradições e ambigüidades do processo de reprodução cultural (p. 48). Em seus estudos mais recentes, Michael Apple deu ênfase à análise do formato e dinâmica do currículo incluindo novas categorias e novos enfoques em seus trabalhos e direcionando sua atenção para a dimensão cultural na relação entre Estado, Escola e Currículo.

Silva (2003) argumenta que, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não questionarmos suas conexões com as relações de

poder. Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre o currículo, como afirma Moreira (2001).

Tais estudos contribuem para que melhor se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Propiciam, ainda, uma visão mais acurada do poder socializador e dos aspectos opressivos da escola e da prática curricular. Favorecem, por fim, uma das lacunas que se verificam entre o “currículo formal” e o “currículo em uso”. (p. 21)

Henry Giroux, também contribuiu de forma expressiva para o fortalecimento da teorização crítica. Giroux na sua primeira fase, na década de 1980, tem como foco, em seus estudos, a crítica às perspectivas empírica e técnica de currículo. Para Giroux, as perspectivas dominantes davam ênfase aos critérios técnicos e burocráticos, banalizando os aspectos históricos, éticos e políticos da construção do conhecimento e das ações humanas e sociais. Como consequência, as lacunas deixadas por esses elementos contribuíram para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Giroux desenvolveu seus estudos tendo como base o conceito de resistência, buscando a superação do pessimismo e do imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução (Silva, 2003). Ao desenvolver o conceito “pedagogia da possibilidade”, Giroux sugere um currículo centrado na oposição aos desígnios do poder e ao controle. Em seus primeiros trabalhos, analisa o currículo fundamentando-se nos conceitos de emancipação e libertação. Influenciado pela obra de Paulo Freire, Giroux defende que o processo pedagógico, alicerçado por uma concepção emancipadora, posiciona-se contrário aos interesses dominantes, neutralizando-os e conscientizando as pessoas das possibilidades de libertação do poder e do controle exercido pelas estruturas sociais e instituições. Segundo Silva (2003), o principal argumento de Giroux está centrado na afirmativa de que a escola e o currículo devem funcionar como “esfera pública democrática”, ou seja, espaços onde os

estudantes, partindo de pressupostos da vida social e democrática, possam estar discutindo e participando, desenvolvendo, assim, suas habilidades de questionamento.

Com base na noção de “política cultural”, Giroux defende que o currículo envolve a construção de significados e valores culturais, portanto é um espaço onde se produzem e se criam significados sociais, estreitamente ligados a relações de poder e desigualdade. Atualmente, Giroux dedica-se à análise do papel de diferentes artefatos culturais na escola e no currículo, buscando ampliar a compreensão das relações entre cultura e currículo.

Essas discussões e contribuições da teoria curricular crítica evidenciaram as relações de poder existentes entre os diferentes grupos culturais no currículo. O currículo, nesse sentido, é visto como uma prática cultural; como uma prática de produção e veiculação de significados; um espaço de representações dos grupos sociais e culturais. O currículo constrói-se com base em formas de compreender o mundo social e de lhe atribuir sentido, bem como em esforços por transformá-lo.. Grupos considerados minoritários, grupos que foram ao longo do tempo silenciados na seleção da cultura incorporada no currículo escolar, passam a reivindicar representação nesse espaço. Discursos curriculares têm incorporado essa discussão, questionando a cultura hegemônica do currículo.

Mais recentemente, a teoria curricular tem enfatizado o hibridismo no currículo. A mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes culturas, nacionalidades, etnias e raças faz parte de um cenário onde ocorrem mudanças na tentativa de se compreender uma sociedade marcada por esse processo de “hibridização cultural”⁷. Esse termo questiona a

⁷ GARCÍA CANCLINI (1997) - Utiliza a expressão “hibridização cultural” para referir-se à mistura de mundos, às vezes, longínquos: o culto e o popular, o moderno e o tradicional, o urbano e o cultural, etc. No entanto, ao examinar o hibridismo latino-americano, afirma que significa bem mais que o encontro de alguns

compreensão das culturas como completamente distintas, separadas, sem conexão, divididas, segregadas. O currículo escolar é um espaço de hibridização porque nele diferentes culturas encontram-se, conectam-se, e modificam-se. As novas tecnologias, que aceleram os meios de comunicação, são entendidas como espaço que vem promovendo e gerando culturas híbridas, porque desterritorializam e reterritorializam⁸ processos simbólicos e práticas culturais de diferentes grupos. A hibridização é considerada por García Canclini (1997) como uma alternativa para a interrupção das hierarquias que se formaram nos discursos sobre as diferentes culturas. É importante ressaltar que o hibridismo, como um fenômeno de nosso tempo, de nosso mundo globalizado, é construído tanto por meio do reconhecimento de alguns discursos e culturas, como por meio do esquecimento de outros que são ocultados pelas relações de poder estabelecidas nesse confronto.

Podemos perceber, na trajetória da teoria curricular crítica e nas contribuições dos estudos culturais, que as relações de poder entre as diferentes culturas e nações se tornaram evidentes. Portanto, fazem-se necessárias perspectivas curriculares que questionem e interroguem os processos de dominação e subordinação entre culturas e nações. É preciso questionar as relações de poder que inferiorizam, discriminam e marginalizam determinadas culturas em favor de outras. É urgente questionar, também, a tentativa de homogeneização cultural que se espalha por espaços como a mídia e os currículos das escolas e que convivem lado a lado, paradoxalmente, com a diferença e a diversidade.

opostos, mas trata-se de ver como, dentro da crise da modernidade ocidental – da qual a América Latina é parte –, são transformadas as relações entre tradição, modernismo cultural e modernização econômica.

⁸ CANCLINI (1997) Usa os termos desterritorialização e reterritorialização para referir-se a dois processos: a perda da relação natural da cultura como os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.

Segundo Paraíso (2002) os estudos introdutórios de perspectivas pós-críticas divulgados no Brasil, ampliam-se a partir de 1994. Aparece no terreno educacional uma multiplicidade de pesquisas e trabalhos que pensam na educação, a pedagogia, o currículo e outras práticas educativas de modo diferente do que até então vinha sendo pensado. É possível dizer, que as pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se. Desse modo, as pesquisas pós-críticas no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários (Paraíso, 2002).

Silva (1999), ao rever a teorização curricular, destaca três concepções: (1) a tradicional, que se baseia numa visão conservadora de cultura – estável, herdada – e do conhecimento – informação a ser transmitida; (2) a tecnicista, muito similar à tradicional imprime uma dimensão instrumentalista e utilitarista da educação; (3) a nova sociologia da educação e a teorização crítica, em que se reconhece o caráter histórico e socialmente construído do conhecimento e se adota uma abordagem marxista de ideologia.

Porém, os Estudos Culturais, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e principalmente a “virada lingüística” modificam radicalmente essas concepções iniciais e dão centralidade ao papel da linguagem e do discurso nas relações sociais. A cultura passa a ser vista como “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (Silva, 1999, p.14), contrapondo-se radicalmente às teorias tradicionais, que viam a cultura como fruto da criação humana, produto acabado, abstraída de seu processo de produção.

Nesse sentido Silva (1999), ressalta que para os pós-críticos, a cultura não é vista como produto, mas como produção, como processo constante de construções,

desconstruções e reconstruções que se dão nas relações sociais, num contexto de negociação, conflito e poder. Nessa perspectiva, o currículo – como criação ideológica, como a cultura, - é compreendido como uma prática de significação produzida nas relações sociais e de poder, produtora de identidades sociais.

Silva (1999) afirma, ainda, que há uma estreita relação entre cultura e produção de sentido, na medida em que ela é uma forma de se compreender a realidade. Essa prática de significação se dá em campos e atividades diversos, como a ciência, a política, a religião, a educação, que são, na sua essência, culturais, na medida em que as práticas de significação são parte de sua existência. Entretanto, o autor destaca que esses sentidos não são produzidos de forma isolada, como unidades independentes, e nem fora do ato de enunciação; ao contrário, são práticas discursivas:

Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações. Esses sistemas, essas estruturas, essas relações, por sua vez, organizam-se como marcas lingüísticas materiais, como tramas, como redes de significados, como tecidos de signos, como textos, enfim. (p.18)

Assim como a cultura, o currículo é prática discursiva; e como a cultura, produtor de sentidos. A cultura é criação, ação humana, trabalho sobre alguma coisa, produzida na interação social.

A cultura nunca é consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, sofrem enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação. (p.19-20)

Vistos, assim, como fenômenos produzidos, cultura e currículo podem ser percebidos, na dinâmica da sociedade, como relações sociais, já que procuram produzir significados e obter efeitos de sentido no interior dos grupos sociais. Os significados são produzidos relativamente aos significados dos outros indivíduos ou dos outros grupos.

Silva (1999) ressalta que a visão do currículo como algo acabado, concluído, omite as marcas das relações sociais que o produziram. Ao contrário, afirma que, desde a sua gênese – como macrotexto de política curricular – até se transformar em microtexto – na sala-de-aula, vão ficando marcados, no currículo, os traços das disputas por predomínio cultural, as negociações por representação, feitas por pequenos grupos e envolvendo tradições culturais diversas, assim como as lutas entre os saberes dominantes e saberes desprezados socialmente. Portanto, currículo é relação social que sofre processo de re-significação constante, no contexto das relações sociais, de poder. Essa produção de sentido se insere numa arena em que diferentes grupos sociais, não situados de forma simétrica no processo de produção cultural, tentam fazer valer seus significados particulares.

Como afirma Silva (1999):

[...] Em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados. (...) As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder. (p. 23-24)

Se por um lado as teorias críticas estenderam a compreensão do currículo como um ato político, destacando os vínculos entre currículo e poder, por outro lado, as teorias pós-críticas destacaram um “poder” que está em toda parte e que é multiforme, enfatizando que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o permeiam. Entretanto esse poder se apresenta descentrado, ou seja, mostra-se espalhado por toda rede social.

Segundo Silva (1999), a perspectiva pós-estruturalista amplia essa relação por entender que o poder não é externo às práticas sociais que definem o currículo, mas se constituem – como toda prática cultural – como inseparáveis das práticas de significação, contribuindo para fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares.

O pós-estruturalismo dá continuidade, e ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo⁹, mas não deixa de partilhar da mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação.

Silva (2003), ressalta a importante contribuição dos trabalhos de Foucault para o pós-estruturalismo, ao tomar a seguinte expressão como exemplo “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (p120)”. Para Silva, essa contribuição se dá, principalmente, na transformação que Foucault efetuou na noção de poder ao conceber o poder como uma relação, como algo móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte. Em extrema oposição ao marxismo, Foucault afirma que o poder não existe destituído de um saber. “O poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (Silva, 2003, p.120).

Não podemos afirmar que existe uma teoria pós-estruturalista do currículo, mas podemos perceber influências pós-estruturalistas em muitas perspectivas atuais sobre o currículo, como afirma Silva (2003).

Uma perspectiva pós-estruturalista não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito -autônomo, racional, centrado, unitário - na qual se baseia todo empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica e muito particular (p. 124).

É nesse horizonte que se faz necessário entendermos que as práticas culturais produzem identidades sociais, ou seja, dá-se um processo cultural e social em que se produzem diferenças. A diferença – e a identidade – são produzidas no interior das práticas de significação, no território de contestação e negociação daquilo em que nos tornamos e do que nos tornaremos.

⁹ Movimento teórico que, com base no estruturalismo lingüístico de Ferdinand Saussure, dominou a cena intelectual nas décadas de 1950 e 1960. Esse movimento atravessou campos tão diversos quanto a Lingüística, a Teoria Literária, a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise. Entre suas figuras mais destacadas encontravam-se Roman Jakobson, Claude Lévi Strauss, Louis Althusser, bem como, em sua primeira fase, Roland Barthes e o próprio Michel Foucault.

1.3 – Multiculturalismo: implicações para o currículo

Nas mais recentes análises sobre currículo, torna-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo e como essa diversidade convive, lado a lado, de forma paradoxal com a pretensa homogeneização cultural veiculada pela escola, pela mídia e pelos poderes do Estado. Esse caráter ambíguo dos processos culturais vem reforçar as discussões acerca da forte relação existente entre as questões culturais e as questões de poder. É nesse contexto que pretendemos analisar as possíveis conexões entre currículo e multiculturalismo.

O multiculturalismo se apresenta como um importante fenômeno de nosso mundo globalizado, com origem nos países dominantes do Norte, surgindo em decorrência da ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de permanecerem com os seus “padrões” e características culturais. O multiculturalismo constitui-se em instrumento de luta política, por ser um movimento que está diretamente vinculado às relações de poder presentes na sociedade contemporânea, na qual, de certa forma, diferentes culturas convivem no mesmo espaço (Silva, 2003).

Esse movimento traz ainda como desafio conceitual a produção do conhecimento em uma realidade em que se evidenciam os mais diversos conflitos culturais e políticos, em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural. Segundo Canen e Moreira (1999), os estudos e as práticas multiculturais têm por objetivo interpretar essa realidade, mostrando a urgência em se incorporar o diálogo que considere a pluralidade de vozes e de culturas presentes no mundo social.

Nesse cenário, o debate sobre a educação multicultural torna-se intenso, nele sendo possível identificar duas grandes vertentes. A primeira delas é denominada de

multiculturalismo humanista liberal e parte da afirmação da igualdade intelectual entre etnias e grupos sociais, permitindo a todos a livre competição em uma sociedade capitalista. Assim, as diferenças culturais seria apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas, ou seja, os diferentes grupos se tornariam iguais por sua comum humanidade (Silva, 2003). Por perceber a humanidade comum, esta forma de multiculturalismo defende a existência de uma igualdade natural entre populações de indivíduos de diferentes raças e etnias apelando para o respeito, a tolerância e convivência pacífica entre diferentes culturas.

Nessa perspectiva, as relações de poder que estão na base da produção discursiva da diferença, permaneceriam intactas. Pois, quem aceita ou tolera, geralmente, está no topo da hierarquia social e, sob essa visão liberal, não interroga o poder, defendendo tão somente uma generosidade utópica e uma convivência social e cultural harmoniosa. O tolerante mostra-se muitas vezes superior ao tolerado. O respeito fixa a não simetria das relações de poder, que devem, ao contrário, ser postas permanentemente em questão. Em suma, o multiculturalismo humanista liberal tolera e respeita a diferença por acreditar que sob a aparente diferença existe uma mesma humanidade.

Perspectivas caracterizadas como mais políticas ou críticas questionam essa visão liberal, por não conceberem a idéia de dissociar as diferenças culturais de relações de poder e argumentam, ainda, que a definição de “humano”, assim como a diferença, é resultado de relações de poder. Esse argumento é reforçado por Canen (2002), ao afirmar que o chamado multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. Para essa autora, embora conhecimentos de ritos,

tradições e formas de pensar de grupos possam vir, sem dúvida, a contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e eventual desafios a preconceitos, essa abordagem, por si só tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais discursos são construídos e que reforçam o silenciar de identidades e marginalização de grupos.

Na segunda vertente destacamos a perspectiva crítica de multiculturalismo. Nas palavras de Canen e Moreira (2001), trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, no seio de sociedades desiguais e excludentes.

O multiculturalismo crítico, como corpo teórico e campo político, tem procurado compreender a sociedade contemporânea como constituída de identidades plurais. Nessa perspectiva, as diferenças culturais não podem ser vistas separadas dos contextos sócio-históricos aos quais os sujeitos pertencem e nos quais agem e interagem, não podendo também ser isoladas das relações de poder (McLaren, 2000).

O multiculturalismo crítico busca enfatizar, em uma concepção pós-estruturalista, que a diferença é construída por meio de processos lingüísticos de significação, ou seja, “ela é discursivamente produzida” (Silva, 2003, p.87). Em uma concepção “materialista”, inspirada no marxismo, o enfoque está nas estruturas institucionais e econômicas que aparecem como valiosos suportes de produção dos processos de desigualdades baseados na diferença cultural.

É nesse cenário que teóricos do campo do currículo argumentam que um currículo inspirado em uma concepção crítica não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, mas sim em analisar e questionar os processos pelos quais as diferenças são produzidas por relações de assimetria e desigualdade. “Num currículo multiculturalista

crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 2003, p.89).

Fica evidente a contribuição do multiculturalismo para o campo do currículo quando se considera que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são categorias centrais, quando se rejeita a percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa. Em uma perspectiva multicultural, a identidade é descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução. Para Canen e Moreira (2001), adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador das práticas pedagógicas significa incorporar desafios às noções que tendem a essencialização das identidades. Significa entendê-las como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas. Os teóricos do campo do currículo consideram que a profusão de identidades que tem marcado o mundo contemporâneo requer uma orientação multicultural que supere o monoculturalismo ainda presente nos currículos.

Moreira (2002, p. 13-19) sugere cinco princípios norteadores para a construção de um currículo que leve em consideração as concepções de identidade, diferença, diálogo e política da identidade que temos discutido. São eles: (1) fazem-se necessárias uma nova postura e novos objetivos que norteiem os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento; (2) o trabalho curricular deve articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem; (3) o diálogo deve constituir-se em elemento delineador de uma prática curricular centrada na diferença, na justiça social e na construção de um projeto utópico; (4) o currículo precisa orientar-se no sentido da construção de uma identidade nacional que combine uma visão ampliada de pertencimento nacional com uma noção de cidadania transnacional; (5) o currículo deve nortear-se por uma política da

identidade que desenraíze as tradições que diferenciam as pessoas, questionando como temos sido olhados, conhecidos e tratados, o que implica problematizar as categorias pelas quais somos divididos, tais como cultura, raça, nação, classe social, mulher.

O currículo centrado nesses princípios norteadores busca refletir que, mais do que colocar o currículo a favor do processo de formação de novas identidades, contestadoras e comprometidas com a ampliação da democracia, está, ainda que pareça utopia, a construção de uma escola que, fundamentada por esses princípios, seja capaz de desenvolver estratégias didáticas que vinculem os conhecimentos escolares com os conhecimentos sociais, questionando e criticando toda e qualquer cultura, principalmente em seus aspectos injustos e discriminatórios, principalmente em relação às minorias sociais, étnicas e culturais. Como afirma McLaren (1997), é a partir de uma posição multicultural crítica que os educadores podem atuar e construir uma prática educacional comprometida com a democracia e a justiça social.

1.4 – Identidade: uma discussão dos Estudos Culturais com contribuições para o campo do currículo

Diante da grande expansão de grupos que, em diferentes partes do mundo, buscam afirmar suas culturas, a questão da identidade ganha centralidade nas discussões de diferentes campos. Segundo Moreira (2002), a partir da década de 1990, a temática da identidade e da diferença cultural tem ocupado lugar de destaque no pensamento sobre currículo. As discussões têm sido renovadas pelo emprego de categorias dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno. Essa aproximação de uma noção crítica de sociedade e certos pressupostos do pensamento pós-moderno nos ajuda a compreender os processos pelos quais, por meio das relações de poder e controle, nos tornamos naquilo que

somos. A contribuição dessas teorias tende a fortalecer o reconhecimento de que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Portanto, em um cenário no qual novos grupos culturais buscam afirmar suas identidades, ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônica; num cenário no qual encontra em desenvolvimento uma “política de identidade”; num contexto político-econômico em que se ampliam as desigualdades; num tempo em que o discurso educacional e as políticas curriculares anunciam as diversidades culturais e proclamam a convivência “pacífica” entre diferentes grupos, torna-se de grande importância incorporar à área da Educação as contribuições efetivadas no campo do currículo, que sob a forte influência dos Estudos Culturais, têm propiciado profundas reflexões por meio de pesquisas e publicações que concedem particular atenção ao conhecimento escolar.

Nas discussões sobre identidade, existe uma tensão entre perspectivas essencialistas e não-essencialistas. Se, por um lado, a primeira afirma a existência de uma identidade autêntica, “verdadeira”, a perspectiva não-essencialista, por outro, sustenta a idéia de mobilidade das identidades e da sua constituição na relação com as diferenças. Mas a identidade, em qualquer uma das perspectivas, envolve sempre definições sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo, por isso “definir nossas identidades, compreender quem somos e decidir a que grupo nos filiamos configuram prementes necessidades nos dias de hoje” (Moreira e Macedo, 2002).

Moreira (2005), afirma que Stuart Hall se afasta da perspectiva da identidade cultural, que a entende como fixada no nascimento, como parte da natureza de cada um de nós, como impressa pelo parentesco e pela linhagem de genes, como constituinte de nosso eu interior. Esse extenso debate, envolvendo a questão da diferença e da diversidade

cultural, tem contribuído para desestabilizar nossas velhas e aparentemente fixas identidades, que, desse modo, são deslocadas, descentradas e fragmentadas. O essencialismo de antes cede lugar ao instável, ao interagido, ao construído.

