

DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

Neusa Maria Mendes Gusmão

Como pensar o Brasil e suas muitas imagens ou faces? Na tentativa de buscar alguns caminhos, lembro Manuela Carneiro da Cunha, afirmando que “...ainda são as diferenças o que move as sociedades desse planeta.” (1998, p.80). Por sua vez, Tarsila do Amaral, com o magnífico quadro “Os operários” e os muitos rostos que nos olham, revela um pouco de nossa diversidade social e cultural, apontando para diferentes formas de ser, estar e se pensar como parte dessa realidade chamada Brasil.



34 *Operários [Workers], 1933*
Óleo sobre tela [oil in canvas], 150 x 205 cm

Pensar, portanto, o Brasil, me leva a buscar algumas vozes. Diz Marcos Terena, da nação indígena Terena:

Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, de minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas, depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim... um branco no sentido de pessoa da cidade, porque eu nasci índio Tereno, e também morrerei um Terena. Então, com esses princípios, eu procurei trabalhar a minha formação de código indígena. Ao mesmo tempo, eu procurei mostrar pra sociedade envolvente que de fato, por exemplo, de não estar com orelha furada, de não estar usando o beijo de pau, de não estar usando cabelo comprido, não significava que eu tinha deixado de ser índio, mas sim, que as características de meu povo eram um princípio próprio de meu povo, e que não me identifica na minha pessoa aquela generalização que é ser índio, uma coisa que na verdade não existe. Então eu peço, que os educadores, eles contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças. As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na formação do professor. (Terena, 1996)



Dinei Matos - "A Tribuna"

Por outro lado, num exercício imaginário, um professor é convidado a pensar num seu aluno negro, ou preto, como freqüentemente dizemos. Imediatamente, sem qualquer dúvida, pensa

logo no Sebastião. Segundo o professor, o Sebastião é negro porque tem traços negróides acentuados: é escuro, tem cabelo “ruim”, nariz chato. É negro porque também descende de escravos, embora ele, professor, não tenha disso a imediata percepção. Por outro lado, além da cor da pele e de seus traços, Sebastião é pobre e carrega consigo a imagem de pobre e tudo que vem com ela. (Adaptado de Santos, 1989)



Quem são os sujeitos envolvidos nestas duas pequenas histórias?

São os considerados “outros”, ou seja, os diferentes porque índio e negro, diferentes do modelo socialmente instituído por um país que se pensa branco, de origem européia, embora, como bem mostra Tarsila, não seja essa a nossa realidade. É verdade que reconhecemos a presença do índio e do africano em nossa formação, mas quando contamos a nossa história, ficam eles esmaecidos ou ausentes, dada a magnitude do branco.

Com isso, tais histórias nos dizem muitas coisas: primeiro nos lembram aqueles que são vistos como diferentes; dizem de um contexto escolar e de educação; dizem também, de aspectos próprios desse contexto, ou seja, o processo educativo e a relação professor-aluno.

No entanto, o que é dito não se reduz apenas a esses fatos. Tais histórias nos revelam aspectos mais complexos que nos envolvem. Assim, falam de como se dá o processo de formação de imagens no contexto social e histórico em que vivemos: o índio como selvagem ou preguiçoso; o negro como indolente e bom de samba; a mulata como sensual; a criança como pureza, etc. Falam de como essas imagens criadas

transitam por nossa mente e por nossas vidas e, nesta medida, acarretam consequências sobre o que é vivido por nós.

Portanto a fala de Marcos Terena faz sentido: é necessário recuperar e ensinar às crianças o respeito mútuo entre diferentes, tanto como é preciso fazer ver ao professor as introjeções da sociedade em sua percepção de mundo e, com isso, resgatar a história de Sebastião. As duas histórias nos conduzem a reverter o pensamento, escrutiná-lo em seus elementos, para então compreender os muitos significados em jogo.

A partir de Tarsila, de Marcos e Sebastião compreendemos, ainda, a pluralidade social, cultural e étnica que envolve a realidade brasileira e a escola. Mais que tudo, suas histórias revelam a questão do outro como diferente.

