

## TENTANDO COMPREENDER UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho\*

**RESUMO :** Este artigo analisa uma experiência educacional ocorrida em unidade de Educação Básica do município de Belém, em uma escola conveniada com a Secretaria de Educação do Pará. Compreende-se a referida experiência como momento de prática educacional participativa, dialógica. Desenvolve-se a análise a partir de algumas das categorias da Antropologia Cultural (diversidade, diferença e cultura), no seu entrelaçamento com a Educação. O fato desencadeador da reflexão foi a discriminação de duas professoras pela mãe de um estudante da escola. Analisando a distância, infere-se que é necessário o pertencimento para nos sentirmos parte integrante de um determinado grupo ou de uma sociedade, dado que, entre nós, correntemente, o diferente pode causar tensão e gerar insegurança. Mas, quem define o que é igual ou diferente?

*Palavras Chave: Educação, Diversidade e Diferença; Cultura.*

### TRYING TO UNDERSTAND AN EXPERIENCE IN EDUCATION

**ABSTRACT:** This article analyses an educacional experience carried out a Basic Educacional Unit in Belém, Pará, Brazil at an school sponsored by the Department of Education of the State of Pará (SEDUC) as for an oppotunity to discus an dialogue and participated educational pratices. The analysis is developed on the basis of Cultural Anthropology concepts – diversity, diferece and culture – in its ties with Education. The main reflection focuses a student´s mother prejudice against two teachers due ones a) skin collar and b) physical impairment, respectively. Upon a deeper analysis it is infered that the sense of “belonging” is necessary to make us feeling part of a given group or society, as among us the “different” currently causes tension and insecure feelings. But who defines what is the equal or the different?

*Key Words: Education; Diversity and Difference; Culture.*

### Introdução

Este trabalho analisa uma experiência educacional ocorrida em uma unidade de Educação Básica, do bairro do Bengui, no município de Belém: uma escola em regime de convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará, no contexto de uma experiência de educação enquanto prática de libertação e de autonomia. A análise será desenvolvida a partir de determinados conceitos da Antropologia Cultural no seu entrelaçamento com a Educação, quais sejam, diversidade, diferença e cultura.

Muito embora não se trate de uma análise histórica propriamente dita, a história assume, aqui, particular relevância, no sentido de melhor permitir, a partir de um fato ocorrido no cotidiano escolar, contextualizar a escola<sup>1</sup>. No que concerne aos aspectos metodológicos, este trabalho resulta de uma análise reflexiva e documental, na qual foi também, utilizada a entrevista não estruturada como instrumento de coleta de dados, de modo a permitir a reconstituição, bem como a elucidação de alguns aspectos da experiência.

## Contextualizando a experiência

No início da década de 1980, o Movimento de Emaús<sup>2</sup> – que, à época, chamava-se República do Pequeno Vendedor – desenvolvia um trabalho de formação e conscientização junto às crianças e adolescentes que trabalhavam no mercado informal – ocupando-se da venda de jornais, sacos, verduras, tapiquinhas, etc. –, nas ruas da cidade de Belém do Pará, no Norte do Brasil. Os educadores de rua<sup>3</sup> usavam como estratégia para envolver essas crianças e adolescentes nas ações educativas uma abordagem inicial, ao que se seguia o convite para almoçar no restaurante, especificamente destinado para esse fim. Após a refeição, ocorriam momentos de formação, a partir de temas sugeridos pelas próprias crianças e adolescentes.

O vivenciar desta experiência levou o grupo de educadores a refletir sobre a incompletude do próprio trabalho, visto que os momentos de encontros mais prolongados restringiam-se ao horário do almoço, tempo considerado insuficiente para a realização de uma atividade mais consistente e mais abrangente no que concerne à formação para a cidadania.