Assim, a identidade tem sido tratada, mais recentemente, pelos Estudos Culturais, em sua relação com a diferença (Silva, 2004). Nesse sentido, a identidade é vista como relacional, porque ela se constrói na relação com a diferença; na relação com aquilo que ela não é. Aquilo que “se é” está relacionado com aquilo que “o outro” é. A diferença, por sua vez, marca a inclusão e a exclusão em grupos identitários. Além disso, diferenças de classe, raça ou gênero, por exemplo, não têm igual peso ou importância na construção da identidade. Isso porque a identidade é historicamente situada, não é única e é contraditória. “A existência de uma identidade unificada passou a ser vista como uma mera fantasia: não há um núcleo essencial do eu, estável, que passe do início ao fim, sem mudanças, por todas as vicissitudes da história” (Moreira, 2005)

Segundo Silva (2004), pode-se considerar identidade e diferença como entidades inseparáveis, mutuamente determinadas, interdependentes e que partilham uma importante característica: estão em estreita conexão com as relações de poder. Nesse sentido, o poder de definir a identidade e marcar a diferença é sempre desafiado, porque a identidade e a diferença “não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (Silva, 2004, p.81). Tais disputas acabam por fixar uma determinada identidade como a norma. A normatização é, então, um processo sutil por meio do qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.

A lógica da construção das identidades, comumente, é regida pela forma de oposições binárias e hierarquizadas: mente / corpo; razão / paixão; homem / mulher; heterossexual / homossexual; rico / pobre; branco / preto; normal / deficiente; cultura /

natureza. Tais oposições asseguram que um dos lados da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro. Como defende Woodward (2004), a diferença pode ser construída por meio da exclusão ou da marginalização daqueles sujeitos que são definidos como “outros” ou forasteiros. Portanto “um” é sempre a norma, enquanto o “outro” é o forasteiro, o desviante, o estranho. Mas, é importante destacar que, “esses outros têm reagido às situações de opressão e têm buscado garantir e ampliar seu espaço, afirmando sua identidade como outra possibilidade de construção do humano” (Moreira, p.7).

Por outro lado, a diferença pode ser celebrada como fonte de diversidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora, como é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar múltiplas identidades culturais. Em meio ao esforço por normalização e fixação, esses movimentos “conspiram” para desestabilizar e complicar a identidade, subvertendo a sua tendência à fixação. São exemplos desses movimentos o “cruzamento de fronteiras”, o “nomadismo”, a “miscigenação” e a “hibridização”. Todos eles recorrem à idéia de movimento e deslocamento, aludindo a alguma espécie de trânsito entre diferentes territórios da identidade.

Nesse cenário, em que significados locais e globais são expressos, a arena cultural exige que se repense a questão das identidades, como identidades móveis, fluidas e contestadas. Para Stuart Hall (2003), essa “crise da identidade”, vivenciada no atual momento histórico, é o reflexo mais amplo de mudanças, “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (p.7) Portanto vivemos em um tempo de crise global, local, pessoal e política da identidade, enquanto novas identidades são forjadas, muitas vezes, por meio da luta e da contestação

política que se dão em determinadas esferas da vida social-nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local. Para Moreira (2005), dada a crescente complexidade dessas esferas sociais, nas quais se produzem, se reafirmam e se contestam identidades, não causa espanto que a identidade se tenha imposto como categoria de particular relevância para a compreensão dos fatos sociais contemporâneos.

Nesse contexto, encontra-se em desenvolvimento a chamada política de identidades, nome dado para os conflitos em torno da produção da identidade. A política de identidade tem origem nos “novos movimentos sociais” que emergiram no ocidente na década de 1960, impulsionados pela rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis, e se estende aos dias atuais. “A política de identidade definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada” (Woodward, 2004). Cabe realçar que a preocupação em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado é o eixo norteador de políticas atuais no processo de construção e de reposicionamento de identidades, principalmente nos ambientes educativos. (Moreira, 2005)

Em suma, podemos situar a “política de identidades” como movimento cultural em que grupos tradicionalmente marginalizados, marcados por uma preocupação profunda pela identidade, levantaram sua voz, reclamando o direito de se auto-representar e de falar por si. Esse processo é fortemente caracterizado pela resistência dos “novos movimentos sociais”, ao colocar em jogo identidades que têm sido mantidas “fora da história” ou que têm ocupado espaços às margens da sociedade (Woodward, 2004), sem abandonar os objetivos ligados ao acesso e ao gozo de bens materiais, diferentes grupos ampliaram seu terreno de luta. Sua luta passa a centrar-se na cultura, e as reivindicações, em vez de tomar

feições físicas simplesmente, passam a tomar feições culturais, no sentido de que esses grupos que não exercem poder (tais como: mulheres, negros, homossexuais) passam a reivindicar representação nos diferentes espaços e instituições culturais. De acordo com Moreira (2005), identidade e diferença definem os que “ficam dentro” e os que “ficam fora”, definem os “puros” e os “impuros”.

E nessa perspectiva que surgem os questionamentos, no campo do currículo, quanto aos critérios pelos quais alguns grupos são classificados e representados. Analisar o conceito de representação significa focalizar a linguagem. Trata-se das formas de inscrição por meio das quais o “outro” é visto, apresentado, mostrado. A representação é, portanto, aquilo que se expressa ou se diz sobre o “outro”. Moita Lopes (2002) afirma que “os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes” (p.36). A representação é, então, uma forma de conhecimento e de divulgação do outro. Nesse sentido, conforme Hall (1990, p.222), ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, devemos pensar a identidade como uma “produção”, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação, ou seja, é por meio da representação que construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo a nossa como afirma Costa (2001).

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “ex-cêntrico”, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que foram ensinados a acolher como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indelévels nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. (p.43)

Nessa perspectiva, a representação é central na formação e produção da identidade social e cultural. Concordando com Costa, ao se pensar os espaços onde ocorrem a representação e divulgação de identidades, é importante destacar o currículo. Afinal, historicamente, nesse espaço, os grupos dominantes sempre falaram sobre os demais grupos e construíram representações que tiveram e têm efeito de poder e de verdade.

Trata-se de modificar esse “espaço-curriculo” e nele inserir outras histórias, propor questões de interesse de grupos minoritários, divulgar suas reivindicações, mostrar o que pensam e em quem querem tornar-se esses “novos estranhos que não batem à porta, arrombam-na. Entram sem serem convidados e não se intimidam, como ocorria com os estranhos da modernidade” (Moreira, 2005)

Nessa breve análise destacamos que a visão de identidade predominantemente aceita no âmbito dos Estudos Culturais, apresenta inestimáveis contribuições para o tratamento do currículo na prática pedagógica (Moreira, 2005). Mas, é importante perceber, também, as contribuições evidenciadas no campo do currículo no esforço de promover o “diálogo” entre as diferentes culturas e estabelecer o questionamento e a problematização da produção tanto da diferença como da identidade.

CAPÍTULO 2

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e a Proposta Plural: condições internas e políticas públicas

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME) compreende, atualmente, um universo de 182 escolas com cerca de nove mil e oitocentos e treze professores. A administração desta Rede de Ensino é descentralizada em nove regionais: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com uma diretoria de ensino, responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas. A formação escolar dos professores é, em sua maioria, de nível superior, sendo que dos nove mil e oitocentos e treze professores, oito mil e setecentos e noventa e nove têm curso superior; dois mil e quinhentos e trinta e oito professores têm curso de especialização, cento e sessenta e seis professores têm mestrado; quatro professores têm doutorado. Mil e quatorze professores têm apenas o nível médio. No universo dos professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio tem havido grande investimento em cursos de pós-graduação (especialização e mestrado). Pode-se afirmar com referência a escolarização, que a grande maioria dos profissionais do ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte tem bom nível de formação.

A Secretaria Municipal de Educação tem, também, procurado investir no campo da educação continuada, prioritariamente através do CAPE¹, ou por meio de convênios com entidades como a Faculdade de Educação da UFMG e outras instituições. O CAPE foi

¹ CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

criado em 1991, concebido como um “espaço para o crescimento profissional, político e social dos profissionais da Educação”. (PBH, 1989/1991, p.31). Este órgão está ligado diretamente a SMED² e auxilia a CPP³ na condução das políticas de formação dos profissionais, e, atualmente, desempenha a função de sistematizar a proposta “Escola Plural”. Os integrantes do CAPE são professores da rede que se submetem a um processo de seleção e, se aprovados, subdividem o seu tempo de contrato entre as escolas e essas atividades de formação, podendo permanecer no órgão por quatro anos. A CPP também é composta por professores da Rede Municipal de Ensino e se encarrega de administrar a política pedagógica para cada nível ou modalidade de ensino. A sua organização compõe-se de cinco coordenações: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Jovens e Adultos e Educação Especial, com o papel de acompanhar a implementação do programa, procurando identificar suas dificuldades, entraves e possibilidades, formular e propor ao colegiado da SMED a política pedagógica dos vários níveis e modalidades de ensino. As duas instâncias, CAPE e CPP se organizam por meio de fóruns de discussão para o estudo de temáticas emergentes das necessidades pedagógicas das escolas e promovem eventos, palestras, seminários, congressos e cursos.

Portanto, é possível afirmar que o bom nível de formação dos professores da Rede não se baseia apenas nos 90% de professores com ensino superior. A carga horária de cursos, oficinas, seminários e palestras oferecidas pelo CAPE tem contribuído de forma significativa para uma formação contínua dos professores.

A organização das escolas, no Sistema de Ensino da Rede Municipal, anterior à Escola Plural era dividida em níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, escolas

² SMED – Secretaria Municipal de Educação.

³ CPP – Coordenação Político Pedagógica.

para alunos de quatro a seis anos; Ensino Fundamental (havia algumas escolas que recebiam apenas as quatro séries iniciais e outras as subseqüentes, 5ª a 8ª séries). Também existiam escolas destinadas às quatro séries finais do Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Médio. Várias escolas mantinham o Ensino Noturno Regular e de Suplência de Ensino Fundamental, que vinha sendo estruturado na perspectiva da “Educação de Jovens e Adultos”.

A proposta pedagógica Escola Plural foi implantada em dezembro de 1994 e começou a ser implementada no ano de 1995. Propondo “alterar radicalmente” a organização do trabalho escolar, com a instituição dos novos espaços / tempos escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. Considerada uma proposta ousada, caracterizada pela perspectiva de renovação pedagógica, rompendo com os processos de ensino tradicionais que sustentavam uma estrutura / organização culturalmente excludente.

Esta proposta engloba, teoricamente, as principais discussões apresentadas pelos educadores da RME, no fim da década de 1980 e início da década de 1990. Nesse período acontece um efervescente processo de transformação das práticas pedagógicas cotidianas. Algumas escolas, apoiadas pela SME, construíram Projetos político-pedagógicos que procuravam superar o fracasso escolar. Esse movimento buscava equacionar a realidade da escola à realidade dos estudantes e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização, considerando as formas e condições de trabalho, os processos pedagógicos, as necessidades pessoais e interpessoais e as vivências e culturas, entre outros aspectos. Percebemos a influência desse movimento no primeiro documento apresentado à comunidade escolar em outubro de 1994. Inicia dizendo que “estamos devolvendo aos profissionais da Rede Municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos

captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar”. (2ª edição, p. s/n).

Os elaboradores da proposta apresentavam-na como o “retrato da escola”, captado nos contatos com as instituições de ensino e nas leituras dos projetos político-pedagógicos organizados pelos professores. Destacavam as diversas experiências emergentes das práticas docentes cotidianas nas salas de aulas como resultado de um trabalho de qualidade e pioneiro. Defendiam uma “intervenção coletiva radical”, para essas práticas que não fossem ações isoladas, mas se transformassem num projeto de escola inovador. Assim, o documento nº 1 destaca três aspectos centrais na construção do programa: (1) a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal; (2) a direção coletiva apontada nessas experiências; (3) a concretização dessa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura do sistema de Ensino (doc. nº 1, p.2).

Portanto, a “Escola Plural” surgiu como possibilidade de “legitimar”, no âmbito do sistema educacional, as práticas que já vinham acontecendo em algumas escolas e, nesse sentido, segundo a equipe da SME, a possibilidade de ser implementada em nível de Rede, já existia como realidade efetiva. Ao estudar essas práticas, a SME tinha por objetivo conhecer as questões que eram consideradas como necessárias à revitalização da escola e do ensino. Esse processo de análise das experiências foi profundamente significativo, permitindo a viabilidade de se organizar uma proposta intuindo novos princípios e diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Educação.

Outro fator determinante, que favoreceu a viabilização de uma proposta e possibilitou pensar e efetivar mudanças na estrutura escolar, foi à chegada, na Secretaria Municipal de Belo Horizonte, em 1993, de um grupo comprometido com o “Movimento de

Renovação Pedagógica”, iniciado no fim dos anos 70 e que tinha, nos movimentos sociais de luta pela melhoria da educação, a sua origem.

No ano de 1993, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte foi assumida pelo prefeito Patrus Ananias e o vice-prefeito Célio de Castro. Venceram as eleições, fortalecidos por uma aliança de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores e pelo Partido Socialista Brasileiro. A professora de sociologia da UFMG, Sandra Starling, tomou posse na Secretaria Municipal de Educação. Trouxe em seu currículo, além da trajetória acadêmica, uma importante atuação no Partido dos Trabalhadores e em Movimentos Sociais.

Logo depois, com o afastamento da professora Sandra Starling, em outubro de 1993, a professora Glaura Vasques de Miranda⁴ foi convidada, então, a assumir a Secretaria Municipal de Educação. A nova secretária tinha, também, uma trajetória profissional marcada pela vida acadêmica e pela atuação política. Concomitante a isso, Miguel Arroyo, Professor da Faculdade de Educação da UFMG, assumiu o cargo de Secretário Adjunto de Educação. Ele era pesquisador no campo educacional e tinha sua atuação comprometida com Movimentos Sociais e com a Educação Popular.

Liderados por Glaura Miranda e Miguel Arroyo, o grupo composto por noventa pessoas (trinta do CAPE, cinquenta representantes de equipes pedagógicas das nove Regionais, além de profissionais da Secretaria de Educação), estudou cerca de cem projetos pedagógicos elaborados pelas escolas. Foi possível perceber nessa análise que a preocupação com a insatisfação do aluno com o processo de aprendizagem estava presente

⁴ Glaura Miranda atuava como professora da Faculdade de Educação da UFMG e membro do Conselho Estadual de Educação. Já havia ocupado o cargo de Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de Secretária de Administração do Governo do Estado, na gestão de Magalhães Pinto, eleito em 1959, governador do Estado.

em todos os projetos. Todos eram sustentados por ações que tinham por objetivo compreender melhor as razões dessas dificuldades, principalmente, dos alunos com histórias que registravam muitos anos de repetência. Outro aspecto que ganhou destaque foi o fato de alunos que, embora apresentassem capacidade intelectual e vivências interessantes reveladoras de um conhecimento prático, não conseguiam aprender aquilo que a escola queria lhe ensinar.

É nesse contexto que está situada a justificativa para a implantação da proposta “Escola Plural”. Nos primeiros documentos oficiais divulgados pela Secretaria Municipal de Educação, procurava-se discutir os objetivos da nova proposta e apontar diretrizes para a concretização de seus pressupostos. O documento foi elaborado considerando as experiências vivenciadas em algumas escolas da Rede, bem como reflexões sobre questões curriculares. A proposta Político-pedagógica da Escola Plural foi, efetivamente, organizada em quatro partes, abordando os seguintes aspectos: I – Eixos Norteadores; II – Reorganização dos Tempos Escolares; III – Processos de Formação Plural; IV – Avaliação na Escola Plural. Nesse documento é possível inferir que a proposta Escola Plural enfatiza a dimensão cultural e social do indivíduo em seus pressupostos teóricos.

No primeiro item (Eixos Norteadores) são apontadas algumas medidas e condições indispensáveis à mudança da escola, dentre elas: (1) uma intervenção coletiva mais radical; (2) sensibilidade com a totalidade da formação humana; (3) a escola como tempo de vivência cultural; (4) a escola como experiência de produção coletiva; (5) as virtualidades educativas da materialidade da escola; (6) a vivência de cada idade de formação sem interrupção; (7) a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação; (8) uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional.

O eixo norteador número 1⁵: *uma intervenção coletiva mais radical*, reforça a preocupação com as interrupções do percurso de escolarização, ao destacar que os projetos alternativos e emergentes desenvolvidos nas escolas têm por objetivo central: “reduzir a evasão, a reprovação e a repetência” (p. 11). Afirma que os professores mais sensibilizados com a desigualdade assumem que a repetência é injusta e excludente. A proposta reconhece que o sistema e as instituições escolares caracterizavam-se, ainda, por estruturas excludentes e seletivas, apegadas “a uma velha lógica, alheia aos movimentos sociais”, tornando-se urgente e necessário intervir nesta “máquina que produz os altos índices de fracasso de mais da metade das crianças, adolescentes e até jovens e adultos dos setores populares”. (p.13)

A Rede Municipal de Belo Horizonte se recusava a aderir às propostas fáceis de promoção automática, rebaixamento das exigências e empobrecimento dos conteúdos. A proposta ressalta que a escola fez história como espaço excludente e seletivo: “nossa escola não é democrática e igualitária. Peneira e exclui em nome da lógica das procedências das séries, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero, de raça, de cultura”. (p.13)

Segundo o depoimento de uma das entrevistadas, que participou da elaboração e implementação da proposta, a preocupação com os altos índices de reprovação estava presente nas discussões da equipe que fazia parte da gestão municipal 1993/1996, de uma maneira muito contundente, favorecendo, assim, para que as reflexões iniciais acerca da proposta pedagógica fossem marcadas por uma nova concepção de escola, mais atenta à

⁵ Todas as citações relacionadas aos eixos norteadores referem-se ao Documento Escola Plural: proposta político-pedagógica, SMED, terceira edição/2002 – publicada no caderno II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino / Escola Plural.

consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classe.

A escola, vamos dizer assim, transmissiva, no modelo anterior à Escola Plural que era um modelo rígido, muito lógico, muito organizado, que pressupunha a transmissão, a seleção e a classificação, trabalhava com uma visão de escola elitizada, que é uma visão naturalizada, é uma visão aceita até hoje. Ter 30%, às vezes 35% de reprovação e o índice de 10%, 12% de abandono da escola criava uma pirâmide escolar com 6, 7, 8 turmas de 1ª séries em que apenas 2 turmas chegavam na 4ª série. Tínhamos 6, 7, 8 turmas de 5ª séries, mas apenas duas turmas chegavam na 8ª série. Isso, de fato mostra a seletividade, a estrutura piramidal da escola fundamental e média, ela era naturalizada, natural porque era como uma escadinha, só ia para o degrau seguinte quem conseguisse dar o salto dentro dos padrões estabelecidos pelo sistema. Era obrigatório demonstrar o conhecimento disciplinário, em todas as disciplinas, 60%, não poderia ser 30% ou 40%, era 60%, no tempo estabelecido pela escola e mediante o instrumento de avaliação estabelecido pela escola. Romper com esse modelo reconhecido socialmente implicava numa visão de identidade. Quando esse modelo é colocado em questão pensa-se numa escola para todos, numa escola onde as classes populares tenham condições de ver, de aprender, de ser, onde se tenha cultura no sentido mais geral do termo, que tenha artes, que tenha direitos, que tenha cidadania, que tenha identidade porque o foco não é mais apenas o conteúdo, é também o sujeito.

No eixo número 2: *Sensibilidade com a Totalidade da Formação Humana*, acentua-se que há um descompasso entre a escola e o movimento social, que exige cada vez mais a garantia do direito à educação. Segundo o documento, os movimentos de renovação pedagógica tentaram encurtar esse descompasso e contribuíram para deixar os profissionais da educação “mais sensíveis a diversidades de culturas, a identidades e saberes” que, comprometidos com o movimento “buscaram mecanismo de abrir a escola à diversidade de culturas e dos saberes dos alunos” (p.13). A proposta Plural é ainda mais ousada, vai além dos limites curriculares em sua pretensão de construir uma escola mais plural e sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais dos alunos, onde se socializam e formam, além de resgatar sua condição de espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e construção de identidades diversas.

Assim sendo, a nova concepção de educação tenta encontrar espaços legítimos nos currículos. E acaba ultrapassando esses limites dos conteúdos curriculares, ao vivenciarem experiências interdisciplinares, projetos, oficinas e práticas que resgatam a história da comunidade, as identidades étnicas, a cultura, a educação sexual e outras inúmeras práticas que tentam alargar a estreita concepção de educação ainda vigente.

O eixo norteador número 3: *A Escola como Tempo de Vivência*, ressalta que vivemos num momento de sensibilização e revalorização das expressões culturais. No entanto, a escola se fecha à possibilidade de vivenciar a cultura, seus processos de produção e manifestação. Nas primeiras séries, as vivências culturais são mais valorizadas, mas ainda são considerados tempos roubados do currículo. Nas últimas séries, são considerados tempos extracurriculares, ou seja, não existe nem espaço, nem tempo no currículo aberto às dimensões culturais. Essa é uma realidade que começa a mudar com ações de professores que anseiam por uma nova escola articulada com a produção cultural da cidade. São experiências escolares que passam a ser culturais.