O que é ser diferente?

Para Brandão (1986), o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Mais que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.

A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente.

Um poema ensinado nas escolas americanas entre o final do século passado e o início deste século pode nos ajudar nessa discussão.¹ Diz o poema:

*“Indiozinho, Sioux ou Crow,
pequeno esquimó,
pequeno turco ou japonês,
Vocês não queriam ser eu?”²*

A qualidade do poema é a de indicar que nem todos são iguais - nem todos são como eu sou, comem como eu, vestem como eu, andam como eu ando e falam como eu falo. A escola ensinava, então, que havia diferenças no mundo dos homens e que nem tudo era igual.

No entanto, o mesmo verso revela também alguns pontos fundamentais da crítica antropológica sobre as formas de compreensão de si e do outro, que constituem a identidade social e cultural de um povo, de um grupo, de uma cultura ou sociedade.

Em primeiro lugar, em qualquer parte do mundo, os povos indígenas são sioux, crow, kamayurá, xokleng, guarani, avá ou outros, mas não são índios, categoria inventada pelos brancos para, desrespeitando as especificidades de cada grupo, colocá-los a todos, “no mesmo saco” - “Índiozinhos, sioux, ou crow” - isto é, tanto faz, são índios, para os brancos. Desconsidera-se aí o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos, como resultado de uma história singular de grupo que tem suas próprias marcas e portam significados, sentidos e visão de mundo únicos. Desconsidera-se aquilo que os fazem serem quem são. Chamá-los de índios indistintamente é negar-lhes o que de mais interior os habita e dizem deles por aquilo que são: kamayurás, kadiweu, ticuna, etc. Ou, como os esquimós - nome também forjado pelo branco dominador -, que reagem dizendo, “não somos esquimós, somos Inuits”, que quer dizer “homens verdadeiros”. Certamente os turcos não são simplesmente turcos e tampouco se pode afirmar que exista um único modo de se ser japonês. Como então, explicar o verso final: “Vocês não queriam ser eu?”

O que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é, para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso, é o branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e, como tal, superior. A história dos homens é feita num jogo de imagens expressas num espelho de muitos ângulos, em que a diversidade se mostra em seus muitos significados e, permanentemente, nos desafia, pois tem por base o fato de que a relação entre o eu e o outro é sempre conflitiva e marcada por instâncias diferenciadas de poder. Um poder de “duplo semblante” (cf. Clastres, 1982), isto é, um poder e uma submissão que impedem a eclosão de relações de liberdade entre iguais. Tem sido assim, entre os considerados

diferentes - loucos, índios, negros, mulheres, crianças, deficientes e muitos outros. É assim que o diferente precisa ser feito um igual, como diz Brandão (1986.), para melhor ser dominado. A questão da identidade do eu, portanto, passa pelo mundo onde estou, pertença e vivo, mas só é objeto de meu pensar enquanto uma questão, um problema, quando me defronto com o outro diferente de mim e aí me pergunto: quem sou?