Aliada à vontade política de desenvolverem um trabalho que envolvesse também a família das crianças e adolescentes com os quais interagiam, o grupo de educadores idealizou uma experiência em que moradia, trabalho e estudo pudessem estar (re)unidos. Desse modo, as famílias iriam morar e, igualmente, estudar, trabalhar conjuntamente. Poderiam, enfim, ter uma vida comunitária, em um mesmo espaço físico para buscarem vivenciar uma nova ética, assente nos valores da solidariedade, do trabalho coletivo e do respeito para com as pessoas e para com o ambiente.

Para tentar concretizar tal utopia, o Coordenador Geral do Movimento<sup>4</sup> iniciou a busca do terreno, tendo recebido da Prefeitura uma área adequada para os objetivos propostos, em um bairro periférico de Belém (Bengui), que, à época, contava com, aproximadamente, noventa mil habitantes, oriundos, em geral, do interior do Estado do Pará e que, após algumas passagens por outros bairros da cidade de Belém, aí se estabeleceram em busca de trabalho e sobrevivência, constituindo, portanto, uma população de baixa renda. Os homens, em geral, dedicavam-se ao trabalho informal, compartilhando com seus filhos essa atividade. As mulheres, por sua vez, tinham como principal ocupação o emprego doméstico. No bairro de Bengui, os(as) moradores(as), em geral, apresentavam traços étnicos de negros, índios ou caboclos, estatura mediana, traços característicos da maioria da população que habita a região amazônica. Foi, pois, nesse bairro que o projeto pretendia estabelecer-se. Para sua implantação, evidenciou-se, rapidamente, a necessidade de uma escola. Mas que escola?

Desse Movimento, participava uma estudante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia<sup>5</sup>, da Universidade Federal do Pará – que me convidou a auxiliar na reflexão sobre que escola melhor adequar-se-ia a um projeto dessa natureza. A partir de então, comecei a integrar esse grupo, contribuindo na construção do projeto político-pedagógico da escola que viria a ser implantada.

A discussão do projeto político-pedagógico dessa escola teve seu início pela definição de que homem/mulher gostaríamos de ajudar a construir e para que sociedade. As indicações convergiram para a pedagogia montessoriana, em virtude dos princípios que norteiam a filosofia desta concepção, a saber: liberdade de escolha, autonomia, respeito pelo ambiente e pelas pessoas, auto-atividade, desenvolvimento do espírito crítico, auto-correção, dentre outros. Destaco, ainda, como princípio geral desta proposta, a discussão democrática, a deliberação coletiva e a gestão colegiada, visto que contávamos, já nessa

época, com o Conselho Escolar.

Definimos então, que essa escola teria como finalidade:

[...] ajudar o aluno a se desenvolver, de modo a permitir que cada um se construa interagindo solidariamente com os demais colegas, discutindo os dados da realidade e buscando intervir nela de forma crítica e construtiva.

Para conseguirmos estas finalidades em longo prazo, a escola deverá estar em permanente intercâmbio com a comunidade através de reuniões sistemáticas, onde serão discutidos todos os problemas referentes à Escola e ao bairro.

Em nível de sala de aula, iniciaremos pela organização do ambiente, de forma que este seja um convite à atividade e permita a livre movimentação dos alunos. Ele próprio escolhe o trabalho que quer desenvolver e permanece nele até quando sua necessidade ou curiosidade estiver satisfeita.

Estas atividades serão organizadas considerando o período sensível da criança e os conteúdos curriculares. Estes terão que considerar como fundamental a realidade local, com a sua história, com o seu vocabulário, com as suas festas, o seu modo de vida, os meios de locomoção, em suma, respeitar os valores existentes na comunidade.

Ainda como suporte para o desenvolvimento das atividades de ensino, apoiar-nos-emos em material pedagógico especializado, que concretizarão as informações que colocaremos à disposição da criança.

No que concerne à comemoração de datas consideradas significativas, a escola não ficará alheia, mas participará no sentido de informar enfocando o aspecto cultural de cada um deles, desmistificando o consumismo que, em geral, as acompanha.