No eixo norteador número 4: *Escola, Experiência de Produção Coletiva*, critica-se a lógica da transmissão de conteúdos baseada na concepção cumulativa de conteúdos escolares e destaca-se a ousadia da Rede, caracterizada pela perspectiva de renovação pedagógica, em romper com os processos de ensino tradicionais. Enfatiza-se que a escola só será educativa na medida em que se constituir como centro de formação coletiva, adquirindo, assim, sua identidade e autonomia mais plena. Afirma-se, ainda, que a participação da comunidade escolar nos movimentos sociais só adquire sentido pleno numa construção da escola como processo coletivo de formação.

No eixo norteador número 5: *As virtualidades Educativas da Materialidade da Escola*, considera-se que existe um “avanço na consciência dos profissionais, no sentido de

captar que a experiência escolar não se reduz a uma relação interpessoal entre educadores e educando” (p.15), e que há necessidade de investimentos nas condições objetivas, físicas e materiais de trabalho, porque elas têm-se apresentado como limitadoras da proposta. As experiências têm confirmado que as estruturas são formadoras (ou de-formadoras) em seus mecanismos reguladores. A escola administra as relações de trabalhos de seus profissionais, as relações pedagógicas internas à sala de aula, submetendo todos à sua lógica de transmissão, de exclusão, de seletividade pelos processos instituídos e muitas vezes ritualizados.

No eixo norteador número 6: *A Vivência de Idade de Formação sem Interrupção*, julga-se que a organização interior da escola desrespeita os princípios da formação humana e não se concebe a escola como espaço formador, pois não consideram outros aspectos dessa formação, além da aquisição dos conteúdos escolares. Esses aspectos são os valores, afetos, relações variadas com a cultura. Só assim, a criança e o adolescente se reconhecem como sujeitos de direitos, com identidades e habilidades próprias.

Com base nessas premissas contidas nos documentos do Projeto Plural, a escolarização básica de 6 a 14 anos foi considerada o ponto de partida para as mudanças, por se acreditar que é nesse período que o ser humano adquire os conhecimentos escolares constitutivos de sua socialização, afetividade e desempenho social. A nova organização escolar era fundamentada pela estrutura dos ciclos de formação. O ciclo de formação é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência. Na proposta da Escola Plural, os ciclos são constituídos da seguinte forma: o primeiro ciclo compreende as idades de 6, 7 e 8 anos, correspondente à fase da infância, o segundo ciclo compreende as idades de 9, 10 e 11 anos, correspondente à pré-adolescência ou à puberdade e o terceiro ciclo, as idades de 12,

13 e 14 anos ou os adolescentes. Os ciclos são apresentados como os eixos lógicos capazes de ressignificar a organização anterior da escola, baseada num ciclo único de oito anos e no qual programas lineares de conteúdos e habilidades são desenvolvidos em unidades e devem ser dominados pelos alunos no decorrer de cada ano letivo.

A concepção de ciclos radicaliza a alteração da estrutura pedagógica da escola, que passa a se organizar não mais a partir dos conteúdos escolares fundamentais básicos, mas, especialmente, com base nos conhecimentos e interesses dos alunos e próprios de cada idade. Para isso, é necessário repensar e criar espaços de desenvolvimentos amplos na escola que permitam às crianças e jovens vivenciarem o processo de aprendizagem e de formação global sem serem excluídos pela escola, caso não se saiam bem em uma determinada área de conhecimento.

Ao enfatizar não só os conhecimentos, mas também os interesses dos alunos, percebe no documento analisado uma preocupação, ainda que implícita, com a questão da identidade. O trecho seguinte justifica a formação por idade e reforça a preocupação com a identidade dizendo que:

Dentro de cada ciclo de formação, deve-se respeitar a organização dos grupos (turmas), por idade, supondo que o aluno estará junto com seus pares, facilitando as trocas socializantes e a construção de sua auto-imagem e de identidades mais equilibradas (Doc. 1, p.18)

Pode-se inferir que a Escola Plural, de acordo com o eixo norteador número 7: *Socialização Adequada a Cada Idade – Ciclo de Formação*, concebe o tempo de escola como o tempo de socialização, formação de identidades no convívio entre sujeitos da mesma idade – ciclo, ao enfatizar que “rupturas ou interrupção desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero e ritmos de aprendizagem, etc” (p.17).

Assim sendo, a organização da escola passa a ter como ponto de partida trabalhos interdisciplinares e “globalizadores”, estabelecendo uma relação entre o cotidiano, a arte, a criatividade, a literatura, a música, a expressão corporal, a matemática, a sexualidade, as identidades étnicas, a cultura e o folclore.

No entanto, a organização dos ciclos se faria enfatizando o que é mais significativo em cada período da formação dos sujeitos, procurando respeitar as identidades, as diferenças, as condições sócio-culturais e superando as injustas interrupções do percurso de escolarização.

É neste sentido que no 7º eixo norteador indica-se a necessidade da escola se assumir como um espaço privilegiado para a socialização das crianças com seus pares de idade. Conclui-se afirmando, “pretendemos que toda Rede Escolar assuma que o tempo de escola deverá ser um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos na mesma idade – ciclo de formação – socialização” (p.17). Portanto, sugere-se que a escola passe a redefinir a sua cultura, estrutura e organização a fim de possibilitar aos setores populares – os mais reprovados na velha lógica excludente – uma vivência de cada idade – ciclo de formação sem interrupção.

No eixo norteador número 8: *Nova Identidade da Escola, Nova Identidade do seu Profissional*, afirma-se que a proposta Escola Plural, ao englobar teoricamente as principais discussões apresentadas pelos educadores, na década de 80 e início da década de 90, apresentou-se, na verdade, como uma grande inovação no que se refere à formação profissional. Ao se propor a construir uma nova escola, foi-se construindo um novo profissional, com nova identidade, novos valores, novos saberes e habilidades. Um profissional mais plural, mais politécnico. As lutas por tempos remunerados de estudo e pesquisa, projetos e produção coletiva e pela criação do CAPE, são as expressões mais

concretas da nova consciência dos profissionais da Rede Municipal sobre o seu direito à formação permanente no trabalho.

Em suma, os Eixos Norteadores da Escola Plural explicitaram que as preocupações centrais do projeto consistiram na busca por uma escola que refletisse a própria cultura do povo brasileiro. Uma escola que acreditasse no conhecimento enquanto uma produção social e acreditasse na riqueza do conhecimento que se constrói com base nas vivências cotidianas desse povo.

A Escola Plural incorpora como sua responsabilidade gerir a educação pública e, em especial, a educação das camadas populares, concentrando toda sua atenção no fracasso escolar que vem atingindo, em grande escala, crianças e jovens. Atenta aos erros do passado, apostou em esforços para alterar aspectos percebidos como centrais e que deveriam ser atingidos. Mais do que diagnosticar “falhas,” a Proposta Plural resolveu enfrentá-las, em primeiro lugar, estruturando a escola com o redimensionamento dos tempos e ciclos de formação como unidade administrativa; em segundo lugar, alterando o eixo organizador dos tempos e procurando re-significar o conteúdo e, por último alterando o olhar na leitura da prática educativa trazendo uma nova concepção do perfil do profissional da educação. Trata-se de um profissional que se entende sujeito, que reivindica ser reconhecido como sujeito sócio-cultural, com direitos a tempos, espaços e condições de participação na cultura, permitindo uma vivência como sujeito sócio-cultural.

Portanto, a Escola Plural ao propor, nos eixos norteadores, uma intervenção pedagógica coletiva que fosse radical, no sentido de romper com um modelo cognitivista e transmissivo e ao destacar a valorização da escola como um espaço de socialização, sugere a necessidade de intervir política e pedagogicamente na formação e valorização dos professores da Rede.

Afinal, estaria se iniciando com a Escola Plural, um processo de reflexão envolvido por concepções, interesses, medos, angústias e ansiedades que fazem parte do cotidiano e da cultura escolar?

Embora o documento afirme que a proposta Escola Plural foi elaborada com base na prática dos professores, sua implementação passaria por um novo processo de produção de conhecimentos mediado pelos processos de reflexão / avaliação dessa prática. O professor seria obrigado a desenvolver leituras variadas, diante das novas possibilidades que lhe eram apresentadas e o confronto entre mudar ou não mudar exigiria a apropriação de novas formas de ação docente. Assim, um amplo processo de avaliação escolar seria construído nas relações entre os professores e a sua prática pedagógica. O ideal objetivado na proposta e o referencial teórico-prático e de valores próprio de cada professor, construído a partir de suas vivências práticas, estariam sendo mediados pelas reflexões e leituras da realidade, numa dinâmica interativa e construtiva.

No último eixo norteador reconhece-se como inevitável o surgimento de uma nova identidade do(a) professora(a), como resultado de seu envolvimento nos processos de renovação pedagógica. Nesse sentido, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) foi parceiro na construção dessa identidade, coletando e analisando experiências significativas presentes nas escolas, confrontando, assim, as concepções de trabalho docente já existentes e os desejos de mudança.

2.1 - O CAPE e o processo de formação plural

É relevante acentuar que a escolha do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) possibilitou conhecer a multiplicidade de atores envolvidos na formulação e implementação de uma proposta para o trabalho educacional e

entender como se dá o funcionamento deste órgão público junto à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PHB, bem como a relação com as regionais e as escolas.

Concomitantemente, buscava-se conhecer o universo da Rede Municipal de Ensino, no que diz respeito à questão da cultura e da identidade. Optou-se por privilegiar as reuniões, no CAPE, de grupos de trabalho que discutem questões pertencentes à cultura, identidade e currículo. Estas reuniões permitiam que fossem observados os diálogos entre profissionais, suas dúvidas, incertezas, dificuldades, medos, angústias, posicionamentos diferentes, de maneira espontânea, aberta e diversa, o que não seria possível em situações de entrevistas, por exemplo, embora também este procedimento tenha sido utilizado neste trabalho.

As investigações em campo duraram cerca de um ano, com visitas alternativas e, nesse período, fui convidada a participar de reuniões em escolas, seminários e oficinas, sempre acompanhada por um integrante do CAPE.

Durante o processo de observação, nas reuniões do CAPE, buscou-se compreender, prioritariamente, os seguintes aspectos: principais idéias, reações, sentimentos, opiniões, posicionamentos denotadores de tomadas de decisão, expectativas, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, encaminhamentos feitos durante e após as discussões, formas de controle externo e interno nas discussões, capacidade de enfrentamento dos desafios, resistências, “entusiasmos”, construção de espaços inéditos de ensino, assim como perspectivas de criação de novas propostas. O objetivo do registro desses elementos era delinear os principais avanços, limites e dificuldades da equipe do CAPE na compreensão e percepção das escolas da Rede, tentando-se captar a preocupação com a questão da identidade e da cultura na formação continuada de professores.

Assim, o processo de observação foi-se construindo no próprio desenrolar da pesquisa. Cada Grupo de Trabalho do CAPE, a ser observado, era escolhido em função das questões que surgiam em conversas com a equipe. Estar presente em situações não previstas, várias vezes ocorridas, foi fundamental para a coleta de dados. A participação em uma reunião e a conversa com os que a integravam permitiu, muitas vezes, que se obtivessem informações relevantes, bem como convites para participar de outros eventos.

2.2 CAPE – Histórico – Um centro de (em constante) formação

Em 1989 foi realizado o I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que deliberou a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). Criado em outubro de 1981 (decreto nº 6991, de 10/10/91), o CAPE tem atuado no sentido de se tornar uma instância de discussão e promoção de formação continuada e em serviço. Sua criação orientou-se com base em duas influências fundamentais que marcam significativamente seus princípios, concepções e ações até os dias de hoje.

A primeira vem dos movimentos sociais, que têm demandado o alargamento da função social da escola pública, o que vem provocando não só a expansão do atendimento à escolaridade básica, mas também a exigência de qualidade nesse atendimento e o diálogo com a contemporaneidade referente ao mundo do trabalho, tratamento da informação, responsabilidade social; reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

A segunda é a ressonância do movimento de reivindicação dos trabalhadores em educação, que se constituem como os sujeitos com direito à formação continuada e em serviço. Para o professor, isso significa um redimensionamento, uma reestruturação da

prática pedagógica, assumindo-se a dinamicidade e os desafios colocados pelo processo ensino-aprendizagem.

Portanto, o CAPE tem por finalidade desenvolver atividades voltadas para a formação dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Em constante diálogo com as escolas e a política educacional do município, o CAPE realiza cursos, seminários, produção e veiculação de materiais didáticos, troca de experiências, incentivo à pesquisa, assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos das escolas. Esse trabalho é feito, juntamente, com centros profissionais da área educacional da Secretária Municipal de Educação (SMED) e das Gerências Regionais de Educação (GEREDs). Também participam profissionais de outros setores da Prefeitura de Belo Horizonte e da cidade que possuem interface com a educação.

Ao longo dos quinze anos dessa instituição, em especial nos últimos onze anos da implantação da Escola Plural, o Centro de Aperfeiçoamento passa por reestruturações, continuamente, para adequar aos princípios e concepções de formação construídas com base em diálogo com a RMEBH. Assim, são elaboradas estratégias e ações de formação que serão desenvolvidas e, com base nesses universos, o coletivo de profissionais que compõem o CAPE define a organização interna de sua estrutura. Atualmente, os seus trinta profissionais atuam na direção / vice-direção e nos grupos de trabalho que são responsáveis pelas seguintes ações: (1) Acompanhamento (de escolas); (2) Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica; (3) Curso de Diretores e de Coordenadores; (4) Registro e Publicação (também com as ações: Rede de Trocas e CAPE Online¹).

O CAPE mantém, ainda, dois projetos que agregam outros profissionais, também selecionados na RMEBH: o CFEI (Curso de Formação de Educadores da Infância)

¹ Criação de um ambiente virtual de formação continuada.

e o Núcleo de Alfabetização. A gestão é marcada pelas instâncias de discussão e deliberação nas quais os integrantes do Centro de Aperfeiçoamento se envolvem: direção e vice-direção; colegiado (espaço que reúne quinzenalmente a direção / vice e os coordenadores); reunião coletiva (espaço quinzenal de discussão e deliberação de todos os “capistas”); fórum SMED/GERENDs (espaço de formação e deliberação no qual participam todos os integrantes do CAPE).

Atualmente, o CAPE investe em algumas ações que são consideradas como prioritárias para a formação profissional. Vejamos brevemente cada uma dessas ações:

1º) Acompanhamento Sistemático de Escolas. É feito por meio do planejamento que reúne a coordenação pedagógica da escola e as equipes responsáveis pelas regionais. As questões ou temáticas são propostas pelo coletivo de professores ou parte dele. Essa ação visa deslocar a lógica da formação por representatividade para a formação no interior das escolas.

2º) Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPE). São cursos com carga horária de 180 horas, de duração anual, que acontecem em encontros semanais e em duas semanas intensivas no horário de serviço do professor. Geralmente são formadas três turmas, uma turma por turno, com participação de representantes indicados pelas escolas que trazem as suas práticas pedagógicas, para este espaço de formação, para um diálogo com as diferentes dimensões e práticas do conhecimento, sistematizado por meio de um processo coletivo de construção curricular.

3º) Curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Este curso é destinado a professores que trabalham com alunos surdos e para intérpretes da língua de sinais. Atualmente tem cinco turmas com oitenta e seis alunos / professores e duas turmas em parceria com o MEC, com trinta e seis alunos / professores.

4°) *Projeto de Reflexão da / sobre a prática pedagógica em Alfabetização e Letramento para o Ensino no Fundamental e Educação de Jovem e Adultos e construção de intervenção pedagógica na RMEBH (Alfa/Letra)*. O projeto foi criado na tentativa de enfrentar os problemas apontados pela escola relacionados às dificuldades dos alunos no processamento da leitura e escrita. Este projeto funciona de forma regionalizada, em articulação com as GEREDs. Tem vinte turmas de professores de Ensino Fundamental e sete de EJA, atendendo a um total de quinhentos professores. O projeto EJA foi aprovado pelo FNDE e conta com recursos para o seu desenvolvimento.

5°) *Projeto Rede pela Paz*. Também financiado com recursos do FNDE, constitui-se de um curso centralizado com três turmas (manhã, tarde, noite) e nove turmas em escolas da Rede Municipal, que vivem o problema da violência de forma mais acentuada e que aceitaram o desafio de elaborar um projeto de intervenção pedagógica na construção de uma cultura de paz. Este projeto conta, ainda, com a participação das equipes regionais de educação da SMED.

6°) *Projeto de Tecnologia. Digitais na Educação*. Tem como ações emergentes a formação de professores no uso das tecnologias digitais, por meio da criação do CAPE OnLine, seminários, realização de Congressos para aprofundamento e troca de experiências sobre o uso das digitais na educação e as possibilidades que esta linguagem traz para a prática pedagógica em uma nova relação com o conhecimento. Este projeto já existe há três anos e está articulado com a política de informações da PBH e SMED.

7°) *Curso de Diretores Organizado de forma articulada com os outros setores da SMED, com quatro módulos temáticos, totalizando sessenta horas anuais*. O objetivo desse curso é a formação dos diretores para o desenvolvimento de um processo de gestão democrática nas escolas, criando um espaço de reflexão e troca de experiências.

8º) *Seminário da Infância na Ciranda da Educação*. É realizado anualmente, como contribuição dos CEIs. Tem sua temática definida com base nas questões surgidas nas ações de formação com os profissionais da Educação Infantil. Um de seus desdobramentos é a publicação da revista com o mesmo nome, que já ultrapassa a 5ª versão do número três.

9º) *Curso de Formação em Nível Médio na Modalidade Normal*. Trata-se de um Curso de Formação de Educadores(as) da Infância (CFEI) que é realizado para cerca de seiscentos professores que atuam nas instituições de educação infantil conveniadas com a Prefeitura e que não possuem a formação mínima exigida pela LDB (que dá um prazo até 2006 para essa habilitação). O curso, que teve início em 2000, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação já certificou, em julho de 2002, 108 professores e está formando outras turmas em 2006.

10º) Fórum de formação interna da SMED. É realizado toda semana, coordenado pelo CAPE, em articulação com as Gerências Regionais de Educação e da SMED, que tem como objetivo, além de construir, articular e avaliar a política de formação, ser também um espaço de formação dos formadores.

Pode-se afirmar, ao analisar os documentos, que o CAPE, nesses quinze anos de existência, em especial nos últimos onze anos de Escola Plural, criou os Princípios da Política de Formação continuada, como direito e condição para se construir uma escola pública democrática de qualidade cada vez mais inclusiva. Os documentos analisados nos mostram, ainda, que todas as ações do CAPE têm por objetivo provocar, sensibilizar e despertar nos profissionais da educação os sujeitos sócio-culturais que são. Parafraseando

Jennifer Nias, pode-se afirmar que o professor é um sujeito sócio-cultural e parte desse sujeito é o professor².

Portanto, reconhecer-se como sujeito sócio-cultural exige amadurecimento, sensibilidade e comprometimento com o desejo de mudança de concepção. Trata-se de um processo desafiador, que envolve uma relação de diálogo entre esses sujeitos, suas práticas e seus contextos, buscando o conhecimento e a problematização da realidade, e das diferentes tendências pedagógicas hoje em debate na sociedade, criando assim novas perspectivas de reflexão críticas sobre a prática.

O CAPE tem desafiado os professores da Rede, não só a refletir sobre a sua prática, como a situá-la num contexto em que seja possível entender e nomear o que está sendo vivido. Percebemos essa concepção de formação, presente no depoimento da diretora do CAPE, ao afirmar:

A mudança da prática pedagógica não ocorre em um passe de mágica, conduzido pelas mãos de um “outro”, detentor de saberes “superiores”. Trata-se, isto sim, de um caminho complexo, cheio de idas e vindas, avanços e recuos, que vamos construindo no processo. Construir uma nova identidade profissional é uma importante e complexa tarefa que exige o estabelecimento de uma nova relação com o conhecimento, uma postura investigativa, questionadora, problematizadora, e criativa, transformando uma identidade construída em séculos em uma nova – de transmissores para produtores de conhecimento.

Tendo em vista essas considerações e, ao partir para os aspectos mais práticos, o CAPE apresenta, em sua proposta de formação, alguns princípios para a organização do trabalho com os professores: 1º) A escola deve ser o local privilegiado para as ações de formação docente. As ações de formação desenvolvidas e propostas pelo CAPE/SMED devem privilegiar a realidade das escolas – seus problemas, construções e desafios, proporcionando debates e reflexões sobre ela. 2º) Todas as ações de formação precisam

² A formulação original de Jennifer NIAS, citada por Nóvoa na apresentação do livro *Vida de professores*, é: “O professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. (Nóvoa. *Vida de professor*)

considerar o professor sujeito do seu próprio processo de formação. É preciso levar em consideração o que o professor sabe, o que deseja saber, como constrói conhecimentos e, sobretudo, como constrói sua identidade profissional. 3º) A formação é um direito do trabalhador. Ela é um instrumento importante de valorização do trabalho docente, inerente ao exercício da profissão e essencial para a realização pessoal e profissional dos trabalhadores em educação.