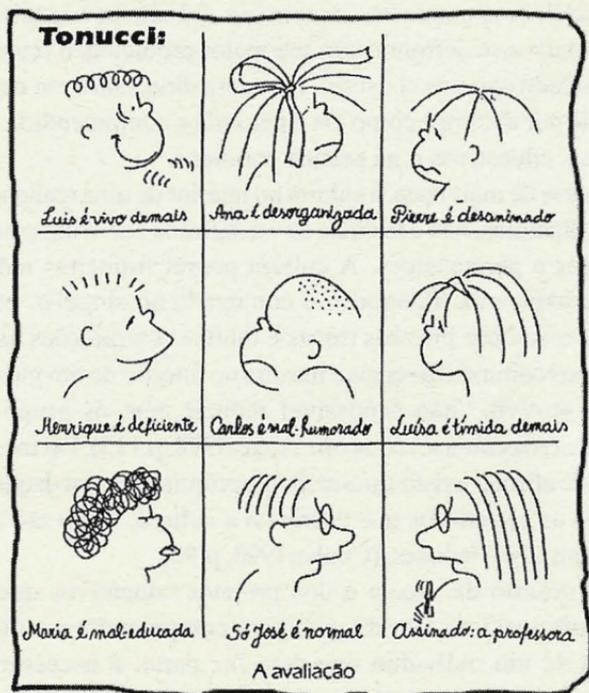
A identidade e a alteridade revelam, portanto, que o outro não é inexistente e estrangeiro, distante de nós e daquilo que constitui nosso mundo. O que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. É esse encontro que nos desafia e exige nossa definição. O eu e o outro, enquanto nós, é parte de um contexto relacional marcado, antes de mais nada, por relações de hierarquia e poder. Como então fazer do outro um mesmo, transitar pelo seu mundo e ele no nosso, sem confronto, sem conflitos, sem fazer dele um igual para melhor submetê-lo? Como conviver com as diferenças e estabelecer relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes? Estes são os desafios permanentes da educação e da escola.

Diversidade, educação e escola

A diversidade nos espelha como parte das relações de poder e nos envolve em todas as dimensões da vida vivida, no nosso cotidiano e até mesmo ali, onde sequer suspeitamos de sua existência. Com isso, vale perceber que

Nos planos econômico, social, político e das relações pessoais, “diferença” tem significado, em nosso país, quase sempre de “desigualdade”; ou mais exatamente: as diferenças étnicas, culturais, fenotípicas, serviram de marcas entre desiguais sociais. No plano da cultura, porém, a aplicação dessa equivalência (diferença=desigualdade), confunde os partidários da “democracia”, levando-os a postular o fim das diferenças como garantia de igualdade. Eis o que pensaria um “democrata” bem intencionado: “nossos alunos serão iguais a nós quando não forem diferentes”. (Santos, 1989, p.26) (grifo nosso)

A questão é: será esse o caminho? Ser diferente é ser desigual? E tornar todos iguais, negando suas diferenças não seria um ato autoritário, negador do outro e, como tal, um ato de poder?



O que este cartum nos diz?

Que, mesmo no micro contexto da relação de poder entre professor-aluno, o problema não está na diferença, mas na desigualdade, como diz Vargas (1989, p.40) citando Dumont, que supõe uma igualdade de fundo, aquela que reflete a minha imagem no espelho, seja essa imagem a do professor ou, ainda, daqueles que detêm o poder. O eu é assim, aquele que só aceita os que considera igual ou mais próximo de sua própria imagem. Portanto, não é a diferença que pertence ao domínio da desigualdade (...), mas, ao contrário, é porque pensamos pelo domínio da semelhança e da identidade que hierarquizamos o diferente e o tratamos como desigual.

Neste sentido, como diz Stolcke (1993, p.28), compreendemos que igualdade e diferença não são categorias absolutas - dependem das relações em jogo para definir o igual e o diferente e assim, num processo de poder e dominação, gerar a marginalização e a exclusão.

Aqui, a questão da escola se coloca por inteiro em sua complexidade e se defronta com seu maior problema, o fracasso diante da diversidade que nos constitui. Nesta medida, entra em debate o que se entende por cultura e como ela é pensada e compreendida no interior de projetos educativos e na prática cotidiana.

Antes de mais nada, a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, posto que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo. Por esse motivo, “não é possível reduzir nem os grupos, nem os indivíduos à sua cultura”, como diz Augé (1998, p.115). Do mesmo modo, não se pode afirmar existir uma essência própria desta ou daquela cultura, já que são as sociedades que decretam a cultura, e não são as culturas que formam as sociedades. (Cunha, 1998, p.88)

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens.