Fica portanto, evidente que todo e qualquer planejamento a ser desenvolvido na escola, será feito com a participação conjunta de todos os segmentos da escola, ou seja comunidade, pais, professores, alunos e grupo de Reflexão da República, Conselho da Escola e Assembléia Geral da Escola.

Como sistema de avaliação, tanto do ensino como da escola, serão feitas permanentemente reuniões de estudo, de reflexão, incluindo os componentes já citados. Em nível de ensino, serão efetuadas avaliações mensais do professor, feita pelos alunos e direção da Escola. Esta sugestão foi feita pela comunidade com aprovação dos professores.

A conservação e limpeza do ambiente serão feitas conjuntamente pelos alunos e professores, bem como estes acompanharão permanentemente os alunos, tanto nos momentos de lazer, como por ocasião da merenda (TANCREDI, 1986, p. 1).

O sujeito da aprendizagem seria, portanto, o próprio estudante e o objetivo precípuo deste processo seria a formação do(a) cidadão(ã) crítico(a), autônomo(a) e independente, em que o respeito às pessoas, ao ambiente interno e externo e aos materiais fossem princípios educativos desta experiência pedagógica. Objetivava-se, ainda, ao auxiliar na formação de cidadãos(ãs), que todos fossem sujeitos de si mesmos e atores da história de sua comunidade, comprometidos com a transformação da realidade social, visando a construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária. Essa era a utopia. A Escola dedicava-se à Educação Pré-escolar e às séries iniciais do Ensino de 1º Grau, hoje Ensino Fundamental, formando os/as filhos/as de trabalhadores/as. Em uma fase posterior,

chegou-se a implantar todo o Ensino de 1º Grau e a Habilitação Magistério.

Para a concretização do projeto político-pedagógico que nos propúnhamos desenvolver, alguns aspectos deveriam ser considerados, tais como: espaço físico, estrutura curricular e a proposta didático-pedagógica.

Nesse sentido, o ambiente deveria ser organizado, contendo diferentes possibilidades de trabalho que contemplassem todas as disciplinas, com diversificados níveis de complexidade do conteúdo e com o suporte de materiais de desenvolvimento, entendidos enquanto mediações para que a criança pudesse construir sua aprendizagem de modo mais independente.

O ambiente de atividades deveria dispor, ainda, de móveis que permitissem à criança ter livre movimentação, permitindo-lhe o acesso aos livros, aos materiais e às propostas de trabalho em um exercício de autonomia e independência, ensejando a livre escolha, tanto em relação à disciplina e ao conteúdo que quisesse estudar, como, também, à forma como desenvolveria o seu estudo. Ou seja, a criança poderia optar ou por uma atividade individual, ou com mais um colega, ou em grupo, visto que poderia transportar mesas e cadeiras, como estender um tapete e trabalhar no chão, pois tudo estava adaptado, proporcionalmente, ao seu tamanho e idade. Acreditávamos, portanto, que o exercício da livre escolha e a possibilidade de o próprio aluno praticar, quotidianamente, essa relativa autonomia e independência, bem como participar de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula e na Escola contribuiriam para a formação cidadã subjacente ao projeto político-pedagógico.

A proposta indicava, ainda, a manutenção da limpeza da sala de aula favorecendo, a todos os que a freqüentavam, a fruição de um ambiente limpo e saudável.

A premissa fundamental da proposta político-pedagógica da Escola era a de que as aulas deveriam partir da realidade dos estudantes. Para isso, os professores visitavam com seus alunos, o bairro ou outro local que lhes permitisse pesquisar *in loco* seu objeto de estudo, não se restringindo, portanto, à sala de aula. Os alunos, por sua vez, deveriam construir seus livros e cartilhas, não tendo, portanto, o livro didático o caráter de livro texto obrigatório na Escola. Além da produção de textos, a escola contava com sala de leitura e aqueles estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem recebiam orientação individual.

Quem seriam os professores dessa Escola?