Desses princípios, decorrem sete objetivos, considerados primordiais e estratégicos da política de formação: 1) Assegurar aos profissionais da educação o direito à formação; 2) Dialogar com os saberes construídos pelos profissionais; 3) Intermediar os saberes construídos no cotidiano pedagógico e os princípios educacionais que norteiam a política pedagógica da RME / Escola Plural; 4) Articular esses saberes e os conhecimentos teóricos construídos no cotidiano pedagógico e os princípios educacionais que norteiam a política pedagógica da RME/ Escola Plural; 5) Articular esses saberes e os conhecimentos teóricos construídos em outros espaços de formação; 6) Estimular os espaços de formação no cotidiano escolar, para que a escola, na busca de sua autonomia, construa o seu projeto de formação continuada e em serviço. 7) (Re) construir os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas; 8) Ampliar a política de formação da SMED para o Sistema Municipal de Ensino, particularmente, para as Instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH.

Ao analisar esses objetivos e, principalmente, ao participar das reuniões no CAPE, foi possível perceber, nas discussões levantadas pelos participantes, que o grande desafio da política de formação ainda se encontra em construir estratégias que permitam atingir todas as escolas e IEs conveniadas com a Prefeitura.

O depoimento de um entrevistado que integra a equipe do CAPE como coordenador do núcleo de currículo, identificado como C1, destaca que as estratégias são pontos que devem ser repensados no sentido de articular o processo de formação:

Penso que um ponto importante que falta em nossa organização interna aqui, no CAPE, é socializar as experiências que cada grupo de trabalho adquire e construir, não uma unidade, mas no mínimo um consenso em relação a essas estratégias metodológicas. Seria uma oportunidade para todos, perceberem quais são as estratégias que tem dado certo e propiciar uma discussão mais qualificada com grupos de professores. Essa abordagem metodológica é, ainda, muito diferenciada. A gente não conseguiu construir uma unidade entre nós, formadores. Tipo, assim, olha nós vamos construir nossa entrada na escola dessa maneira. Ao utilizar estratégias diferenciadas, às vezes se socializa no interior do núcleo, às vezes não, às vezes o trabalho fica solitário ou sem referência.

Outro dado significativo emerge do depoimento de uma entrevistada, que integrou a equipe do CAPE e a equipe de implementação da proposta e atualmente é professora da Faculdade de Educação da UFMG e presta assessoria ao CAPE acompanhando um Projeto de 3º ciclo, identificada como A1.

Eu sempre procuro me colar numa escola, o tempo inteiro no meu trabalho de formação de professores tentei ter uma referência de escola, onde você pode vivenciar aquilo que está discutindo. A Hilton Rocha, por exemplo, é uma escola que eu estou junto com ela desde o início. É fundamental, para mim, discutir formação de professores em um grupo, em uma escola, onde as coisas acontecem, onde a gente pode discutir na prática como é que eu vou estar retomando. Este modelo que a gente tem de formação, pessoalmente, acho que ele é muito furado. Não estamos dando conta (...) a ousadia que a gente conseguiu na Proposta pedagógica, a gente não conseguiu na estrutura para responder a ela. É um modelo de reprodução, de funil, montão de mediação que retira o professor de seu espaço para poder dizer que está fazendo formação e tal. A verdade que na formação, não demos conta de avançar. E, não acredito, nessas mudanças que ocorreram no CAPE, não mudou nada. Eu acho que é uma discussão estrutural, da estrutura, ou seja, pensar uma estrutura que desse conta da proposta. O CAPE, ao criar a CPP, criou um gestor intermediário nas relações da escola.

A fala dessa entrevistada confirma que a ousadia nas mudanças foi muito maior do que os próprios documentos expressam e que a concepção de escola como espaço sócio-

cultural de vivência, apresentada na proposta, é ainda, o principal desafio para a “estrutura” de formação do CAPE.

Todo esse processo tem dificultado o diálogo entre o CAPE e algumas escolas da Rede, impedindo, assim, que o debate possa fluir com sentido. Ficou claro, nas discussões da equipe desse órgão, que essa dificuldade está gerando uma crise de relacionamento entre alguns representantes do CAPE e das Regionais. Essa crise tem levantado polêmicas ligadas à organização interna desses grupos que interceptam as discussões, dando a sensação de que, se os problemas não forem solucionados, as discussões serão, sempre, infrutíferas.

Outro aspecto que inibe a política de formação do CAPE, é a resistência à Escola Plural, que se verifica ainda nos dias atuais. O fato da Escola Plural expressar uma proposta pedagógica destinada às camadas populares gerou um movimento de resistência que tem origem nas escolas localizadas em zonas centrais, onde moram as camadas de classe média da população de Belo Horizonte. A fala da professora que, atualmente, integra a equipe do CAPE, confirma a existência desse movimento de oposição à Escola Plural:

Tem uma escola que pertence à minha regional que é uma escola que fica em um bairro de classe média, e esta escola é resistente à Escola Plural até hoje. É uma escola bem mais tradicional. Avalio que aluno muito pobre não dá certo nesta escola. Tem uma prática menos inclusiva e uma cultura mais voltada para a classe média. Mas, é uma escola respeitada pela comunidade onde está inserida.

Como já foi comentado, anteriormente, a proposta foi ousada na sua forma de implantação e na sua própria concepção de ensino e de escola. Entretanto, ela partiu do pressuposto que já existia uma nova formação presente nas práticas dos profissionais da escola, construída nas lutas pela gestão democrática, pela elaboração dos projetos pedagógicos e das oficinas por área com projetos interdisciplinares. Segundo os elaboradores da proposta, as práticas foram criando um novo estilo de trabalho e uma nova

cultura escolar em que o coletivo passou a ser o espaço de produção essencial para o conhecimento. Porém, ao acompanhar as discussões no CAPE, percebe-se que esta concepção não se aplica a todas as escolas da Rede. Essa realidade se explica ao se verificar que em nossa sociedade existe forte antagonismo entre concepção de cultura e de conhecimento sistematizado.

O que é valorizado socialmente difere nos diversos grupos. Entretanto, é visível a hegemonia dos valores culturais que favorecem as camadas médias da sociedade, nas escolas. Os próprios professores, cotidianamente, mantêm o alto valor conferido ao conteúdo escolar organizado, produzido com base nos valores das camadas médias e socialmente privilegiadas da sociedade, centrando o seu trabalho, especialmente, nos processos de transmissão e distribuição desses saberes. (Santos, 1992. p. 129)

A escola, como uma instituição, possui uma autoridade legitimada pela cultura, também legítima, que está delegada a transmitir. Desse modo, a relação dos professores com a sua prática fica dependente dos sistemas ideológicos de “excelência”, construídos idealmente e considerados verdades objetivas que vão oferecer um campo inter-relacional em que se processarão as reflexões, escolhas, ações e definirão o lugar do sujeito diante dos demais.

A Escola Plural, ao sugerir a re-significação dos conteúdos escolares e propor alterar os processos de avaliação e organização do trabalho docente, acabou descaracterizando a própria cultura e identidade escolar construídas há tantos séculos. Isso na verdade, constitui-se, ainda no dias atuais, como um desafio que o CAPE vem enfrentando, porque exige uma alteração no referencial de valores dos próprios professores.

Outro fator observado e que vem dificultando a ação do CAPE, em suas visitas de acompanhamento, é o relacionamento tenso entre a Regional, o CAPE e as escolas que

ainda é complicado, em face das resistências às orientações emanadas dos próprios colegas, agora representantes nas Regionais por indicação das próprias escolas ou por seleção. A aceitação dessas pessoas pelas escolas nem sempre acontece e o diálogo é, às vezes, difícil. O professor que permanece na escola deixa de enxergar seu colega que está provisoriamente no órgão central como um par e passa a fazer cobranças e a relacionar-se com ele como um estranho no poder. Esse clima ficou, ainda, mais evidente depois das eleições de 2004, em que a SME assumiu uma linha mais dura em relação às escolas resistentes à Proposta Plural e ao processo de formação. Na entrevista com uma professora e integrante do CAPE, identificada por P1, percebe-se, que as mudanças da SME têm contribuído para aumentar a tensão entre os representantes do núcleo e as escolas:

As mudanças ocorridas, na SME, foram muito ruins. Não sei se estou errada, mas fico pensando que precisava mais investimento, insistência, porque mudar uma instituição não é fácil. Precisava continuar a lógica de construir com o professor, de respeitar o professor, principalmente nessas escolas resistentes. Eu acho que não tem outra forma de entrar nessas escolas a não ser construindo junto com as pessoas. Essa outra lógica que está vindo agora da Secretaria, é meio que autoritária. Ela não está ouvindo mais as pessoas que estão no acompanhamento. O gabinete está decidindo e as pessoas que estão no CAPE têm que seguir o que vem de cima para baixo. Se as questões de cultura, identidade e todas as outras questões demoravam a chegar na escola, agora vai demorar mais ainda, porque o professor está com raiva, o professor não está acreditando em ninguém.

Outra professora, que integra a equipe do CAPE, identificada por P2, defende o acompanhante dentro da escola mas, também, se posiciona contrária às decisões da Secretaria em relação às escolas resistentes:

O acompanhante do CAPE dentro da escola durou dois anos. Tinha colegas do CAPE que discordavam e havia resistência à presença desse pessoal lá na escola. Eu penso que deveríamos ter insistido mais nessa experiência. Agora, em 2005, continua a figura do acompanhante na escola, mas numa outra perspectiva, ele recebe instruções de como agir da SME. A categoria está vendo esse acompanhante hoje, como fiscal da escola. Na experiência anterior o acompanhante se colocava como parceiro. Eu acredito que deveríamos ter insistido mais em construir essa parceria com aquele grupo desconfiado da nossa

presença dentro da escola. Deveria ter rodízio, também, as pessoas ficarem menos tempo no CAPE e retornar à sala de aula. Acho que a coisa ia caminhar (...) mas antes que isso acontecesse a Secretaria resolveu mudar a estratégia com as escolas resistentes assumindo uma posição muito autoritária.

É importante ressaltar que os problemas enfrentados pelo CAPE, desde o ano de implantação até os dias atuais, são de toda ordem e apresentam-se, diferentemente, em cada escola da Rede, dependendo do vínculo que os profissionais têm com seu trabalho e com a equipe de formação. Algumas escolas avançaram mais nas discussões e na própria prática pedagógica; outras, no entanto, continuaram resistentes e, ainda, insistiram em construir seus próprios princípios de uma prática plural. Até mesmo o movimento de resistência criou, entre os profissionais, espaços e campos ricos para discussões da prática pedagógica e reflexão das possibilidades de implantação de novas formas de trabalho. Desse processo, surgiram grupos de professores que conseguiram se organizar melhor e vêm desempenhando um importante papel nas escolas, com o objetivo de mobilizar e concretizar idéias inovadoras.

Apesar de tudo, é unânime a opinião de que a política de formação do CAPE trouxe avanços ao processo de mudança da escola. Isso é percebido, claramente, nos depoimentos dos professores que atualmente fazem parte da equipe do CAPE, aqui identificados por P1, P2 e P3:

O CAPE forma um grupo e esse grupo vai para escola e forma outro, a formação é direta, é do sujeito em cursos, discussões de estudos e implica em vivência. Essa visão de formação de vivência, de cotidiano é que forma e informa. É no cotidiano que a gente busca o que vai estudar e aprofundar. Essa visão de formação do CAPE é muito forte e faz a grande diferença.

O CAPE contribuiu muito na implementação da proposta plural e avançou ao possibilitar um diálogo maior dentro da escola.

O CAPE sempre discutiu a formação do professor como sujeito. Esse espaço de formação trouxe a idéia de que o aluno é sujeito sócio-cultural e tem direito à permanência na escola e que o professor também é sujeito sócio-cultural e está em permanente processo de formação.

Atualmente, algumas questões e desafios estão proporcionando o repensar da política de formação do CAPE. Ao participar das reuniões e conversar com os integrantes do CAPE, foi possível perceber quatro questões que se colocam como desafios para a formação. São elas: 1ª) o lugar de formação dos profissionais da educação no processo de desenvolvimento curricular da Escola Plural; 2ª) a relação do CAPE com o sistema Municipal de Ensino; 3ª) a descentralização da política de formação, tendo a escola como seu lócus privilegiado; 4ª) o lugar e a estrutura institucional, de forma a garantir-lhe a necessária autonomia e exercício de crítica às políticas educacionais bem como a intervenção política na construção das mesmas.

Em síntese, diante das análises até aqui desenvolvidas, é fundamental considerar que um caminho possível, dos professores, tem sido o investimento na formação continuada dos profissionais da educação. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (CAPE), segundo os depoimentos, tem possibilitado a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Arroyo (2005:250) também destaca este tipo de trabalho ao afirmar que a categoria vem redescobrando, no coletivo, as funções formadoras. Porém, não tem sido fácil articular essa formação com o cotidiano da ação escolar e docente e com os conhecimentos curriculares. Para Arroyo (2005), a visão mais global da formação dos educandos ainda é encarada como uma incômoda invasão, resistindo a colocá-la em seu horizonte profissional. Arroyo diz, ainda, que não é difícil reconhecer que tanto o medo a essa “invasão” como a aproximação entre o campo da política, da docência e da educação tem trazido, entre outros belos produtos, um fecundo debate da categoria que educar e formar é também ofício dos profissionais da educação.

Se os professores são os personagens desse debate, é necessário e urgente assumirem uma proposta de mudança na estrutura escolar, protagonizando experiências educativas inovadoras e comprometidas com a valorização da diversidade cultural em suas atividades cotidianas de planejamento, execução e avaliação.

O fato de ainda ter professores resistentes à Escola Plural, como ficou evidenciado nas entrevistas, significa que o CAPE não conta com adesão de todos Professores da Rede Municipal de Ensino. No entanto, esse movimento de resistência não inibe este órgão que passou a existir por reivindicação da categoria e que completa quinze anos trabalhando a formação e com perspectivas de um trabalho intenso para os próximos anos, considerando a vitória que reelegeu o mesmo grupo político para mais uma gestão (2004-2008). Nesse sentido, é possível argumentar que, no atual momento, a contribuição e parceria do CAPE é fundamental para a continuidade da Escola Plural.

CAPÍTULO 3

A discussão de Cultura e Identidade: avanços e limites no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Neste capítulo será analisada a política de formação desenvolvida no CAPE, considerando elementos contidos na Proposta Plural. A partir desta análise, pretende-se identificar a noção de identidade e cultura que permeia as relações cotidianas no interior do CAPE, explicitando se há uma preocupação com identidade e cultura e como se evidenciam nas discussões, documentos e nas relações dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Este capítulo tem por objetivo analisar as falas dos entrevistados(as) em relação às atuais abordagens sobre identidade e cultura, identificando as principais conquistas encontradas na operacionalização de ações envolvendo essas duas temáticas.

Será apresentada também, neste capítulo, uma breve caracterização dos profissionais entrevistados considerando as representações destes entrevistados sobre as relações entre a Proposta Plural e a questão da identidade.

3.1 – Caracterizando os entrevistados(as)

Entre o primeiro e segundo semestre de 2005, foram entrevistadas nove pessoas diretamente ligadas ao CAPE e ou/ à elaboração e implementação da proposta Escola Plural na Rede Municipal e que, atualmente, prestam assessoria ao CAPE. Todos os entrevistados atuam direta ou indiretamente em instâncias de discussão e deliberação nas quais os integrantes do Centro de Aperfeiçoamento se envolvem.

Apesar de já ter sido comentado anteriormente, é importante destacar que o mesmo grupo político venceu as eleições de 2004. Portanto, a gestão municipal que se iniciou em 2005 representou continuidade da gestão anterior, já que o prefeito Fernando Damata Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi reeleito. Com a continuidade da administração do PT, foi mantida a proposta Escola Plural como projeto político e pedagógico da Rede Municipal de Ensino, mas a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED) passou por mudanças. De acordo com alguns depoimentos, houve mudanças significativas no comando da Secretaria, por conta das alianças políticas que garantiram a reeleição exigindo, em troca, a ocupação de alguns cargos considerados políticos.

O período de campanha política foi, também, responsável por algumas mudanças. Uma das principais críticas da oposição concentrava-se no fato de que nem todas as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte tinham aderido à Proposta Plural. Nesta perspectiva, a gestão atual decidiu assumir um trabalho de cobrança, mais intenso destas escolas. Não é objetivo deste trabalho identificar as mudanças ocorridas na SME e, conseqüentemente, no CAPE. Portanto, buscou-se analisar as respostas dos entrevistados de maneira mais global, independente da posição do entrevistado em relação às mudanças.

Sendo assim, cumpre registrar que, dos nove entrevistados, duas participaram da elaboração e implementação da proposta na gestão municipal de 1993/1997. Hoje continuam trabalhando com projetos e assessorando o CAPE na política de formação. Estas duas entrevistadas serão identificadas como A₁ e A₂ (assessoras do CAPE). Os outros seis entrevistados estão trabalhando em postos de comando do CAPE, sendo que duas entrevistadas são diretoras e serão identificadas por D₁ e D₂ (diretoras do CAPE). Dos quatro entrevistados dois serão identificados por coordenadores de núcleos C₁ e C₂ e, dois

professores, que estão, hoje, afastados da sala de aula e trabalhando com a formação no CAPE, serão identificados por P₁ e P₂.

Quanto à formação, duas entrevistadas têm doutorado em Educação e lecionam, atualmente, na Faculdade de Educação da UFMG, tendo ainda uma atuação comprometida com Movimentos Sociais e com Educação Popular. Dos outros sete entrevistados, cinco tem mestrado e duas são mestrandas, uma na Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG e outra na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG.

Quanto ao envolvimento com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, todos já foram professores da Rede, o que significa que ingressaram na Rede por meio de concurso público para serem docentes, ou seja, eram professores da Rede e hoje participam da política educacional do município.

Existe uma estreita relação do CAPE com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os eventos organizados pelo CAPE sempre têm a presença dos professores da FAE/UFMG como assessores ou participantes / incentivadores da política de formação realizada por este órgão. Esta relação é confirmada pelo depoimento de uma entrevistada que já foi da Rede e hoje é professora da FAE e continua como assessora do CAPE. Vamos identificá-la como A₁:

No início de 1997 eu fui para a Universidade trabalhar na Faculdade de Educação (FAE), como professora, portanto, me exonero da prefeitura e em seguida eu faço o doutorado. Mas a exoneração aconteceu só no papel, entende? Na prática eu estou ligada à Rede até hoje. Até o ano passado, 2004, eu tinha um projeto institucional de assessoramento, de construção, análise e avaliação do programa Escola Plural. Este ano, 2005 eu estou acompanhando o núcleo de Educação Matemática e a discussão do ensino da matemática na Rede. Participo, também, junto com colegas da FAE, de outras discussões e problemáticas que envolvem a Escola Plural.

Percebe-se que todos os entrevistados tiveram ou têm uma relação direta com a FAE. A proximidade do CAPE com a FAE é intensa.

3.2 – O CAPE e a reflexão de questões relativas à cultura e identidade

Com o objetivo de iniciar com cada entrevistado uma reflexão acerca da questão da cultura e identidade no CAPE, três questões foram propostas. Primeiro: se há uma preocupação com questões de identidade no trabalho desenvolvido no CAPE. A pergunta seguinte é se existe uma proposta específica para trabalhar cultura e identidade. A terceira questão foi se o entrevistado considera que essa proposta estabelece relação entre identidade, cultura e currículo.

Quanto às respostas obtidas nas entrevistas, uma observação inicial e que merece ser retomada é sobre a dificuldade das discussões relacionadas à temática da identidade chegarem à escola. Com base nas respostas dadas à pergunta “Existe uma discussão de identidade presente no CAPE?”, foi possível registrar que a preocupação dos entrevistados, ao responder esta questão, está mais relacionada em como esta discussão chega às escolas.

Nesse sentido, uma entrevistada, identificada com P₁, afirma que existe a preocupação com a identidade no CAPE, mas considera que a discussão ainda não chegou às escolas.