Primeiramente fazemos parte de uma sociedade de classes em que as relações sociais entre sujeitos são relações de hierarquia e poder, que se sustentam em classificações dadas a priori e “naturalizadas” como próprias deste ou daquele grupo - Sebastião é negro porque tem nariz chato e cabelo “ruim”/ os índios são selvagens ou preguiçosos. O pedido de Marcos Terena aos professores se justifica, pois a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo. É assim que muitas vezes a dificuldade

de aprender é explicada pelo fato de se ser “paraibano, nordestino, favelado, vesgo, canhoto, filho de prostituta...” (Santos, 1989, p.73).

Educar é, então, um desafio, posto que se processa no interior de um embate entre “interesses, dominação, exploração revelando a existência do poder e seu exercício sobre os indivíduos, grupos ou sociedades tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.” (Gusmão, op. cit.:43)

No campo de força que envolve as relações da escola frente aos diferentes e frente à diferença cultural própria da sociedade brasileira, Joel Rufino dos Santos afirma existir uma imensa ingenuidade. Para ele, é ingênuo pensar em “salvar” o ensino a partir de uma falsa noção de igualdade que desconsidera e faz tábula rasa das diferenças.

Exemplar é a reação de professores e dirigentes de escola quando indagados sobre as diferenças do alunado. É freqüente se ouvir que naquela escola “todos são iguais” e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real. Os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender. Por que, então, os dizemos iguais? Porque todos são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola. Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos “no mesmo saco” e nega as diferenças que os tornam, cada um, sujeitos sócio-culturais. Diante da pergunta de quem são os jovens e o que vão buscar na escola, Dayrell (1996, p.139) afirma que:

Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão de suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, idade, da origem social, das expectativas vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. (...) A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.

Por outro lado, diz Joel Rufino dos Santos, é ingenuidade também pensar em salvar o ensino pura e simplesmente pelo reconhecimento das diferenças culturais. Fazê-lo é reificar a cultura, como se as diferenças pudessem ser contidas e explicadas por si mesmas, por uma essência própria, que afirma que cada um é um, que se é assim “por causa da cultura”.

O processo educativo entre o ensinar e o aprender

Nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisto reside o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. Nelas o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementariedade. Nesta medida, a escola, mais que um espaço de socialização torna-se um espaço de sociabilidades ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sócio-cultural.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição [...] A escola como espaço sócio-cultural é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e de regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições

de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (Dayrell, op. cit., p. 136-137)

A heterogeneidade, porém, encontra-se institucionalmente negada, como negada está a condição sócio-cultural dos alunos, na medida que a escola pratica o ensino e nega a aprendizagem. Isto é, a escola organiza os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência. O saber que se ensina é, então, redutor de culturas que informam as realidades vividas dos sujeitos e desloca suas vidas das problemáticas imediatas que as envolve, acreditando que o aluno é uma tábula rasa sobre a qual deve-se inscrever o conhecimento tido como real e legítimo. Assim, a escola representa um saber positivista perante um saber cultural. (Iturra, 1990, p.55)

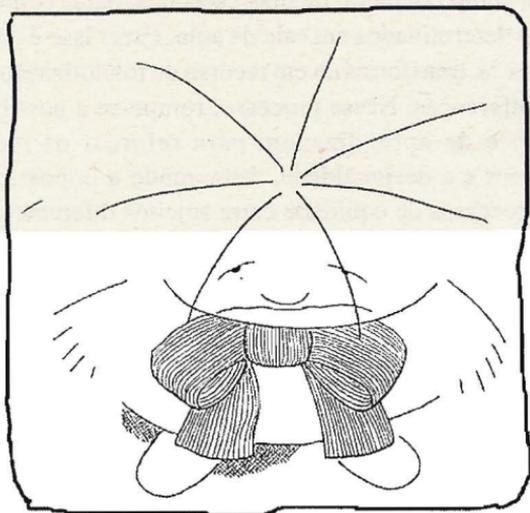
É aqui que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é “congelar” a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo, rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre sujeitos diferentes. É preciso compreender que o “ensino é repetir, criando uma subordinação; a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação.” (Iturra, 1990, p. 31)