A opção inicial do grupo foi escolher professores que residissem no próprio bairro, pois acreditávamos, equivocadamente<sup>6</sup>, que estes seriam mais comprometidos com o projeto político-pedagógico da Escola. Assim, começamos a buscar os professores do bairro, cadastrá-los, pois, os mesmos deveriam participar de cursos sobre a pedagogia montessoriana.

Enquanto discutia-se a concepção de escola e a constituição do quadro docente, chegava-se, concomitantemente, às famílias a partir das crianças e adolescentes já incluídos no trabalho da República do Pequeno Vendedor. O critério para a escolha da família foi, entre outros, o da maior carência econômica, determinada pelos seguintes indicadores: pai e mãe desempregados, sem ter casa para morar, maior número de filhos. Estabelecidos os critérios, após longa discussão, passou-se a seleção das famílias<sup>7</sup>, seleção essa que teve como princípio básico o querer da família em participar dessa experiência. Paralelamente à escolha das famílias, iniciou-se a limpeza do terreno e a construção das casas para onde seriam deslocadas as famílias.

Feita a transferência de algumas famílias e estas residindo e trabalhando na mesma área, teve início uma série de conflitos, pois a proposta de morar em comunidade entrou em choque com a de uma vida bastante socializada, em virtude da história de vida

das pessoas, acostumadas que estavam a práticas fundadas nos valores individualistas de uma sociedade hierarquizada, qual seja, a sociedade capitalista em se vive.

O grupo, diante desses fatos, reuniu-se com as famílias para decidir o que fazer. A opção foi fazer desse projeto uma experiência de educação popular no bairro. As famílias retornaram ao bairro de onde eram oriundas.

Com o redirecionamento do projeto, entramos em contato com pessoas ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) e à Associação de Moradores, a fim de conhecer quais as necessidades do bairro. Uma das grandes demandas era por escola, pois, um bairro em franca expansão, possuía tão somente uma única escola. Optou-se, então, pela implementação de uma escola, indo ao encontro dos anseios dos moradores. Adotamos como metodologia para a sua organização a consulta às famílias do bairro sobre que tipo de escola queriam para seus filhos. No que concerne à concepção de escola, o diferencial, do ponto de vista dos moradores, deveria ser a preocupação com o ensino de uma profissão.

Após a definição do projeto político-pedagógico – incluindo a profissionalização voltada ao ensino do plantio de hortaliças e à criação de pequenos animais – foi iniciada a formação de professores em conformidade com a concepção filosófica da pedagogia montessoriana, por meio de cursos com duração em torno de 120 horas<sup>8</sup>.

Os professores, indicados pelo Movimento de Emaús, eram contratados em tempo integral e lotados na Escola, mediante um convênio com a Secretaria de Educação<sup>9</sup>. Como não se contava, ainda, com o prédio escolar, dada a carência de recursos financeiros, a Escola funcionou, inicialmente, no interior de um barracão, que, anteriormente, havia abrigado um estábulo.

Nesse ano, entretanto, por motivos políticos – incompatibilidade entre o Ministro da Educação<sup>10</sup> e o Governador do Estado do Pará – os recursos do salário-educação foram administrados pela extinta Delegacia Regional do Ministério da Educação (DR1) e não pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, como vinha acontecendo.

O então Delegado do Ministério da Educação<sup>11</sup> procurou-nos para dar essa informação e perguntar se não queríamos construir uma escola, visto que o trabalho que desenvolvíamos era de caráter público e gratuito, com uma perspectiva inovadora, pois que destinada aos trabalhadores e seus filhos e adaptada a essa realidade.