A preocupação com identidade está presente no CAPE. Inclusive, assim, foi uma surpresa muito grande porque como eu trabalhei na maioria do tempo em escolas mais tradicionais da Rede e com uma determinada cultura prevalecendo, eu nunca tive oportunidade, nessas duas escolas em que eu trabalhei, de discutir a questão do aluno com necessidade especial, a questão da etnia, a questão da cultura negra. Nessas escolas, era feito algum trabalho nesse sentido, mas era uma coisa menor. Assim: Vamos fazer um projeto de identidade? E aí os professores, principalmente de Matemática falavam: Ah! Mas eu não sei trabalhar isso! E aí alguns professores de História e Português montavam um projeto. Mas não era uma coisa

da escola como um todo, não era a postura dessas duas escolas. A questão da identidade na escola ainda é muito confusa. Não é uma preocupação grande. Cada um entra na sala e faz o seu trabalho. Quando eu cheguei, no CAPE, a lógica era outra, a forma de pensar também era outra. Tem o núcleo que trabalha com a questão da etnia/raça que tem contribuído de forma expressiva na discussão da identidade, tem o grupo de currículo que também tem uma discussão nessa perspectiva e o núcleo que trabalha com educação especial. Sabe, tem uma preocupação muito grande aqui no CAPE, com a questão da identidade, mas ela não chegou na maioria das escolas, o trabalho que é feito no CAPE ainda não conseguiu mudar a cultura de algumas escolas. A discussão do CAPE ainda não chegou em todas as escolas.

Outro entrevistado, identificado por C₁, também teceu comentários sobre a discussão de identidade no CAPE, ressaltando os limites que ainda existem em estar levando esta discussão até as escolas. O entrevistado considera, ainda, que mais do que uma discussão, a questão da identidade é um eixo de trabalho do CAPE e sempre esteve presente nos grupos de trabalho, em especial, no grupo que discute etnia. Sobre isso afirmou:

Desde a implantação da Escola Plural a idéia de se dialogar com um sujeito sócio-cultural, entendendo esse sujeito sócio-cultural construído a partir da dinâmica do encontro do contexto específico, pressupõe essa idéia da identidade. Essa identidade é múltipla. A gente, aqui no CAPE, tem buscado dialogar muito na perspectiva de definir melhor o entendimento do sujeito sócio-cultural. E entendê-lo a partir desses recortes, que a gente chama de recortes identitários, nessas questões de gênero, de etnia, de condição social, de marcas do contexto religioso. Quando digo sujeito sócio-cultural estou falando tanto do aluno quanto do professor. Sempre existiu no CAPE um apontamento para esse processo de reconhecer o professor como sujeito sócio-cultural que constrói sua identidade a partir dessa multiplicidade de determinantes e, isso é um desafio para os professores que estão lidando com a realidade concreta desse aluno. É um desafio para o nosso núcleo aqui, no CAPE, pensar nessa perspectiva dos alunos e professores enquanto sujeitos sócio-culturais, pensar nos processos formativos que sejam significativos para esses sujeitos. Nós temos hoje uma organização em núcleos de trabalho e um dos núcleos que mais avançou na questão da identidade foi o núcleo que discute as relações étnicas/raciais, avançou e multiplicou. Tem também o núcleo que discute a prática de inclusão mais voltada para a idéia de portadores de deficiência, mas eu acho que essa discussão da identidade, da pluralidade do sujeito está colocada em todos os núcleos, mas ainda permanece sendo um desafio levar essa discussão para as escolas.

Ao analisar estas duas respostas, três aspectos merecem destaque. Primeiro, os entrevistados deixam claro que existe a preocupação com a discussão de identidade no

CAPE, em mais de um núcleo. Segundo, o núcleo que possibilitou ampliar a compreensão acerca da questão da identidade foi o núcleo que discute etnia/raça. Terceiro, o CAPE tenta garantir o princípio que valoriza a pluralidade, reconhecendo a cultura nos processos educacionais e a diversidade cultural como pontos fundamentais da Proposta Plural e da formação dos professores. Mas, a intervenção e o progresso dessas discussões nas escolas se constituem, ainda, em um desafio para este órgão. Se, por um lado, é interessante constatar que o CAPE tem buscado viabilizar a discussão de identidade e cultura de forma sistemática, por outro lado, é angustiante perceber que ainda faltam estratégias para levar essa discussão até as escolas e isso nos causa um questionamento e a uma constatação sobre a dificuldade de uma mudança real nas concepções, percepções e representações deste professor, que a Escola Plural idealiza como sujeito sócio-cultural.

Em contrapartida, pôde-se perceber, durante o processo de coleta de dados, iniciativas de eventos envolvendo a discussão das temáticas, cultura, identidade e currículo que abrangeram todo o coletivo de uma escola da Rede. É necessário, contudo, considerar que essas temáticas adquiriram, na referida instituição, uma posição de destaque, diferentemente do que ocorre em outras escolas da mesma Rede de Ensino, onde o CAPE ainda não conseguiu avançar.

Os depoimentos reforçam, ainda, a importância do Movimento Negro no avanço da questão da identidade no CAPE. O reconhecimento de que a temática identidade teve origem no núcleo que discute etnia/raça está presente nas falas de todos os entrevistados.

Já é sabido que, no Brasil, desde o início do século, principalmente, através de atividades artísticas, Movimentos Negros têm realizado esforços no sentido de valorizar os negros, visando, sobretudo, inculcar nos indivíduos afrodescendentes “o orgulho de sua condição racial” (Pinto, 1993). Para estudiosos da questão racial, estes primeiros

movimentos esboçaram o “processo de conscientização da necessidade de assumir uma identidade negra”, a partir do qual busca-se elogiar e dar destaque aos adeptos da negritude e àqueles que se esforçam para cultivar a cultura negra, além de condenar aqueles que “repudiam ou nada fazem em prol da divulgação e perpetuação dessa cultura” (p. 30).

Como mencionado nos depoimentos, o grupo que discute etnia no CAPE, trouxe como eixo a noção de identidade e cultura ao abordar aspectos relacionados ao processo de “construção” da identidade negra. Nesse sentido, pode-se inferir que a abordagem da temática racial, e de sua relação com a construção das identidades culturais, étnicas/raciais, proporcionaram a reflexão, em todos os núcleos do CAPE, sobre questões relacionadas a outras “identidades” que vem reforçando o processo de exclusão. Coadunando com esta inferência tem-se um trecho da fala da entrevistada C₂:

Eu acho que, sobretudo, de 2004 para cá, essa discussão da diversidade e identidade ela tomou mais fôlego com a constituição do núcleo de relações étnica raciais, a vinda dessas professoras e algumas pesquisadoras, que tem desenvolvido pesquisas de questões como etnia, raça e gênero na Rede Municipal. Deu uma centralidade nessa discussão que estava presente no fórum de nossas ações, a constituição desse núcleo foi muito importante para o CAPE. Eu percebo que hoje é pontual essa discussão acerca das relações étnicas/raciais e aí junto com isso a condição sócio-cultural e a condição social mesmo. O grupo é composto majoritariamente de mulheres negras e tem, muito forte, a demarcação de gênero. Essa temática está colocada e tem nos ajudado a pensar muito acerca de gênero. O que é ser uma jovem negra? Essa discussão, ela tem que abarcar essas dimensões que são constitutivas da identidade desse sujeito, mas eu acho que são muitas as questões a serem tratadas na identidade. A constituição do núcleo de relações étnicas contribuiu para que essa temática Identidade entrasse e que a gente ficasse mais atento a isso.

É inegável que tem sido fundamental o empenho histórico de militantes e de pesquisadores das questões étnicas para o pensamento pedagógico. Percebe-se que foi através dessa ação histórica e constante, que o CAPE começou a incorporar a preocupação com a temática racial contribuindo, assim, para que a questão da identidade, mesmo que modestamente, se tornasse uma preocupação de todos os grupos de trabalho.

Perguntados sobre como o CAPE está trabalhando esta questão da identidade na formação de professores, os entrevistados responderam questionando o modelo de formação do CAPE e se posicionando de forma incisiva quanto à necessidade de repensar este modelo que já não está mais respondendo às demandas atuais. Nesse sentido, a entrevistada P₁ declara:

Esta questão da identidade estava muito colocada nos cursos do CAPP. O CAPE esperava que o professor que participasse do CAPP fosse multiplicador, ou seja, que esse professor fosse interferir mais nas escolas. Isso aconteceu muito menos do que o esperado. O professor fazia o CAPP e voltava para a escola meio que do mesmo jeito, ou então melhorava seu próprio fazer, mas não conseguia interferir no grupo, nas discussões coletivas.

Outra entrevistada, que será identificada como A₂, fala de um projeto que está acompanhando e que tem um forte atrelamento na construção da identidade do aluno e do professor. A entrevistada declara, ainda, que não acredita em um modelo de formação que não seja colada na ação, no cotidiano da escola.

Não é fazendo roda para falar sobre identidade que vamos avançar. Tem que ter ação concreta que possibilite isso, com os alunos, por exemplo. O espaço é a cara deles. A gente apostou por aí. Nós, professores, escolhemos o tema da cultura juvenil porque é aonde a gente sentiu que estava mais vazio. Então, como é que a gente fez? Escolhemos os movimentos culturais juvenis, mandamos os professores até o espaço desses grupos. Em uma quarta-feira, por exemplo, tinha um tanto de professor lá na favela do Cafezal com o pessoal do Pop Rock, outro grupo de professores estava no Alto Vera Cruz. Os meninos que receberam os professores, que falaram para os professores sobre sua cultura, seu espaço. Isso é fantástico, muito bom, melhor que dez cursos de formação sobre juventude. Eles, os professores, foram até seus alunos e viram essa moçada falar com uma competência. Menino que não aprende na escola, mas toca bateria, toca guitarra e ainda mostrou, além da competência técnica, a competência de falar sobre o lugar em que vivem. Os professores que visitaram o Cafezal foram recebidos no início do morro e os meninos iam subindo, explicando e mostrando os espaços, a organização, ou seja, foi um banho de inserção. O professor passou a olhar esse menino de forma mais positiva, vendo o que ele tinha de bom e não o que faltava. É pensar nesse jovem a partir do que ele dá conta. Isso deu uma mexida no grupo de professores. Foi impressionante, o retorno desses professores, sair do lugar de intelectuais e enxergar seu aluno no espaço dele. Essa ação nos permitiu criar um campo comum e discutir uma série de questões em nossos encontros, porque os professores tinham experimentado. O processo de formação, de construção de uma identidade de um grupo, para mim, tem que traçar possibilidades para criar situações de experiência, de vivências onde permita a você buscar e construir essa

identidade. Vale muito mais você viver do que você estar falando sobre identidade. Eu acho que esse é o movimento que a gente tinha que mudar. Os professores da Rede têm muitas atividades de formação e o impacto é muito pequeno. Nosso projeto está dando certo porque está todo mundo com uma ação comum que é conhecer melhor essa moçada.

A mesma entrevistada A₂, deu outro depoimento que traz à tona um olhar para as relações entre currículo e cultura. A preocupação com a pluralidade cultural é claramente explicitada, confirmando, ainda, a centralidade das temáticas cultura e identidade.

Esse projeto que estou acompanhando com esse grupo de professores e alunos que já estão no 3º ciclo e não estão alfabetizados tem-nos feito perceber que existe uma forte relação entre letramento e cidadania e que não podem ser separados, ou seja, ler e escrever são instrumentos culturais de um mundo letrado. Se eles se sentem excluídos desse mundo, eles não precisam desses instrumentos. Na hora em que eles se sentem cidadãos, quer dizer, se envolvem no movimento de construção da cidadania, vem junto a necessidade de aprender a ler e escrever. Aquilo tudo que fazia de atividade bacana e que não dava certo, começa a dar. Esse, por exemplo, é um caminho que a gente tem percebido que a questão é muito mais ampla do que imagina. Não é que o menino não aprende a ler e a escrever porque a escola não sabe ensinar. A questão é maior: eles não se sentem sujeitos desse mundo, não se sentem no direito de entrar no Palácio das Artes, de entrar no shopping, de entrar em um cinema, e com razão, porque eles são excluídos mesmo. Então, para eles, ler e escrever não tem nenhum sentido. Esse é o nosso trabalho, se para os professores o trabalho é o da construção de identidade é para os alunos também, quando eles começam a se sentir sujeitos de direitos, eles começam a querer aprender a ler e a escrever. Eles começam a fazer atividades chatas de revisão, a perguntar como escreve tal coisa, e de repente, num passo de mágica, os meninos disparam. E isso tem sido igual em todos os grupos porque a gente não está só falando, se a gente está conseguindo construir num grupo que tem uma determinada identidade é porque estamos criando situações reais, concretas, aonde essa identidade vai sendo construída ali naquele grupo. É diferente você pegar um grupo de professor, dar um curso e depois montar o projeto. Vai cada um para sua escola aplicar, por exemplo, a partir dessa ação. É por isso que eu falo que o modelo CAPE de ter Centros de Formação é muito descolado, muito longe da experiência da escola. Esse impacto é muito pequeno. O formador tem que está lá na escola, visitar as turmas, a gente vê os meninos, a gente está muito perto. Ficar só no CAPE não resolve o problema.

Ainda que não se tenha encontrado, nos documentos e depoimentos do CAPE, nenhum vestígio de uma abordagem ou autor com uma orientação de identidade predominantemente aceita no âmbito dos Estudos Culturais, é possível perceber que o tratamento das identidades nas práticas pedagógicas abordadas nos dois últimos

depoimentos confere uma orientação multicultural que implica a compreensão das relações entre identidade e diferença.

O CAPE e a Proposta Plural, em seu documento, reconhecem que questões de gênero, de etnia, de grupos sociais, de profissão fazem parte da formação da identidade, mas as experiências citadas nos dois últimos depoimentos, apresentam uma outra identidade que se define na prática, como um processo nunca abordado, e isso implica a interação de sentidos particulares e sociais.

Ao destacar o caráter plural da construção de identidades e ao evidenciar a preocupação com a pluralidade de manifestações culturais presentes na sala de aula, por meio de situações reais, concretas, que consistiram em ações de ir até o espaço do aluno e de trazer este aluno para os espaços públicos, onde eles não se sentem no direito de transitarem, os professores foram incentivados a analisar e a discutir como, em sua prática, as diferenças e as identidades precisam ser levadas em conta. Segundo o depoimento de uma professora que faz parte do projeto do 3º ciclo, *“ao entrar no Palácio das Artes os meninos pararam na porta e eu perguntei por que não entravam, e eles disseram: Será que não vão achar que vamos roubar?”* Percebe-se, nesta fala, que cabe, então, à escola abordar a identidade nacional como parte da preocupação de se relacionar nacionalismo e democracia, de se garantir os mesmos direitos para todos os grupos, independentemente de suas identidades culturais (Giroux, 1996). Segundo Moreira (2005), a identidade nacional deve, assim, ser analisada em uma perspectiva que desafie a desigualdade econômica e a construção da diferença cultural, englobando a luta contra intolerância e a defesa da democracia.

É impossível para a Escola Plural, na contemporaneidade, pensar em formação sem considerar que o objeto principal de investigação para as Ciências Sociais seja a

identidade. Percebemos, nos depoimentos, que uma mudança de concepção, para se viabilizar, tem que se traduzir em ações mais concretas e que para abranger a aquisição de conhecimentos é necessário colocar em primeiro plano a socialização de vivências e experiências, valores e representações. Ou seja, é preciso construir as identidades.

A Escola Plural avançou ao garantir a permanência de “seus alunos” nas salas de aula. Não se pode negar que, ao analisar os documentos, o acesso à escola tem sido democratizado e a escolaridade tem aumentado. Mas, em contrapartida, o rendimento escolar não atingiu as expectativas da Proposta. O CAPE reconhece que, apesar das inúmeras conquistas, o processo de associar permanência ao sucesso no desempenho escolar continua sendo um grande desafio para a política de formação. Esse aluno que não aprende continua a desafiar o professor. Como conhecê-lo melhor? Como entendê-lo? Que se pode / deve aprender com ele? Que fazer para ensiná-lo? Perguntas que o modelo de formação do CAPE não tem dado conta de responder.

Segundo Moreira (2005), no complexo cenário contemporâneo, as idéias de identidade pessoal e de identidade nacional foram desafiadas e desestabilizadas. Os discursos sobre identidade sofreram profundas revisões, na mesma medida em que a dinâmica social passou a marcar-se pelas novas tendências. Em novas concepções, evidenciou-se o caráter mutável, descentrado, fragmentado e mesmo contraditório da ação humana.

Este mesmo cenário contemporâneo tem desafiado o CAPE a sair do discurso: se ele é indispensável, não é suficiente. No depoimento do coordenador de núcleo, identificado como C₁, percebemos nitidamente que, se o discurso avançou, a prática pedagógica não o incorporou e assim como a identidade está em crise, a prática pedagógica também está.

Eu acho que o primeiro movimento que está colocado é o fato do professor reconhecer o processo de construção do sujeito-aluno, como sujeito sócio-cultural e esse sujeito é diverso. Ele traz consigo para dentro do status escolar as marcas das interações que realiza no meio social e com isso traz um clima tenso para dentro da escola. E estas tensões estão colocados na prática do professor. Eu diria que o professor conseguiu sair do movimento de entendimento conceitual porque é uma discussão que a gente tem feito com ele. Muitos professores hoje, grande parte dos docentes, já conseguem fazer uma discussão do conceito que é o sujeito sócio-cultural, do que é diversidade, como estas identidades são múltiplas. Aquele aluno que nós construímos com ideais do iluminismo não existe mais. Mas, construir uma prática pedagógica com esse aluno real ainda é um desafio para o professor, isso tem sido o ponto de desafio. Então, essa é uma estratégia que ainda é um ponto relevante para nós aqui no núcleo. Está demarcando quem é esse sujeito-aluno que, hoje, está na escola Municipal e como ele aprende. Está sempre demarcando isso com o professor e por outro lado essa dimensão também. Nem todos os grupos ainda têm clareza no que dizem acerca disso. Mas, há necessidade de focarmos o nosso olhar, também, para as trajetórias construídas pelos professores enquanto sujeitos sócio-culturais, é preciso pensar na condição docente, na condição desses sujeitos professores hoje na rede. Acho que não é a toa estes processos tensos que estão colocados, tentar resgatar um pouco essa idéia também do professor como um sujeito sócio-cultural que está na linha de frente em relação a “esse outro”.

Percebe-se, no depoimento, uma fala contraditória que deixa explícito que o processo de formação também está em crise. O entrevistado destaca o avanço do CAPE acerca do conceito, do sujeito sócio-cultural, das identidades múltiplas e em contrapartida, ressalta que estes avanços não parecem, ainda, ter compensado suficientemente os insucessos em lidar com “esse outro”.

Para Moreira (2005), ao compreender melhor o outro, a professora pode propiciar novas formas de interação, melhor lidando com as inevitáveis tensões que se tecem nas relações com as crianças e adolescentes reais de suas salas de aula. Pode avaliar as atividades didáticas e redimensioná-las pelo prisma da infância, adolescência, da juventude, contribuindo para currículos mais significativos para seus alunos concretos.

É preciso reconhecer que o foco no aluno como sujeito sócio-cultural, em seu desenvolvimento, seus interesses, suas experiências e suas habilidades propiciaram

inegáveis avanços no desenvolvimento do currículo da Escola Plural. Mas não basta apenas reconhecer este sujeito e oferecer-lhe um espaço em que possa conviver e socializar-se. É preciso propiciar a este sujeito uma instrução ativa e efetiva que possa estabelecer relações entre estes sujeitos reais e os conhecimentos curriculares. Ao procurar conhecer melhor este “sujeito real” é necessário considerar que ele é dinâmico, sempre nos apresenta novas e inesperadas características e facetas. Concordando com Moreira (2005), ele não é, o tempo todo, algo que se possa definir clara e precisamente. A identidade constitui um processo, reformula-se constantemente. Portanto, quem ensina está, também, sempre aprendendo e reaprendendo quem é este “outro” a quem precisa ensinar. Precisa estar sempre refletindo sobre sua sala de aula e sua prática.

No depoimento de uma entrevistada, aqui, identificada como A₂, percebemos que há uma preocupação com esse sujeito/aluno dinâmico, mas fica evidente, também, que é preciso repensar o como “lidar” com esse aluno a partir da releitura do sujeito/professor como “agente cultural”.

Logo que começou a Escola Plural, era muito forte esta questão do sujeito sócio-cultural, a construção desse sujeito, da questão da raça, gênero, idade. Foi muito forte isso. Você tentar pensar esse aluno não como aluno, mas como sujeito. Foi um benefício para os professores também, eu lembro que no início a gente tinha muito filme de dança, pilhas de fotografias com professores. O professor não era aquele que ia transmitir o conteúdo x, mas ele como sujeito também, com a questão de gênero, com a questão de raça, com a questão de classe social colocada no universo cultural. Olha, nós colocamos nas costas do professor um peso de ser agente cultural e a gente tem que se perguntar: Quem é esse professor? Que universo cultural ele tem? Como ele vai ter essa tarefa como sujeito? Quais suas experiências culturais? E a gente começou a fazer estas perguntas na Rede. O resultado foi assustador em termos de leituras, em termos de ir ao cinema. E aí descobrimos como era pobre o universo cultural desses professores. A gente põe tanta exigência! Foi uma época que isso aconteceu muito de repente. E toda vez que a gente depara com esta questão: “Os meninos não estão aprendendo”, a gente volta de novo a pensar um outro modelo de formação, então eu acho que as escolhas deste modelo de formação vêm a partir das demandas. Hoje como os núcleos de cultura estão dentro do CAPE, ele tem uma questão colocada ali. Esta formação tem a ver com o momento, a questão da violência, por exemplo, ela vem agora muito forte. Essa é a demanda, e a prática deve ser repensada porque a

questão da juventude, hoje, está ligada à violência. Só ligados ao projeto que estou assessorando já morreram oito meninos. Este ano mesmo foram dois. É muito difícil, mas temos que conviver com esta questão.