Para Santos (1989), a questão está no fato de haver um mecanismo que separa a educação do ensino, e nisto reside a esquizofrenia da escola brasileira. Diz ele:

“Educação seria tudo o que se transmite, de qualquer maneira, formal ou informalmente, todo o tempo, aos menos experientes, sem objetivos

específicos. Ensino seria uma particularização da educação, através de determinada maneira (isto é, utilizando a escola), formal ou informalmente, num tempo exclusivo, com o objetivo específico de treinar uma competência particular. Pois bem: é evidente que não se pode colocar as pessoas que educam no lugar das que ensinam. Estamos condenados a lamentar essa contradição para sempre?" (op. cit., p. 28)

Os que ensinam preocupam-se em, utilizando a escola e sua organização num dado tempo, treinar seus alunos para competências específicas: somar, dividir, contar, ler, escrever... Imaginam ser esse o caminho legítimo de, tomando seus alunos como iguais, instaurar um processo democrático, já que todos aprendem as mesmas coisas, têm acesso as mesmas informações, ainda que possam ser portadores de outras informações aí não consideradas. Para esse professor, a diversidade do social, tão difícil de ser tratada, fonte de tantos desencontros, seria finalmente erradicada e as trajetórias diferenciadas de seus alunos resultariam de competências individuais que independe dele próprio enquanto professor. Além de um engano, tal postura é um equívoco e resulta em uma prática autoritária, constituindo um olhar que não vê o outro que aí está, pois o vê de cima e distante.



TONUCCI (1973) *A criança: aquela que é sempre vista de cima*

O desafio que permanece é, então, compreender a educação enquanto processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca permanente entre diferentes. Como fazê-lo, se, como dizem Moysés e Collares (apud Quinteiro, 2000, p. 31) é comum no discurso dos professores o argumento de que as crianças não aprendem porque são pobres, sujas, desnutridas, imaturas, negras, nordestinas, não aprendem porque seus pais são analfabetos, alcoólatras e as mães trabalham fora?

Para Sarmiento & Pinto (1997, p. 26), é preciso que o adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações.

Neste sentido, à guisa de reflexão, alguns exemplos de como o aluno da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro é visto por alguns de seus professores são significativos. De acordo com Quinteiro (2000), dizem eles,

- esse garoto é uma praga mesmo, é uma dessas criaturas que Deus produziu num dia que estava putu. Só podia ser da turma da família Adams.
- não prestam para nada, são faltosos, graças a Deus fazem revezamento. Aquelas alunas são uns estrupícios, morreram e se esqueceram de deitar.
- turma antipática, nunca estão dispostos a nada. [...] Eles não existem para mim. As vezes eu me pergunto se morri, desencarnei e vim parar no inferno dessa turma.
- o aluno é um ser mutante. Acho-os feios, assustadores, não conseguem entender nada.
- tem um menino na minha sala que vive rindo e eu pergunto para ele: que caboclo você está recebendo? E ele continua rindo, parece um orangotango.

A pergunta é: qual o preparo desses professores para estabelecer um processo de aprendizagem baseado na comunicação e na troca? Como no cotidiano superar a discriminação e a exclusão social presentes no contexto social e intensamente reproduzido na escola.

Do aprender a aprender: aprendizagem e diferença

O caráter ideológico das representações sobre a criança, alunos do ensino fundamental, tanto quanto uma concepção idílica e idealista da criança, segundo Quinteiro (2000), influencia e caracteriza a prática pedagógica. Para a autora, isto exige romper com a cultura oficial, mudar mentalidade em direção à uma consciência de classe para que a professora/professor possa compreender-se enquanto ser social, que supere o senso comum e concomitantemente altere tanto as suas relações de trabalho quanto as condições objetivas da prática educativa. (op. cit., p. 91) Mas, para isso, é preciso saber ouvir e se dispor a ouvir o que seu aluno tem a dizer a respeito de si mesmo e do outro que com ele partilha a vida, partilha o dia-a-dia, incluindo o próprio professor. Porém isso não é nada simples, daí a surpresa do aluno das Classes de Aceleração Paulista ao descobrir que seu professor o ouve. Diz ele:

“Minha professora é diferente: ela me escuta, não me ignora, trata todo mundo igual, não trata melhor do que o outro” (In: Quinteiro, 2000)

Na tentativa de ouvir as vozes do outro, as falas que se seguem, são falas de crianças e jovens que chegam a escola pública, portando “marcas sociais” inscritas no corpo, postura, linguagem percepção de mundo e de realidade e que, de acordo com elas, “resignificam o mundo escolar através dessas relações, trazendo assim, para dentro dos muros da instituição aquilo que constantemente lhes é negado: suas histórias, sua cultura e seus mundos.” (Dayrell, 1996, p.138).

O que dizem e como pensam os alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro? Quinteiro (2000) ressalta:

- de longe a escola parece um presídio;
- (gostaria) de jogar uma bomba e explodir tudo;
- completava todos os tempos vagos com diversas coisas, até lazer para os alunos porque a gente não tem isso na escola;
- pintava a escola, ajeitava as janelas e fazia uma quadra de esportes;

- a cor é deprimente, é sinistra;
- muita gente discrimina a gente que estuda em escola pública, dizem que a particular é melhor, que dá mais atenção a eles (alunos), que não tem nada destruído e eles vêem isso e falam até mal da escola.

Por sua vez, os alunos das Classes de Aceleração Paulista dizem que gostam da escola porque:

- tem jogos, brincadeiras, video, biblioteca, mapas, globo, cartazes;
- o aluno pode levantar e conversar;
- antes (na escola comum) só escrevia, a outra professora não ensinava;
- nunca tive uma professora tão legal! Se eu erro, ela me ensina. (Quinteiro,2000)

O que se vê é que a criança ou o jovem na condição de aluno sabe e percebe o que o rodeia, sabe também o que quer para si e porquê. No entanto, o processo de ensino não estabelece um diálogo entre o conhecimento ensinado e a cultura de origem dos alunos, deixando de considerar as diferenças de sexo, idade, origem social e outras, para pensá-los homogeneamente, como se, enquanto alunos, aí estejam somente para aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano (Dayrell, op. cit., p. 155). O olhar do professor vê aos alunos apenas “como seres de cognição e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina.” Como de resto, já nos mostrou o cartum de Tonucci sobre a avaliação.

Os problemas pedagógicos postos pelas diferenças apontam, portanto, para uma dupla face: a das referências culturais múltiplas e a dos status sócio-econômico de crianças e jovens que chegam à escola pública com sede de conhecer e que com ela se decepcionam, tornando-se candidatos potenciais ao insucesso escolar.

Diante dos problemas aqui levantados e de muitos outros que o cotidiano escolar nos revela, há hoje, no mundo como um todo e na

escola em particular, uma preocupação em estabelecer uma educação voltada para o respeito pela diversidade. O que se busca é a tolerância social e política para uma ordem social potencialmente explosiva e violenta, dentro e fora da escola.

Neste contexto, a escola tem e deve assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes, formando professores e quadros teóricos, entre muitos outros pontos. Emergem dessa perspectiva, diferentes propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos. A questão será, então, como efetivá-las na prática, se tudo que foi dito aponta para a diversidade social e cultural de todos os envolvidos – dos professores e alunos aos quadros administrativos e dirigentes do processo educativo, na escola e fora dela? Como fazê-lo, se todos e cada um, atribuem uma multiplicidade de sentidos para o que é a escola e a significam de maneiras diversas, dependendo, como diz Dayrell, da cultura, dos projetos e dos anseios de cada um? Como saber escutar a criança e o jovem e receber deles a verdade daquilo que nos dizem?

A diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar. Nesta busca, pautam-se por princípios mais amplos e conseqüentes e tentam apoiar-se nas leis que regulam e orientam o processo educativo, entre elas a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Em que medida são eles suficientes e capazes de “iluminar” a prática pedagógica e instituir um processo real de aprendizagem? O que fazer diante das diferenças culturais, étnicas e de classe? Basta atribuir ao professor uma autonomia frente a realidade de seus alunos? Como vencer as dificuldades de um sistema educativo que se pauta em conteúdos escolares postos por uma cultura nacional e universal? Como definir o papel dos professores e dos alunos por meio de um conhecimento geral, abstrato e universal? Este conhecimento também é parte da formação do professor e que o desafia a compreender-se a si mesmo, entre o que acredita ser correto e o que experiencia na relação com seus alunos. Como, diante disso tudo, pensar a questão da tolerância e do direito de cidadania para todos?

Os problemas persistem e não têm respostas absolutas. Restam refletir sobre o outro e pensá-lo como algo que nos inquieta e nos surpreende, como diz Larrosa (1998), mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido. Nesta medida, o aluno diante do professor não é somente aluno, é também o enigma que nos desafia e desafia nosso conhecimento. Assume-se, assim, que não sabemos tudo, que não detemos todo o conhecimento disponível sobre a realidade e as coisas. Por este caminho, desloca-se o olhar e sua centralidade, para descobrir a alteridade e compreender o que cada um tem a dizer sobre si mesmo. Isto exige uma abertura para pensar o que somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte da nossa vida e estabelecer pontes, abrir portas, para que o trânsito no espaço comum seja solidário e democrático. Vale dizer, sem transformar o outro num igual sem face, mas admitir sua igualdade – de direitos, de cidadania ou o que mais seja –, preservando-lhe a diferença.

A imagem feita por uma criança africana em Portugal e um poema se colocam aqui como reflexos dos desejos dos homens a respeito de uma sociedade mais justa.

Trabalhos de Alunos



Patricia Sofia Caldeira Mota 09/05/96

Art. VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos.



ARTIGO VI - TODA PESSOA TEM O DIREITO DE SER, EM TODOS OS LUGARES, RECONHECIDA COMO PESSOA PERANTE A LEI.

<p>Seja em Paris ou na Espanha, No Zaire ou na Grã-Bretanha, Angola ou Botucatu; Moçambique ou Mar-de-Espanha, Fortaleza ou Transilvânia, Na Grécia ou Tomouetu.</p> <p>Na Rússia, Líbia ou Luanda, Rio de Janeiro e Holanda Até no Afeganistão, Nova York ou Cochabamba Belém, Groelândia, Irlanda, Tegucigalpa ou Japão.</p> 	<p>Seja mulher, seja homem, Seja criança pequena; Seja velho, seja moço, Use porte de safena; De pele negra ou mulata, De pele branca ou morena.</p> <p>Seja alto ou seja baixo, Que seja cego ou vidente, De mulata ou de bengala; Que seja bem diferente; Que seja bom do juízo, Até que seja demente. Goste de festa ou sossego, Goste de homem ou mulher; Tenha dinheiro na banca Ou seja um homem qualquer;</p>	<p>Temente a Deus ou bandido, Covarde, bom, corajoso, Furfurão ou comedido, Sem fé, crente ou piedoso; Elegante, bem-vestido, Desarrumado, andrajoso.</p> <p>Todo mundo, todo o tempo, Tem direito a proteção, A lei existe para todos, Sem nenhuma distinção, Pois somos todos pessoas! Não pode haver excessão!</p>
--	--	---

Ruth Rocha*

Trabalhe num bom emprego
Faça aquilo que puder.

*ESCRITORA PREMIADA, COM CERCA DE UMA CENTENA DE LIVROS, RUTH ROCHA NASCEU EM SÃO PAULO, CONVIVEU INTENSAMENTE COM CRIANÇAS DURANTE 15 ANOS, COMO ORIENTADORA EDUCACIONAL, DO COLÉGIO RIO BRANCO, SÃO PAULO. DESENVOLVEU UMA GRANDE HABILIDADE PARA LIDAR COM O MUNDO INFANTIL. SEUS TRABALHOS TRAZEM UMA ORIENTAÇÃO HUMANÍSTICA E CONSEGUE FAMILIARIZAR CRIANÇAS (DE TODAS AS IDADES) COM SUA PRÓPRIA HUMANIDADE.