Arroyo (2005) vê como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Para o autor os alunos nos obrigam a repensar as imagens com que os representamos. Essas imagens terão de ser outras, se os alunos são outros. Os adolescentes e jovens afirmam seu protagonismo nas escolas e na sociedade não tanto por suas indisciplinas, mas por sua nova presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras.

Ainda segundo Arroyo (2005), para muitos coletivos docentes a maior presença dos alunos nas escolas, presença incômoda por vezes, é encarada como uma possibilidade afirmativa de um novo pensar. As formas adolescentes e juvenis de sobreviver, de pensar e de comportar-se se chocam com nossas formas pedagógicas e docentes de pensar e de pensá-los. Trata-se de formas a que não estamos acostumados, uma vez que os alunos parecem revelar que vêem o mundo, a escola e o conhecimento, a vida e seus mestres segundo outra lógica diferente da nossa.

O CAPE tem incorporado essa preocupação em conhecer melhor o aluno da Escola Plural, instigando o envolvimento mais efetivo dos professores que, segundo os depoimentos, têm investigado processos formativos que buscam valorizar a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Percebe-se que conhecer melhor os alunos e alunas em vez de condená-los apressadamente passou a ser uma preocupação de muitos coletivos de escola. O CAPE tem propiciado, por meio de encontros, oficinas e pesquisas, a discussão de como os docentes representam seus alunos, com que imagens os vêem. Mas, a

formação que envolve maior proximidade do professor com a realidade de seus alunos, como no projeto em que os professores foram até as suas casas, seu lugar de trabalho e sobrevivência tem apresentado um reflexo mais positivo nas práticas pedagógicas. Os professores que antes estavam preocupados em conhecer os conteúdos, seus métodos e processos de avaliação, agora têm uma nova preocupação: conhecer melhor seu aluno. Mas é preciso considerar que há olhares muito diversos. Mapear, explicitar e sistematizar essa diversidade está sendo uma preocupação da e para a política de formação. Nessa perspectiva, o depoimento da entrevistada A₁ confirma o propósito de desenvolver uma formação na ação.

O Projeto Escola Plural obrigou os professores a repensarem sua identidade de professor. O Miguel Arroyo¹⁰ tem uma fala que acho muito bacana que diz assim: “Às vezes é muito mais formador o tipo de avaliação que você usa ou a forma como seus amigos atuam dentro da escola ou como você organiza seus estudos do que o conteúdo que você está falando em algum curso. Então isso é uma coisa que eu acredito. Acredito até muito porque eu vivi estas experiências, quer dizer, eu como formadora, acabo seguindo muito o que os professores me levaram a ser. A formação que eu tenho, a percepção que eu tenho, a minha trajetória foi em cima disso. Então eu acho que mais do que os cursos, as ações, os projetos, as coisas que vão acontecendo é que demandam. Mas ainda acho que o fato de trabalhar com uma lógica de formação que antecede a prática, é uma coisa que me incomoda. O modelo de formação é muito mais forte do que a gente imagina. É um modelo que forma antes para depois fazer. A nossa formação na Universidade é assim, o modelo da escola é assim. Inverter ou mudar esta lógica é uma coisa muito maior. Outro dia fui assessorar um grupo ONG. Eles relataram experiências de um trabalho que fizeram em algumas Escolas da Rede com os alunos. Era sobre identidade. Eles iam nas salas, trabalhavam com fotografias, discutiam, montavam e partir daí viam o que precisavam trabalhar com os professores. Eu perguntei como é que eles trabalhavam com os professores. Eles chamaram dois professores de cada escola, levaram para o CAPE deram um curso de um ano, falaram para os professores montarem projetos e fazer na sua escola. Eu falei, assim é engraçado, porque com os alunos e com os jovens a formação não foi assim, foi na ação que vocês desenvolviam com eles e iam formando. Com o professor vocês tiraram da escola, levaram para ter encontros regulares para depois voltar para a escola e fazer. Percebe como esse modelo é muito projetado? Com os meninos não, o fazer foi construído, então isso é para mim o desafio que está colocado. Quando eu falo de estrutura, eu acho que o modelo de formação pensado é um modelo que acredita, ainda, que a formação antecede a prática e não que, por conta da prática

¹⁰ Refere-se a Miguel Gonzáles Arroyo. Secretário Adjunto de Educação de Belo Horizonte, entre setembro de 1993 e dezembro de 1996.

gera-se a necessidade de aprendizagem, ou seja, formar e aprender. A Escola Plural criou uma situação em que exigiu dos profissionais uma necessidade de eles se formarem, para ser a favor, para ser contra, para o que for, obrigou a tomar uma posição, não importa. E aí a crítica era assim “nós não estamos preparados” e aí eu lhe pergunto: e hoje? Estamos preparados para lidar com este aluno que não corresponde mais àquelas imagens de infância, adolescência e juventude que projetamos em nossos alunos por tantos anos?

Para Arroyo (2005), ser desafiados a repensar o objeto do imaginário profissional é complexo, inquietante e desestruturante para a própria imagem dos professores. As imagens da infância são uma produção social e cultural que vêm de longe e da qual a pedagogia e a docência se alimentam. Como quebrar essa produção cultural impunemente? Como aceitar que as próprias crianças e adolescentes, alunos(as) mostrem a seus professores uma imagem invertida, quebrada? Como podem ser forçados a viver como adultos e a ter condutas próprias de adultos? Arroyo (2005) afirma, ainda, que a própria escola, suas disciplinas e os mestres surgiram historicamente como dispositivos sociais para dar conta de uma representação da infância que a sociedade quebrou e que agora as próprias crianças e adolescentes mostram quebrada e invertida. O poder e o saber do professor, sua imagem social e profissional foram construídos e legitimados na imagem da infância e adolescência que está se quebrando. E nessa nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação dos professores em lidar com suas tensões e medos que são legítimos. Tensões que partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais fundas da docência.

Para o CAPE, segundo os depoimentos, o fato é que as escolas vivem impasses antes não vividos. As imagens da infância, adolescência e juventude são quebradas, exigindo, assim, que este órgão invista em processos formativos que buscam formar professores conscientes da pluralidade cultural do contexto em que vivem, que questionem estereótipos e preconceitos bem como baseiem sua prática pedagógica nos universos

culturais daqueles que chegam às escolas. Canen (1997) também ressalta este trabalho ao afirmar que a formação de professores para uma “competência pedagógica”, a partir de uma “perspectiva intercultural crítica”, deve ser elaborada tendo em vista a prática educativa dos professores e a realidade social e cultural dos educandos. Assim, para Canen (1997), o olhar para sua própria prática pedagógica e para a realidade do educando são elementos indispensáveis para a formação de um “profissional reflexivo”, culturalmente comprometido, que problematize visões de mundo limitantes e preconceituosas, desafiando preconceitos e discriminações e valorizando a diversidade cultural em suas atividades cotidianas de planejamento, execução e avaliação.

Um caminho possível para o envolvimento mais efetivo dos professores, com essa concepção de formação discutida por Canen, tem sido o desenvolvimento de um trabalho de formação no espaço escolar. Segundo o depoimento da entrevistada, aqui identificada como D₁, é preciso fortalecer um determinado grupo que tem uma ação concreta, para, assim, atrair os outros professores que são mais resistentes.

Sabe, a formação não acontece de uma forma uniforme. A gente ainda tem uma expectativa que eu discuto aqui. Eu penso uma política para a Rede inteira. Isso é uma loucura! Por exemplo, não dá para pensar em uma mesma política para a Escola Hilton Rocha e Edson Pisani, que são escolas que não dão nenhum trabalho, e para outras escolas que são mais tradicionais, resistentes. Não dá para pensar em uma mesma política, não dá para você fazer encontro do mesmo jeito, você entendeu? Pertencem à mesma Rede, mas suas ações de formação ou de intercâmbio têm que ser diferenciadas, porque senão nós estamos fazendo aquilo que as escolas não podem fazer. É a mesma discussão, levar no mesmo ritmo todos os alunos da sala, no mesmo tempo, da mesma forma. Isso é uma ilusão tão grande, tanto em relação aos alunos, como em relação aos professores e acaba prejudicando tanto as escolas como a Hilton Rocha e Edson Pisani quanto as escolas que são mais conservadoras. É como criar uma parte comum e querer encaixar todo mundo ali. Se você tem este tipo de intervenção o resultado vai ser ruim. Por exemplo, quando você fala em Rede, o que é Rede? O que é Escola? Fui chamada para discutir um determinado tema em uma escola conservadora e com um número muito grande de professores. E o pessoal do CAPE perguntou: O que a gente faz? Sabe o que a gente faz, a gente escolhe um professor ou dois professores ali dentro, uma turma ou duas e começa o trabalho ali daquele jeito. Não dá para

você pensar uma intervenção onde você chama todos os professores, quer dizer, não vai adiantar nada, não vai ter repercussão. Você não fortalece aqueles que estão lá dentro, porque a escola também não é homogênea; então, a ação, essa estratégia tem que ser construída a partir da realidade. É preciso rastrear dentro dessa escola: onde a gente pode entrar, com quem a gente pode entrar, que horas e com que tipo de trabalho. Não dá para fazer uma reunião com setenta professores. É preciso fortalecer um determinado grupo que tem uma ação concreta, real que mostra resultado de verdade, não é em um discurso que nós vamos ganhar os professores, a gente ganha professor a partir de um trabalho sério que dá resultado. Todo professor quer dar certo, não tem nenhum professor, seja qual for a concepção que tenha, que queira um resultado ruim, porque o fracasso é dele também. Portanto, o caminho é fortalecer um determinado grupo, um determinado trabalho, em que você mostra resultados. O CAPE vai muito para o todo da escola, para uma sala mais geral, com pouca entrada, assim na ponta, e o professor fica checando (...) Quem é você? Lá no CAPE não tem voz, não tem turma, não tem aluno e você vem dizer como eu tenho que trabalhar!

Como apresentado anteriormente, Arroyo (2005) afirma que, além do educador ter que lidar com imagens quebradas de uma infância, adolescência e juventude, ele tem sido historicamente formado para lidar com o único – currículo único, normas únicas, métodos únicos, provas únicas, escola única e igual para todos, tratamento único dos processos de ensino-aprendizagem. Essas imagens também estão sendo quebradas. O professor, nas últimas décadas, tem demonstrado sensibilidade para incorporar novas temáticas nas pesquisas, novos conteúdos e saberes nos currículos, novas fontes de informação, novas linguagens e novos processos de construção do conhecimento.

Para Arroyo (2002), são os professores que estão transgredindo diante do legalismo autoritário, do controle e do trato infantilizado sofrido nas últimas décadas. São transgressões coletivas e isoladas que inovam a escola e os conteúdos de suas práticas.

Portanto, percebe-se, de acordo com o último depoimento que é preciso fortalecer esses grupos de professores que estão transgredindo. Fortalecer esses professores e seus novos processos de construção do conhecimento é a única forma de quebrar as imagens de uma prática voltada para um currículo-único, para um sujeito único, e buscar o reconhecimento de que as identidades são socialmente construídas, descentradas,

relacionais, fragmentadas, contraditórias e instáveis. Para Moreira (2005), o reconhecimento destas identidades é o caminho possível para os professores pensarem que identidades estão construindo nas escolas e que identidades, na contramão dos padrões hegemônicos poderiam construir, transformando suas práticas curriculares. Moreira (2005) afirma, ainda, que novas práticas e novos saberes se fazem necessários, como alternativas às práticas e aos saberes que vêm propiciando a formação de grades usadas para classificar, separar e distinguir os “normais” dos “outros”. Sendo assim, a atuação dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte deve estar associada a uma formação que implemente a busca de novos saberes, provavelmente de novos campos do conhecimento. Essas buscas e aprendizagens podem favorecer a abertura de espaços alternativos, no CAPE, contribuindo para uma formação que tenha no aluno e na cultura seu foco, sem perder de vista a preocupação com os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos na escola.

3.3 – Cultura no contexto do CAPE

Com base nas respostas dadas às questões “Que você entende por cultura?” e “qual a relação entre cultura e a educação?”, foi possível analisar as representações dos entrevistados acerca deste conceito e a relação estabelecida com a educação escolar. Procurou-se entender como a questão da cultura se evidencia nas discussões do CAPE e como se explicita sua relação com a educação e com a escola.

Foi possível, também, confirmar a idéia, apresentada no primeiro capítulo, de que cultura é um termo bem amplo e bastante geral, o que possibilita diferentes interpretações, que podem se aproximar ou não.

Uma das entrevistadas, identificada como assessora do CAPE, A₁, apresenta uma concepção de cultura que aproxima muito do conceito abordado pelas Ciências Sociais, em especial pela Antropologia. Para ela, cultura é o conjunto de posturas, de valores, de práticas de um determinado grupo: *“Nós vamos ter a cultura da escola tradicional, a cultura da escola inclusiva e democrática, nós vamos ter a cultura da juventude, a cultura da classe média, a cultura dos professores com seus rituais, com seus tempos”*. A entrevistada afirma, ainda, em seu depoimento, que houve uma grande mudança na cultura escolar, independente da Escola Plural: *“A mudança está acontecendo no Brasil inteiro, o simples fato de demandar uma mudança que exige a escola para todos, nos coloca diante de uma outra cultura escolar, é a cultura da inclusão, a cultura do direito”*. Fica claro, em seu depoimento, que este momento tem possibilitado uma abertura da escola para a diversidade sócio-cultural, favorecendo, assim, a ampliação dos direitos da formação e socialização dos bens culturais, do exercício de cidadania, da utilização do espaço da cultura e a comunidade. Nessa mesma perspectiva, uma outra entrevistada, identificada como P₁, considera que a escola representa uma determinada cultura e os alunos que correspondem a essa cultura tem mais facilidade de adaptação: *“O aluno que tem os valores que a escola exige, de ficar quieto, de ser educado, de ir para escola limpinho, caderno organizadinho, não chegar com fome, já tem uma base, ou seja, o meio dele proporcionou valores próximos aos valores que a escola quer”*.

Uma segunda concepção de cultura mencionada por um entrevistado identificado por C₁, afirma que *“cultura é uma produção humana que pode ser tudo aquilo que o homem cria de forma material ou por meio de representações simbólicas”*. Este entendimento de cultura apresenta duas idéias diferentes: a produção material e intelectual e o universo simbólico. Nessa perspectiva, o entrevistado afirmou:

Para mim, cultura é a produção humana. Aquilo que homens e mulheres, na sua trajetória histórica, têm conseguido criar. E é essa produção, tanto material quanto simbólica, que tem dado sentido, ou seja, significado para a vida desses homens e mulheres. E essa produção humana se dá em um contexto que não é um contexto consensual. Quando eu digo que cultura é a produção humana, não estou dizendo que é algo a que o homem, por si só, por estar no mundo, teria acesso imediato e irrestrito à produção cultural. Ela é gestada no interior de relações de poder, relações hierárquicas.

A terceira concepção de cultura foi apresentada por uma entrevistada que afirma que a cultura está relacionada com o contexto, com a realidade social de cada sujeito, com as suas vivências e, principalmente, com as identidades. Sobre isso a entrevistada aqui identificada como P₂ afirmou:

Não consigo ver a cultura sem uma relação de pertencimento com as identidades e é aí que vem a diversidade. Cultura, para mim, é lidar com o mundo diverso, contar com este mundo. Pensar que cada sujeito tem a sua história, tem a sua vivência, tem o seu mundo. A escola também tem seu mundo, seu saber que é próprio da “escola”. Só que, em muitos momentos é como se a escola “matasse” esse sujeito, ou seja, é como se mandasse esse sujeito esquecer essa vida, essa vivência, essa história que é a cultura dele.

A última definição foi dada por uma entrevistada, identificada por A₂, para quem a cultura é uma construção dos sujeitos: *“Fica muito claro para mim que o sujeito está diretamente construindo sua cultura. A gente se forma a partir das experiências culturais que a gente vive”*. Essa definição aproxima-se do conceito, já apresentado anteriormente, de que cultura é o resultado de uma “produção humana”. No entanto, a entrevistada estabelece, também, uma relação entre cultura e identidade ao afirmar que *“Eu sou eu, pela forma e experiência como eu vivi”*. Ela diz, ainda, que a escola está muito longe de ser espaço de construção de cultura por não ter uma inserção no universo do aluno.

A análise das concepções dos entrevistados sobre cultura confirma o que já foi dito anteriormente sobre a variação acerca desse conceito. Concepções tais como: *“cultura é o conjunto de valores de um determinado grupo”*; *“cultura é uma produção humana”*;

“cultura é uma representação simbólica de um grupo”; *“cultura é uma construção dos sujeitos”*, reforçam a idéia de uma variação e mostram que, apesar de diferentes, não são concepções opostas. É possível concluir que os conceitos se aproximam, embora apresentados de formas distintas.

O que emerge como ponto comum em todas as concepções é a idéia da diversidade cultural, ou seja, se a cultura está relacionada à vivência de cada grupo é possível afirmar que temos culturas que são diferentes. Outro ponto comum entre os entrevistados, que merece destaque, foi o fato de associarem à cultura a questão da identidade. A cultura tem sido um dos principais pilares de construção e afirmação da identidade. *“Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo”* (Candau, 1995:2).

A identidade cultural estaria constituída, para Stuart Hall (1997), como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, por *“aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nossa ‘perspectiva’: as culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”* (Hall, 1997). Essa *“pertença”* que faz com que nos identificamos com um determinado grupo impossibilita o acesso a outros grupos? Cuche (1999) aborda essa questão e nos auxilia, ao afirmar que existe uma estreita relação entre cultura e identidade, mas de forma delimitada. Enquanto a cultura se constitui, também, a partir de processos inconscientes, a identidade, por outro lado, caracteriza-se por uma *“norma de vinculação”*, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas.

Para este autor a identidade cultural de um indivíduo ou grupo permite que este se localize ou seja localizado em um sistema social, configurando-se em uma *“modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural”* (Cuche, 1999: 177).

É possível que essa modalidade possa desencadear tanto o processo de inclusão quanto o processo de exclusão.

O processo de exclusão nos remete a uma outra questão central que trata da tensão entre igualdade e diferença do ponto de vista cultural. Como já foi dito no primeiro capítulo, as discussões em torno do multiculturalismo surgiram das dificuldades nas relações entre grupos diferenciados por razões de cor, de pele, de língua, valores e crenças, gênero, religião, somando-se a tudo isso as diferenças sócio-econômicas. Nesse sentido, Santos (1997) afirma que todas as culturas apresentam uma tendência em distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica podendo ser classificados da seguinte forma:

Um – o princípio da igualdade opera através de hierarquias entre unidades homogêneas (a hierarquia de estratos socioeconômicos; a hierarquia cidadão/estrangeiros). O outro – o princípio da diferença – opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais) (Santos, 1997: 115).

Um grande desafio lançado à sociedade e, em especial, à escola é o de articular, da melhor maneira possível, estes dois princípios. Afinal esta é uma discussão que pode levar a muitos caminhos. É preciso considerar que a luta pelo reconhecimento da identidade a partir de sua própria história, de seu próprio sistema de símbolos se dá, para alguns grupos, na possibilidade de uma pertença, de estar entre seus iguais sejam estes os que tenham a mesma cor, os que utilizam a mesma língua, os que tenham as mesmas crenças, o mesmo gênero, etc. Enfim, com quem se identificam de forma homogênea e não por meio de diferenças que muitas vezes remeteram à desigualdade de direitos, de oportunidades, de acesso aos bens produzidos pela sociedade, entre outras. Estes dois princípios não se sobrepõem necessariamente. Dessa forma, Santos nos lembra que “nem todas as igualdades

são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais” (Santos, 1997: 115). Portanto, é possível perceber que existe, nesta concepção, uma certa divergência em relação às perspectivas que trabalham com uma concepção de cultura que se apóia, muitas vezes, implicitamente, na idéia de que há culturas ou grupos culturais que, além de diferentes, são desiguais, ou seja, não têm o mesmo valor.

Cumprido retomar que as concepções apresentadas pelos entrevistados também visam romper com uma concepção de cultura, tradicionalista e etnocêntrica e, reforçam esse rompimento, ao articularem, em seus depoimentos, os valores da autonomia, liberdade, direito à diferença, solidariedade e igualdade.

Como apresentado anteriormente, não foi encontrado, no CAPE, nenhum vestígio de uma abordagem no âmbito dos Estudos Culturais, mas foi possível perceber que todas as concepções dos entrevistados estabelecem uma aproximação da educação com as concepções defendidas pelos Estudos Culturais. É preciso considerar que a cultura, não sendo um fenômeno estático, se modifica e sofre influências muito diversas. Portanto, os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, não sendo passíveis de conceitualizações definitivas ou fixas. Sendo assim, o grande desafio dos estudos sobre a questão da cultura é lidar com as questões da diferença e da identidade. Enquanto os desafios se acumulam, a escola ainda se destaca como espaço de lutas para que as identidades não se fechem a outras identidades, ou seja, não se definam apenas pela lógica da exclusão.

3.4 – Educação e culturas: questões e perspectivas no CAPE

Perguntados sobre a relação entre educação e cultura, os entrevistados acentuam e chamam a atenção para o fato de que não é possível ignorar a forte relação advinda dos

encontros entre as culturas e a educação no mundo contemporâneo. A entrevistada, aqui identificada como assessora do CAPE, A₂, inicia seu depoimento destacando a dificuldade da escola em lidar com essa relação. Nesse sentido, a entrevistada afirmou:

Eu fico pensando que a escola está muito longe, muito longe de ser um espaço de construção de cultura. Eu fico por um lado muito desanimada e, por outro, eu descobri, ao trabalhar com a educação indígena, que existem possibilidades. Vou contar um fato que retrata um pouco o que quero dizer: eu estava assistindo a professora, em uma aldeia indígena, dar aula. A aula acontecia no tempo e era sobre a história de bichos contadas pelos antigos. Está todo mundo sentado, um menino contando sua história e, nisso passa um bando de papagaios voando, de repente saíram quinze alunos, dos vinte e sete que estavam sentados, correndo atrás dos passarinhos. Eles somem na mata e a aula continua normalmente. Ninguém se incomoda, nem os meninos que ficaram, nem a professora. Os que ficaram, “ficaram”, os que foram, “foram”. Daí a uns vinte minutos voltam, sentam do mesmo jeito e continuam sem nenhum problema. Sabe, não atrapalham absolutamente em nada. Enquanto isso, tinha um senhor na mesma aula, esperando o marido da professora para buscar tijolos, lá não sei aonde. E esse senhor permanece calado ali escutando. Chegou o marido da professora e o senhor continua parado. A professora percebe e fala: o senhor não quer sentar aqui e contar umas histórias para a gente? Ele fala que quer e ficam todos ouvindo o tal senhor por três horas. Eu fico pensando (...) uma escola como essa tem uma inserção tão grande nesse universo cultural, onde tudo aquilo que a gente fala, a comunidade participa. Você vê um equilíbrio tão grande. Eu fico pensando que, em 2006, esta escola, provavelmente, vai estar com luz, vai ter porteiro, diretor, ou seja, você vai criar um mundo distinto. Hoje, eu penso que a escola, esse espaço, essa instituição que existe com esse objetivo de que as gerações possam realmente se inserir dentro da cultura, esse modelo de escola não corresponde (...) não estou falando das pessoas nem nada (...) mas percebo que as escolas que estão dando conta de dialogar melhor com esse mundo, com esse universo cultural, elas têm acertado mais.

Na mesma perspectiva, uma segunda entrevistada, identificada por C₂, que considerou cultura como uma construção dos sujeitos, afirma que é necessário “fazer a conexão entre cultura, escola e formação” e diz ainda que a escola e a política de formação do CAPE precisam aprender um pouco com os movimentos sociais e com os movimentos culturais. E, em seguida, exemplificou:

O que você proporciona para essa “moçada” viver e a forma como eles podem viver e pensar (...) é o que te faz ser sujeito. Isso para mim é educar. E como que em uma “instituição escola” isso é impossível? Tem escola na Rede que tem 3 mil alunos. A escola acaba virando uma prefeitura, o diretor é o prefeito

e está administrando uma cidade. Fica difícil qualquer projeto de inserção. Promovemos um encontro de professores indígenas com os professores da Escola Edson Pisani, da Rede, e uma professora indígena disse: “só tem uma coisa que eu não entendo – por que os professores desta escola não moram aqui? Não consegui entender porque eles não moram aqui. Eu falei: - realmente você não vai entender nunca! Eu não estou dizendo, com isso, que os professores têm que morar na comunidade onde fica a escola em que leciona. Numa cidade como esta, não é assim. Mas se você não tiver uma inserção naquele lugar, como é que você trabalha lá? Como você “vê” esses alunos a partir de diferentes culturas? Talvez essa seja a grande dificuldade ou o grande desafio a ser vencido.

É interessante perceber, nesses depoimentos, uma certa tensão entre cultura e educação. Portanto, pensar a educação escolarizada com base na perspectiva ou dimensão cultural, implica, por sua vez, fazer face a um dos seus maiores desafios da atualidade que consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem estabelecer esta relação. Percebe-se que o Projeto Plural, por meio do CAPE, continua trilhar este caminho na busca de penetrar cada vez mais, de modo aprofundado, nessa trama de processos complexos e pluridimensionais. Essas preocupações tiveram sua origem no Projeto Plural, ao incorporar antigas reivindicações da educação popular com ênfase na pluralidade cultural. No entanto, a questão que se coloca é que um documento ou uma proposta dessa natureza pode acabar sendo prescritivo e inócuo se lhe faltar, entre outras coisas, uma política educacional que vise uma formação permanente dos professores. É importante ressaltar que esse tem sido o papel do CAPE, ou seja, sustentar uma política de formação que tenha por base a questão da diversidade cultural, estabelecendo a conexão entre cultura, escola e formação em busca de práticas pedagógicas que possibilitem uma maior aproximação entre educação e cultura.

Uma entrevistada, que participou da equipe que elaborou e implementou a proposta, e hoje é assessora do CAPE, afirmou que a preocupação com a cultura foi, inicialmente, uma questão levantada por poucos e que, com o tempo, foi sendo incorporada

nas discussões de muitos professores favorecendo, assim, “a ampliação dos direitos, da formação, da socialização, dos bens culturais, do exercício da cidadania, da utilização do espaço cultura e comunidade”. Sobre isso a entrevistada, identificada como A₁, afirmou:

Esse novo projeto abriu a escola para a diversidade sócio-cultural e conseguiu acolher os estudantes. Estamos vivendo uma outra cultura de escola, hoje. Eu não tenho uma visão linear de que é uma escola democrática e que todos estão felizes, contentes, aprendendo, desenvolvendo etc. Não estou falando isso. Mas que, no contexto contraditório das diferenças econômicas gritantes, da diferença de herança social e cultural e dos valores predominantes, nós conquistamos um movimento muito forte e frutífero, porque efetivamente, os calendários ampliaram para acolher a cultura da comunidade dos meninos. Mesmo nos finais de semana, a escola abre suas portas. Em meio a todas essas contradições, conseguimos caminhar no sentido de aproximar a escola da cultura. E com esse trabalho vamos percebendo, convivendo, estudando, aprofundando, auxiliando a formação.

Percebe-se, nesse depoimento, que, apesar das dificuldades, a Proposta Plural avançou ao propiciar o encontro entre a cultura acadêmica e a cultura popular, entre o saber científico e o saber social dos educandos. Enfim, a Escola passou a valorizar as diferentes formas de conhecer e expressar o mundo e possibilitou que essas diversas maneiras de expressão acontecessem no “espaço-escola”, espaço esse que, antes da experiência com a proposta Plural, só era aberto ao conhecimento científico. Neste mesmo sentido, outra entrevistada, identificada como A₁, fala da importância de sair do “espaço-escola”, de forma que possam estar também, construindo o sentimento de cidadania. Este depoimento retrata uma preocupação do CAPE, em promover o diálogo entre as escolas e o universo cultural. Sobre esta “inserção cultural”, a entrevistada D₁, que já foi diretora de uma escola da Rede e hoje é diretora do CAPE, relatou o seguinte fato:

Estamos desenvolvendo um projeto que tem promovido a inserção na cidade. Os meninos foram ao cinema com a professora. Quando a professora colocou o dinheiro na mão de cada um, eles se desesperaram e um diz: Não faz isso, imagina eu com dinheiro! O guarda vai pensar que roubei, professora! Eles tomam um choque no cinema. No projeto de correspondência, foram aos correios colocar cartas, cada um tinha que tirar senha, comprar selo e eles pedindo pelo amor de Deus para a professora fazer isso por eles. Então, eu

fico pensando, não dá para fazer isso na escola, em um espaço artificial, de mentirinha. E eu estou falando de jovens de treze, quatorze, quinze anos. Por isso eu digo sempre é preciso repensar essa estrutura de escola, essa forma de funcionamento.

Outro entrevistado, identificado como C₁, confirma o relato acima declarando que “a educação é o empreendimento da humanização do outro, ou seja, educar é colocar à disposição dos sujeitos a produção cultural acumulada historicamente”. Ele afirma, ainda, que em um primeiro momento da Escola Plural, discutia-se muito a escola como espaço de cidadania, espaço onde se podia e devia reivindicar os direitos. Essa discussão foi avançando à medida que passaram a discutir e compreender, no CAPE, a relevância da questão cultural no processo. Nesse sentido, ele afirma:

Fazer com que esse sujeito-aluno possa perceber que ele pode se apropriar dessa produção cultural e criar, dá essa idéia de diversidade e da produção cultural. E para mim, o papel da escola é um pouco esse, ou tem sido esse, ou seja, de apresentar para os sujeitos que vão à escola uma parcela da produção cultural. Não estou apresentando aqui, o juízo de valor de pensar se a escola tem feito isso de uma maneira positiva ou não. Mas penso que a instituição escolar tem esse papel. Historicamente a sociedade tem dado esse papel à escola. Existe uma parcela de conhecimento produzido que tem que ser, necessariamente, apresentado aos sujeitos que estão na escola. Eu acho que a função da escola é apresentar a cultura para esse sujeito-aluno.

Existe um consenso, nas respostas dos entrevistados, no que se refere à preocupação do CAPE com a relação entre educação e cultura, o que, por um lado, confirma a valorização das diferentes expressões culturais ressaltadas no documento¹¹. Por outro, reconhece que ainda há uma certa tensão em relação à questão da cultura e o espaço escolar, dificultando, assim, o encontro entre o campo cultural e o campo educacional. Mas é importante ressaltar que a Proposta Plural impulsionou buscas de práticas pedagógicas e aprendizagens que têm favorecido a abertura de espaços alternativos na escola para

¹¹ Documento Escola Plural: proposta político-pedagógica, SMED, terceira edição/2002 – publicada no caderno II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino / Escola Plural.

trabalhar a pluralidade cultural. Podemos afirmar, ainda, que a Escola Plural conseguiu evidenciar ações mais voltadas para a diversidade cultural de seus atores, no caso em questão, os alunos da Escola Plural. Cabe reconhecer que essas ações foram possibilitadas ao enfatizar, nos eixos norteadores da proposta, a dimensão cultural e social do indivíduo e sugerir o alargamento da função da escola, mediante a abertura para a diversidade cultural e a recuperação de sua condição de socialização, de individualização e de construção de identidades diversas e, ainda, a abertura da escola para a vivência coletiva, para recriação e expressão da cultura das comunidades e dos grupos sociais.

3.5 – Identidade e diversidade cultural: embates na formação docente do CAPE

As últimas perguntas tinham por objetivo recolher orientações no que se refere à discussão da identidade na formação continuada de professores, destacando os principais desafios e avanços ocorridos na operacionalização de práticas pedagógicas envolvendo a diversidade cultural e identidade no âmbito da educação escolar.

Neste sentido, foi perguntado aos entrevistados o que entendem por identidade e se consideravam haver alguma relação entre cultura e identidade. Todos os entrevistados afirmaram existir uma relação entre as duas temáticas e, de maneiras distintas, mas muito próximas, apresentaram suas concepções em relação à questão da identidade e à sua importância no âmbito da educação escolar.

Inicialmente, um aspecto importante a ser destacado no depoimento dos entrevistados é que, apesar de em nenhum momento encontrar em suas falas uma ressonância direta com os Estudos Culturais ou com autores das teorias críticas, as concepções de identidade são muito próximas das concepções defendidas por essas teorias. Neste sentido a entrevistada, identificada como A₂, assessora do CAPE, afirmou:

Eu acho que primeiro não existe uma constante de identidade. Eu tenho múltiplas identidades. Eu lanço mão delas em determinados momentos ou não. Não acredito nessa idéia de identidade homogênea e tal. Sou mulher, professora e sou ligada em movimentos sociais, então o fato de ser mulher não vai fazer, por exemplo, que eu compartilhe uma mesma visão de outra mulher dentro de uma discussão do movimento social. Minha visão pode estar mais próxima de um homem, por exemplo. Primeiro, não existe “a identidade”, a gente é multifacetada, existem múltiplas identidades e você vai lançar mão delas a partir do momento em que você está vivendo. Eu construí minha identidade latino-americana na Europa. Quando eu morava no Brasil eu nunca me senti latino-americana. Eu era apenas brasileira de um Brasil totalmente desencarnado da América do Sul, da América Latina. Fui para a Europa e começo a conviver, a ver, a lidar com essa diferença e aí eu começo a entender (...). Eu voltei latino-americana, então essa construção da identidade, algumas mais conflituosas, outras menos, vai formando o que a gente é hoje. A gente vai construindo identidades nos contextos, em determinados momentos, em relações (...) e eu penso que algumas são mais fortes e outras caem por terra(...)

Ainda nessa perspectiva, uma outra entrevistada, identificada como P₁, afirmou:

O que eu penso de identidade, estou aprendendo isso agora. É a questão do meu eu, de minha história, dos meus valores. Acho que hoje eu tenho outras identidades. Eu já tive uma identidade como professora de Matemática. Eu me identificava com o conteúdo pronto e acabado, com fórmulas, com um único jeito de transmitir. Hoje, eu já tenho uma outra identidade. Sabe, você vai tendo contato com mais informações, vai incorporando-as e vai mudando. Essa identidade não é permanente, e eu estou começando a pensar isso agora. Assim é meio que nossa história de vida, a oportunidade profissional (...) a gente vai se formando como pessoa, como ser humano, mas com direito a mudanças.

Tendo em vista essas duas considerações iniciais é possível afirmar, conforme Moreira e Macedo (2002), que a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual indivíduos e grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é participar, com outros, de determinadas dinâmicas da vida social-nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local. Segundo Moreira (2005), a crescente complexidade dessas dinâmicas, nas quais se produzem, se reafirmam e se contestam identidades, tem possibilitado uma discussão relevante acerca desta questão, contribuindo, assim, para a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos, dentre os quais se inclui a educação.

Cabe reconhecer, porém, que apesar dos entrevistados argumentarem que a discussão de identidade está chegando agora no CAPE, a preocupação com a identidade não é nova em termos teóricos. Considerações sobre o sujeito e sua identidade estão presentes nas teorias sociais e políticas da modernidade. Na contemporaneidade, uma nova concepção vem sendo proposta. Chega-se ao sujeito pós-moderno. Portanto, lidamos com um sujeito fragmentado, composto de várias identidades, algumas contraditórias ou mesmo não resolvidas.

No entanto, o depoimento da entrevistada, identificada como P3, se referiu à concepção de identidade considerando apenas a relação de pertencimento a um determinado grupo: *“a identidade para mim é uma relação de pertencimento do sujeito com pessoas, com ambientes, com sua vida, com sua história, identidade para mim é isso”*. É importante retomar a análise de Moreira (2005) sobre a identidade, ao considerar que se, a fragmentação e a contradição ocorrem no interior dos indivíduos, ocorrem também entre os membros de um determinado grupo, o que permite afirmar que nenhuma identidade mestra dá conta de alinhar todos os componentes desse grupo. Moreira (2005) afirma, ainda, que são reducionistas as tentativas de se identificar a identidade da mulher, a identidade do negro, a identidade do homossexual. Para o autor Stuart Hall, *“aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, o que torna o processos de identificação variável, problemático e provisório”* (1997).

Nesse sentido, outro entrevistado, identificado como D₁, enfatiza que sua formação no espaço público contribuiu para a construção de outras identidades. Nessa perspectiva, a entrevistada ligada diretamente ao CAPE afirmou:

Quando eu comecei a transitar no espaço escolar público eu me vi construindo outras identidades. Passei a olhar para a construção do docente, do educador e minha identidade passou a ser múltipla. Ela foi atravessada por outras

questões, eu acabei me envolvendo com os movimentos sociais e minha inserção nestes movimentos foi muito formativa naquilo que eu acreditava que era educação. A gente vive um momento, hoje, de instabilidade, de incertezas em relação o que é educar, o que é ser docente o que é ser professor da escola pública. Se por um lado, estas incertezas contribuem para desestabilizar o professor, por outro, amplia seu olhar para ação educativa, quer dizer, educar é muito mais do que construir, é, oferecer aos alunos essa dimensão. E eu penso que a identidade hoje, na escola, também tem que ser outra, ela tem que ser múltipla. A escola não pode mais ser um espaço apenas de acesso a uma dimensão da cultura. A cultura ampla tem que estar presente nesse campo.

Percebe-se, nesse depoimento, que a concepção de identidade da entrevistada aproxima-se, também, do sujeito pós-moderno. Ela concebe sua identidade como uma produção histórica, cultural e discursiva, como um constante processo de reconstrução. Assim, sua identidade define-se em suas relações com o espaço público, com os movimentos sociais, ou seja, com os outros atores sociais. A entrevistada destaca, ainda, que sua inserção no contexto dos movimentos sociais tem contribuído para emergir novas identidades.

Tendo em vista a questão da identidade, foi possível identificar, nas entrevistas realizadas, que os profissionais da educação envolvidos com a formação dos professores da Escola Plural estão conscientes da importância de um trabalho que evidencie a identidade, mas, em contrapartida, afirmam que ainda é um grande desafio para a equipe do CAPE construir estratégias que possibilitem a intervenção dentro da escola. Nesta perspectiva o entrevistado, identificado como coordenador de núcleo do CAPE, afirma:

Eu percebo nos grupos de professores uma sensibilidade, uma disposição muito grande para procurar entender mesmo que, conceitualmente, o que é pensar o aluno como sujeito sócio-cultural. Dá conta da categoria da diversidade cultural, da identidade. Identidade não mais a partir de uma perspectiva única, mas uma identidade múltipla e construída em sua relação com o outro. Mas, para mim, o principal desafio é construir estratégias de intervenção mesmo, estratégias pedagógicas de diálogos com esses sujeitos reais que estão lá. Isto tem tencionado e angustiado, nós do CAPE e muitos professores.

Uma outra entrevistada, diretora do CAPE, D₁, afirma que toda sua experiência com a formação docente, desde a implementação da Proposta Plural, contribuiu para reforçar seu argumento de que “*a estratégia para trabalhar a questão da identidade tem que ser construída a partir da realidade vivenciada pela escola, pelos alunos*”. Ela destaca, ainda, que a estrutura do CAPE, às vezes, inibe os formadores: é como se fossem coibidos ou não pudessem realizar algo em virtude do processo burocrático que sustenta a estrutura. Para reafirmar sua posição, em relação à questão da formação, realça um trecho do livro *Passado e Presente do verbo ler e escrever*, de Emília Ferreiro¹²:

Nem a diversidade negada, nem a diversidade aceita como um mal inusitado (...) mas a diversidade como vantagem pedagógica. Ela diz que enquanto a gente não der conta de pensar nisso, ou seja, a diversidade como vantagem pedagógica ou você, mesmo sem saber por que, nega-a ou você retém-na como algo necessário. E aí aparecem frases como essa “coitado, ele é pobre, não vai aprender”(...). Isso acontece por falta de conhecer e reconhecer a diversidade como vantagem pedagógica. E eu penso que aqui, no CAPE, nós não estamos longe de construir esta diversidade como vantagem pedagógica, não!

Depois deste relato a entrevistada estabelece uma forte relação das palavras de Emília Ferreiro com a questão da identidade afirmando que: “*a mesma coisa está acontecendo com a identidade, ela é conhecida no CAPE, mas ela ainda não é reconhecida como vantagem pedagógica*”. Ela destaca ainda, que trabalhar a questão da identidade na escola é um desafio para o CAPE nos próximos anos. Ela termina declarando que “*já avançamos muito, mas é preciso avançar mais*”.

No entanto, a maioria dos entrevistados se referiu à importância da relação entre a cultura e a identidade, considerando-a de maneira mais dialética e ressaltando a escola como espaço que propicia a relação a partir do reconhecimento da diversidade existente

¹² Emilia Ferreiro, psicóloga e pesquisadora Argentina, radicada no México, fez seu Doutorado na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Atualmente trabalha no Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Centro de Investigações e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México.

entre os alunos(as). Assim declara uma entrevistada, diretora do CAPE, aqui identificada como D₂:

A escola pública tem sido um espaço de encontro do sujeito com o universo cultural com experiências familiares diferenciadas e hoje, principalmente, você tem um sujeito de classe média que está cada vez mais empobrecido colocando o filho na escola pública. Então você tem a permanência de um determinado estrato social que não está dentro da escola. A escola é um espaço muito diverso e o primeiro exercício que qualquer escola deveria fazer é uma leitura dos sujeitos presentes, ou seja, que sujeitos estão aqui? E a partir daí tomar decisões, fazer escolhas.