Entre desejos, sonhos, princípios legais e políticas educativas, a diversidade social e cultural desafia nossas práticas e nossos valores e nos coloca diante de nosso enigma maior: a diferença do outro, a semelhança do mesmo.

Notas

- ¹ Poema de Stevenson citado por Margareth Mead In: Mead, Margareth & Metraux, Rhoda. *Aspectos do presente*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982
- ² Recupero aqui, parte de uma discussão apresentada em meu artigo "Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro", publicado no *Cadernos de Pesquisa*, N°.107, julho de 1999, p. 41-78

Referências Bibliográficas

- AUGÉ, Marc. *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro esse desconhecido In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e Etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Saberes locais, tramas identitárias e o sistema mundial na antropologia de Manuela Carneiro da Cunha. Entrevista a Kiko Ferrite, In: SEXTA-FEIRA - *antropologia, artes e humanidades*, São Paulo, 03 out. 1998.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- ITURRA, Raul. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher Publicações, 1990.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge & LARA, Núria Peres de (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de Doutorado. F.E./UNICAMP, abril de 2000 (inédita).
- SANTOS, Eliane. Quanto vale uma criança negra. Debate. In: SANTOS, Joel Rufino & VARGAS, Eduardo Viana (orgs.) *Literatura e Criança. I Encontro Local do Programa Quanto Vale uma Criança Negra*. Rio de Janeiro: ISER – Instituto de Estudos da Religião, 1989.
- SANTOS, Joel Rufino. Quanto vale uma criança negra. Idéias em debate. In: SANTOS, Joel Rufino & VARGAS, Eduardo Viana (orgs.) *Literatura e Criança. I Encontro Local do Programa Quanto Vale uma Criança Negra*. Rio de Janeiro: ISER – Instituto de Estudos da Religião, 1989.
- SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel (coord.) *As crianças: Contextos e Identidades*. Centro de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 1997
- STOLCKE, Verena. Cultura européia: uma nova retórica de exclusão? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, n. 22, jun. 1993.
- TERENA, Marcos. Identidade Terena em contextos pluriculturais. Entrevista a Narcimária C.P. Luz. In: LUZ, Narcimária C.P.(org.). *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador: Secretaria da Educação – SECNEB. 1996.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VARGAS, Eduardo Viana. Devir e Diferença.: considerações micropolíticas a respeito dos modos de expressão semiótica das crianças. In: SANTOS, Joel Rufino & VARGAS, Eduardo Viana (orgs.) *Literatura e Criança*. I Encontro Local do Programa Quanto Vale uma Criança Negra. Rio de Janeiro:ISER – Instituto de Estudos da Religião, 1989.

Resumo

Usando imagens como suporte lingüístico, o texto procura alertar professores para a necessidade de recuperar e ensinar às crianças o respeito mútuo entre os diferentes: índios, negros, mulheres, crianças, deficientes e muitos outros. Para tanto, coloca a alteridade como horizonte a ser alcançado na educação e na escola, cujo desafio está em compreender a relação ensino-aprendizagem como processo cultural, baseado na troca permanente entre diferentes.

Palavras-chave: educação, cultura, diversidade, escola.

Abstract

Using images as a linguistic framework, the article seeks to increase the awareness of teachers to the necessity of recovering and teaching children mutual respect among the different: natives, blacks, women, children, mentally and physically challenged ones, and many others. In order to do so, it establishes the alterity as the goal to be reached in education and schools, whose main challenge is to understand the teaching-learning relation as a cultural process based on a permanent exchange among the different subjects.

Key-words: education, culture, diversity, school.

Neusa Maria Mendes de Gusmão
é professora da Faculdade de Educação da Unicamp