Na mesma perspectiva, outra entrevistada, identificada como P₁, destaca de forma mais direta esta relação entre identidade e cultura ao afirmar “*Eu acho que a nossa identidade é construída dentro da cultura*”. Ela afirma ainda que a convivência com outras pessoas, leituras, filmes, possibilidades, vida social vai formando novas identidades. Sua posição é de que não há contradição entre cultura e identidade.

A relação estabelecida entre cultura e identidade, nos depoimentos acima, compreende a identidade como construção social que produz efeitos sociais. Essa construção, segundo Candau (2002), é elaborada, de forma dinâmica e multidimensional, na relação entre grupos que, à medida que se diferenciam, organizam suas trocas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o CAPE apresenta uma proposta de formação que sugere uma postura multicultural crítica.

No entanto, ainda falta ao CAPE entender os entraves que têm impedido que essa postura multicultural se amplie em novas práticas e novos saberes que representem alternativas e desestabilizem práticas vigentes e tentem conferir um tom multicultural aos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar como as questões de cultura e identidade evidenciam-se no interior do CAPE. A partir dos dados levantados na análise dos documentos e das entrevistas e retomando a discussão apresentada inicialmente na introdução, pode-se afirmar que a Escola Plural se caracteriza por uma Proposta multicultural, mas destacam-se, também, alguns elementos mobilizadores e inibidores no processo de formação.

Com o apoio de teorias críticas sobre a temática de identidade e também de análises efetivadas no campo do currículo, é possível perceber como múltiplos fatores estão envolvidos na concretização de propostas e estratégias que enfatizam a dimensão da cultura e da identidade. Foi imprescindível destacar como o foco na questão da identidade pode apresentar caminhos e dificuldades, possibilidades e limitações no trabalho realizado no interior do CAPE, uma vez que posicionamentos diversos, consensos, lutas e resistências permeiam as relações que se realizam cotidianamente no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

As discussões acerca da identidade, sobretudo em torno da questão da diferença, têm tido uma inegável relevância nos dias de hoje, por razões políticas, teóricas e práticas. Assim, a temática da identidade e da diferença cultural tem ocupado lugar de destaque no pensamento sobre currículo. A preocupação com a identidade não é recente nos estudos sobre educação escolar, a novidade está na abordagem que tem empregado as categorias dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e que, em alguns casos, articulam-se com os princípios da teoria curricular crítica.

O fenômeno da temática “pluralidade cultural”, que adquiriu grande relevância na sociedade contemporânea, tem estado, também, presente em análises e estudos do campo da educação. A valorização das diferenças tem sido reivindicada por diferentes segmentos sociais, no atual movimento histórico, e provocado tensões e inquietações no que se refere às políticas e estratégias de enfrentamento de tal desafio.

O grande desafio que persiste para educadores e educadoras está em como articular, pedagogicamente, o ideal de identidade e o respeito às diversidades na educação escolar.

Diante do desafio, uma distorção está no fato de considerar o sujeito como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência, de ação. Ou seja, acredita-se na existência de um núcleo interior que nasce e se desenvolve com o indivíduo, e que constitui o centro essencial, a substância essencial que conforma a identidade. Outra distorção está no fato de se acreditar em um indivíduo passivo que se forme pela internalização de valores culturais estabelecidos. Assim, considera-se que a identidade se elabora e se modifica em diálogo contínuo com os mundos exteriores e as identidades disponíveis.

A primeira noção corresponde ao sujeito do Iluminismo e a segunda visão de identidade associa-se ao sujeito sociológico. Nesse sentido, é possível argumentar que, no atual momento, essas duas noções não conseguem dar conta da complexidade que envolve os discursos e as práticas identitárias que emergem do panorama que se configura nas experiências vivenciadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Nem um extremo nem outro é aceitável. O verdadeiro desafio que se coloca é como lidar com esse sujeito pós-moderno, que é um sujeito em processo (Sarup, 1996).

Nessa perspectiva, o que se tem é um sujeito fragmentado, composto de várias identidades, algumas contraditórias ou mesmo não resolvidas (Moreira, 2005).

Sendo assim, discutir a relação entre cultura e identidade na educação escolar, visa, por um lado, negar uma escola que seja cega às diferenças culturais em nome de uma identidade essencialista, assim como, por outro lado, evitar uma escola que enxerga a diferença, sem valorizar e reconhecer que toda identidade se constrói por meio da diferença.

Neste sentido, a experiência com a formação, da Escola Plural, nos mostra, por meio dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e dos depoimentos dos integrantes do CAPE, que o sistema educativo não tem por função selecionar, mas integrar. Não excluir, mas incluir.

Outro desafio que se apresenta para os educadores e educadoras, é como promover o diálogo entre as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar, considerando-as como os principais pilares de construção e afirmação da identidade.

Analisando a política de formação desenvolvida pelo CAPE, foi possível evidenciar duas importantes e urgentes contribuições para as escolas da Rede.

Primeiro: o CAPE tem, nestes onze anos de Escola Plural, enfrentado obstáculos a fim de construir uma experiência de educação escolar que supere o modelo tradicional e excludente, centrado exclusivamente na lógica transmissiva e acumulativa dos conteúdos.

Segundo: o CAPE tem propiciado um processo formativo a professores mais conscientes da pluralidade cultural. Esses professores têm-se esforçado para articular suas práticas pedagógicas à realidade do educando e, assim, reforçar o combate à intolerância e a todo tipo de preconceito ainda presente na escola.

No entanto, cabe retomar alguns aspectos apresentados, a fim de indicar algumas considerações finais, mesmo que preliminares, tendo em vista o avanço sobre a discussão em torno das relações entre educação escolar, cultura e identidade, assim como as limitações que tem desafiado o processo de formação do CAPE.

Um aspecto importante que ficou evidenciado nesta pesquisa foi a convergência entre a fala dos integrantes do CAPE, que foram entrevistados, e os documentos referentes à proposta pedagógica da Escola Plural. Os depoimentos dos profissionais que estão diretamente envolvidos com o processo de formação da Escola Plural confirmaram as concepções registradas nos documentos.

Nesse sentido, é possível afirmar que os profissionais que atuam no CAPE são capacitados e, sobretudo, defendem a concepção do educando como sujeito-sócio cultural e protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Destacam, ainda, a valorização da diversidade cultural como um aspecto fundamental nos processos educacionais.

Cumprir registrar, no entanto que, dentro do CAPE, existe um grupo de formadores mais reflexivos, capazes de ponderar os vários lados da situação, de enxergar ângulos diferentes e de se posicionarem contrários às ordens impostas pela Secretaria se as consideram prejudiciais aos professores ou à escola. Existe um outro grupo que se limita a cumprir as determinações, seguindo um processo de cima para baixo, a ser implantado na escola. Percebe-se, no CAPE, um espaço bastante polêmico com grupos apresentando opiniões bastante diversificadas.

Essas opiniões carregam interesses que subjazem às ações dos sujeitos na perspectiva de garantia de sua própria existência no interior do CAPE e contribuem para a reprodução do jogo e para a produção da crença no valor do que é disputado. Os recém-chegados são levados a entrar no jogo ou, caso contrário, são eliminados do “grupo”.

Assim, percebem-se dois grupos, em que seus integrantes se tornam cúmplices e compactam da conservação de suas idéias e posicionamentos.

Se, por um lado, essa “divisão” dentro do CAPE cria uma certa tensão entre os formadores, por outro, enriquece o processo de discussão travado na Rede Municipal de Ensino, estimulando reflexões e obrigando a todos a tomar uma posição em relação às questões que envolvem o processo de formação.

Nos depoimentos registrados, foi possível encontrar opiniões em relação à estrutura do CAPE. Vale ressaltar que se, de um lado, têm aqueles que defendem a estrutura do CAPE como apoio direto e incondicional para Rede, por outro, há aqueles que argumentam que é uma estrutura “cara” para a SMED/BH e sem muito impacto para o processo de formação. É preciso, ainda, reconhecer que, apesar dos documentos oficiais e da maioria dos depoimentos terem dado um maior destaque para os aspectos positivos e bem sucedidos da política de formação, é inegável que o CAPE enfrenta limites e desafios que põem em xeque alguns princípios da própria proposta.

Nesse sentido, é fundamental retomar algumas questões. A primeira é sobre o “movimento de resistência na Rede”. Os depoimentos confirmam, com especial riqueza, os documentos no que se refere às tentativas de inovar as práticas pedagógicas a fim de superar o fracasso escolar. No entanto, alguns depoimentos indicam a existência de um grande número de escolas que fazem parte de um movimento de resistência à Escola Plural. Esse movimento tem dificultado o diálogo entre o CAPE e algumas escolas da Rede. Portanto, criar estratégias para se aproximar dessas escolas é, ainda, um grande desafio para o CAPE vencer.

Outra questão de discórdia é quanto às estratégias. Construir estratégias que permitam atingir todas as escolas e IEs conveniadas com a Prefeitura, tem sido ponto de

discussão e tensão no interior do CAPE. Percebe-se, nos depoimentos, que a formação na escola, acompanhando e vivenciando o que está sendo discutido tem dado mais certo. Existe, no CAPE, um grupo que é contra “tirar” o professor da escola e levá-lo para se formar no CAPE. Eles defendem que é fundamental discutir formação de professores em um grupo, em uma escola onde as coisas acontecem, onde se pode discutir na prática. O mesmo grupo afirma, ainda, que o modelo de formação do CAPE não deu conta de avançar muito e que esse modelo tem que ser repensado.

Um outro aspecto importante compreendido com a pesquisa refere-se à análise da articulação entre diferença e identidade no campo da educação escolar. Os depoimentos, sem dúvida, propiciaram a confirmação de algumas idéias registradas nos documentos e trouxeram luz nova para outras.

Sendo assim, duas considerações devem ser retomadas: (1) Não podemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. (2) A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e é, ao mesmo tempo, um problema pedagógico e curricular.

A primeira temática nos alerta para o risco de adota uma forma de multiculturalismo que defende a existência de uma igualdade natural entre populações e indivíduos de diferentes grupos apelando para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre diferentes culturas. Os sentimentos de respeito e tolerância, louvados nessa perspectiva, contribuem para impedir que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Para Silva (2004), a identidade e diferença não são entidades preexistentes que estão no mundo desde sempre, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente

criadas e recriadas. O autor argumenta, ainda, que a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Portanto, podemos afirmar que a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas e a sistemas de representação, estabelecendo assim, estreitas conexões com as relações de poder. Trabalhar os sentimentos de tolerância e respeito para com a diversidade cultural contribui para que as relações de poder que estão na base da produção discursiva da diferença permaneçam intactas.

Assim, ressaltamos que as diferenças e a identidade, mais que celebradas, devem ser questionadas e problematizadas. Portanto, defendemos uma abordagem do multiculturalismo que tenha como foco o questionamento da construção da diferença e da identidade, reconhecendo-as como produto da história, da cultura, do poder e de ideologia, com ênfase na necessidade de uma mobilização política cultural crítica, comprometida com a justiça social (Moreira, 1997). Argumentamos que ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

A segunda temática é como traduzir a questão da identidade e da diferença em termos de currículo e pedagogia. O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. Podemos afirmar que a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É preciso considerar que a marca da diferença está presente no processo de construção identitária, ou seja, a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença e não fora dela. Portanto, o encontro com o outro, com o estranho, separa

uma identidade de outra, estabelecendo distinções entre “nós” e o “outro”. Assim, é um problema social porque a identidade e a diferença definem os que “ficam dentro”, ou seja, quem será aceito dentro de um determinado “grupo social”, os incluídos, e os que “ficam fora” de determinados “grupos sociais”, os excluídos. Enfim, o processo de formação de identidade contribui para entendermos os critérios de “classificação” em nossa sociedade.

Ao focar o outro, o estranho, como um problema pedagógico e curricular, fundamento-me em Moreira (2005). Essa discussão do “outro” tem sido uma preocupação da escola, do currículo e do professor.

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade que tem como viés a questão da diferença, forçosamente interagem com o outro no espaço escolar, mas também, porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. O outro no espaço escolar é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Inúmeras têm sido as experiências em que escolas procuram redimensionar o currículo e a prática pedagógica para que o “outro” encontre o lugar, ou melhor, o seu lugar no espaço-escola. Tais enfoques e valores encontram-se em propostas pedagógicas como a Escola Plural, em Belo Horizonte, Escola sem Fronteiras em Blumenau, Escola Cidadã em Porto Alegre e tantas outras assumidas, sobretudo, por Administrações Municipais. Na Escola Plural, foco central deste estudo, percebe-se que mais do que uma proposta existe uma história fecunda que vincula a educação aos perenes valores de justiça, liberdade, igualdade, diversidade, emancipação e formação humanas. Esses são os vínculos que norteiam o trabalho de formação do CAPE e as práticas dos professores de algumas escolas da Rede. Esses vínculos não têm sua origem nas propostas inovadoras, mas sim nos

movimentos sociais e na dinâmica cultural que vêm se afirmando, nos últimos anos, em nossa sociedade.

Dentre os valores destacados nos depoimentos dos integrantes do CAPE apresentamos, aqui, as considerações mais expressivas: (1) reconhecer que toda ação educativa é uma relação de sujeitos e que os conteúdos e seu ordenamento têm de ser pensados para os sujeitos e não o inverso, como tendia a acontecer, antes, na organização seriada. (2) a visão dos educandos como seres humanos e não como mão-de-obra para atender ao mercado, ou seja, o educando com direito à formação e ao desenvolvimento de todas as potencialidades da condição humana. (3) a valorização da pluralidade das potencialidades do desenvolvimento humano.

Fundamentado em tais valores, o CAPE discute propostas pedagógicas inovadoras que envolvem currículos, tempos e espaços e profissionais que tentem dar conta da pluralidade da formação do educando: os valores, o conhecimento, a arte, a estética, a memória, a identidade, o sentimento, a emoção, as múltiplas linguagens. Esses são os eixos norteadores que têm desafiado os profissionais do CAPE.

Retomando a questão da identidade e da diferença como uma preocupação pedagógica, percebemos que os avanços que essas propostas pedagógicas apresentam não parecem, ainda, ter compensado suficientemente os insucessos em lidar com o outro, com o estranho, assim como os próprios insucessos desse outro, desse estranho na escola. Daí a importância de se continuarem as discussões, no âmbito da educação, que favoreçam uma postura mais investigativa dos professores, novas práticas e novos saberes que representem alternativas às práticas e aos saberes que vêm propiciando a formação de um currículo que classifica e exclui.

Finalmente, apoiando-me em Silva (2004), argumento a favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que considere as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões políticas, enfatizando a discussão da identidade e da diferença como produção. A adoção de uma teoria que descreva e explique o processo da identidade e da diferença teria como estratégia não simplesmente reconhecê-las e celebrá-las, mas questioná-las. Portanto, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e de uma pedagogia da diferença, de um currículo e de uma pedagogia que representem algum questionamento não apenas da identidade, mas também do poder ao qual ela está estreitamente associada. Defendo, em resumo, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. Isso implica em compreender que a diversidade é estática, é um estado, é estéril e reafirma o idêntico. A multiplicidade é produtiva e estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. Nesse sentido, a pedagogia da diferença e o currículo contemporâneo, deveriam ser capazes de estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, favorecendo assim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. É nessa possibilidade de abertura para um mundo que não se limita em reproduzir o mesmo e o idêntico que o currículo tem importantes contribuições a dar a escola que se deseja ver avançando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, P e SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Política Cultural e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos*. Porto: Editora Porto, 2003.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, , 1999, p. 131-164.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Caderno O. Proposta Político-Pedagógica*, 1994.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Caderno 1. Construindo uma referência curricular para a escola plural: uma reflexão preliminar*, 1995a.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Caderno 2. Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*, 1995b.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Caderno 4. Avaliação dos processos formadores dos educandos*, 1996.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Rede Municipal de Educação, SMED, 2002.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Referenciais Curriculares. Educação Básica*, 2003.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. In: *Tecnologia Educacional*, n. 125, vol. 22, Rio de Janeiro, jul-ago. 1995, p. 23-28.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a, p. 51-68.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b, p. 237-250.

_____. Reformas educativas hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 29-42.

_____. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a, p. 47-60.

_____. Cotidiano escolar e culturas: encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____ & ANHORN, Carmen T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (org.). *Sociedade Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, 79, 2002, p. 125-161.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade pedagógica: eixo de formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 103, São Paulo, nov. 1997, p. 89-107.

_____. Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas. In: *Educação e Realidade*, v. 24, n.2, 1999, p. 89-102.

_____. MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: CANEN, A. MOREIRA, A. F. B (orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papirus, 1999.

_____. Educação Multicultural. *Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares*. Cadernos de Pesquisa. N. 111, p. 135-150. 2000.

_____. Universos Culturais e Perspectivas Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, *Educação e Sociedade*. n. 77, p. 207-227. 2001.

_____. & MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no Currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. GRANT N. *Inter-cultural Perspective and Knowledge fo Equity in the Mercosul Countries: limits and potentils in educational policies*, *Comparative Education*, v. 35, n. 3, p. 319-330.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: Universidade do Sagrado Coração, 1999.

DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando fronteiras: trabalhadores culturais e a política da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças – O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRANT, N. Multiculturalismo. *Education in scotland*. Edinburgh: Dunedm Academic Press, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, n. 22, v. 2, 1997, p. 15-46.

_____. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HARVEY, D. *The Condition of Post. Modernity*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARTINEZ, Maria Elena. Cultura(s) e identidade nas propostas curriculares nacionais do Brasil e Argentina nos anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade Educação e Culturas: questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 10: Pluralidade Cultural: Orientação Sexual*, 2ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, dez/2000.

_____. A crise da Teoria Curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (orgs.). *O currículo nos limiões do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, 2001, p. 65-81,

_____, e CANEN, A. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, ago/2002.

_____, e MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

_____, CARVALHO, M. S., CÂMARA, M. J. *A diversidade cultural nas propostas 'Educação Plural' e 'Multieducação'*. Trabalho apresentado no II

Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Florianópolis, SC, 8 a 11 de abril de 2003.

_____, e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 2003, p. 156-168.

_____. Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo. *Cadernos de Educação*, 22, 2004, p. 55-74.

_____. O estranho em nossas escolas: desafio para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E. & GIAMBIAGI, I. (orgs.). *Cotidiano-diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Maria Zuleida da Costa, MOURA, Arlete Pereira (orgs.). *Políticas e Práticas Curriculares: Impasses, Tendências e Perspectivas*. João Pessoa: Idéia, 2005.

_____. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel da (org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas (RS): ULBRA, 2005.

NETO, Veiga A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, 79, 2002, p. 163-186.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da ANPED. Programa e resumos, ANPED, 2002.

PINTO, Regina Pahin. *Multicultura, Idade e Educação dos negros-cadernos CEDES*. São Paulo, 1993.

_____. Movimento negro e educação do povo negro: a ênfase na identidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 86, 1993.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova, Revista de Cultura e Política. GOVERNO & DIREITOS – CEDEC*, nº 39, Brasil, 1997.

SANTOS, Oder José. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papyrus, 1992.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____ & LOPES, J. S. M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. Pluralidade de Saberes em processos educativos. In: *Didática, Currículos e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. In: *Cadernos Cedes*. São Paulo: Papirus, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. O currículo como prática de significação. In: *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____(org.). *Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade, 1780-1950*. São Paulo: Nacional, 1962.

_____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Com vista a uma sociologia da cultura. In: *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Letra, 1992.

WOODWARD, Kathryn, NETO, Alfredo Veiga. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 7-72.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do Futuro: da “Nova Sociologia da Educação” a uma Teoria Crítica do Aprendizado*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

_____. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, 117, p. 53-80, 2002.

ZAIDAN, Samira. Novo contexto, novas práticas e novos saberes. In: *O(A) professor(a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CAPE – CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – SMED / B.H.

I – DADOS PESSOAIS

1. Qual a sua formação? Que cursos (graduação / pós-graduação) você fez?
2. Fale-me um pouco sobre a sua trajetória profissional.

II – REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (CAPE)

3. Como você começou? Quando começou? Qual era sua função? E hoje, qual é?

III – EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA

4. Você acha que a preocupação com a identidade está presente no CAPE? De que modo? Como é desenvolvida?
5. Como que o CAPE está trabalhando esta questão na formação de professores?
6. Que aspectos o CAPE prioriza e por quê?
7. Que textos e recursos utiliza?
8. Que autores têm contribuído para esta discussão?
9. Como o CAPE tem levado esta discussão para os professores?
10. Que estratégias são usadas?
11. Como os professores têm recebido este tema?
12. O que você entende por cultura? E o que cultura tem a ver com a educação? E com a escola?
13. Qual a sua concepção de identidade?

14. Você estabelece alguma relação entre identidade e cultura? Qual ou quais?
15. Quem é o aluno da Escola Plural?
16. Quem é o professor da Escola Plural?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)