Para a construção da escola, o Coordenador do Movimento solicitou a um professor do Curso de Engenharia Civil, da Universidade Federal do Pará<sup>12</sup>, que fizesse um projeto. Pronto o projeto, marcou-se uma reunião para a discussão do mesmo com o conjunto de educadores que integravam o corpo docente. Ao apresentá-lo, no entanto, o projeto em nada diferia dos projetos de qualquer escola, com as salas de aula umas ao lado das outras, sem qualquer inovação ou diferencial. Começamos, então, a discutir os critérios que deveriam ser considerados nesse projeto de construção. Dentre eles, destaco: a) a estrutura física da Escola deveria considerar as especificidades regionais, em virtude de o clima ser muito quente e chover muito, o que deveria demandar um material que garantisse uma temperatura ambiente agradável, que protegesse as salas de aula da chuva; b) possibilidade de livre movimentação dos alunos; c) boa visibilidade de todos os ambientes e d) construção de armários para que o material, dos professores e alunos, fosse guardado na própria sala de aula.

Tomando esses critérios como base para o projeto da Escola, fomos estudar as especificações educacionais para a construção de prédios escolares. Na definição do espaço físico, após longas discussões, o coordenador do Movimento, como que por um *insight* fantástico, perguntou: “por que não fazemos as salas em forma de ocas, formando uma maloca?”. E, assim, foram construídas ocas, formando uma maloca coberta de palha,



distribuídas em forma circular, ao longo do terreno, somando um total de dezesseis salas de aula. Essas ocas eram sustentadas por esteios laterais, sem, portanto, o esteio central.



Figura 1 – Crianças frente à maluquinha que é sala de aula (O LIBERAL, 1984).

Destaco a discussão coletiva, como um dos princípios eleitos para a experiência pedagógica a que nos propúnhamos, envolvendo professores, corpo técnico e administrativo – ressaltando-se a presença das merendeiras, vigias e demais pessoas do corpo de apoio com direito a voz e voto –, bem como representantes da comunidade. Essa vivência democrática tornou-se uma característica fundamental desse trabalho, que foi, paulatinamente, ampliando o espaço de decisão ao longo dos anos.

No dia de iniciar o ano letivo, no ano de 1983, todo o grupo de educadores estava um pouco apreensivo em função do tipo de construção da escola, pois não saberíamos como o mesmo seria recebido pela comunidade. Para surpresa da equipe, todos ficaram contentes. Ocorreu, no entanto, um fato inusitado, por uma razão imprevista: entre o corpo docente havia uma professora negra<sup>13</sup> e outra com um pequeno comprometimento físico no pé<sup>14</sup>. Para constrangimento geral, uma senhora, ao perceber no corpo docente tinham estas duas professoras, comentou o seguinte: “não quero que meu filho estude nem com professora negra e nem com aleijada!”.

É, precisamente, sobre este fato que pretendo me deter.

### **Nessa experiência teria lugar para o inusitado?**

Na ocasião, nós, professores e dirigentes da escola, ficamos atônitos e dizíamos a essa mãe: “antes de qualquer atitude sua, observe o desempenho das professoras”. O ocorrido causou-nos impacto, sobretudo, porque a professora, discriminada pela cor negra, era semelhante à maioria dos moradores desse bairro, pertencendo ao mesmo grupo étnico. Por que, então, tal discriminação? Não conseguíamos entender sua razão, visto que os objetivos da escola voltavam-se à formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e autônomos(as) independentemente de suas etnias e, sobretudo, porque a escola foi coletiva e cuidadosamente organizada, contando com a participação ativa das entidades e de moradores do bairro e, principalmente, porque a escola foi pensada para estar encharcada pela cultura envolvente, com professores do bairro para os quais era destinada uma atenção especial no que concerne à formação, com tempo reservado para estudo e confecção de material, com acompanhamento da direção da escola. Enfim, uma escola preocupada com

as pessoas, com a auto-estima dos alunos, com a participação da comunidade escolar e de representantes da Associação de Moradores, que participava das lutas do bairro e da cidade por melhores condições de vida dessa população.

Uma escola que compreendia a especificidade do seu quadro discente, tanto que permitia o ingresso no horário mais conveniente para os alunos trabalhadores, não exigia uniforme, quer por questões econômicas, quer para não encobrir diferenças, o que, aliás, foi decidido, conjuntamente, com os pais e mães. Uma escola que, já na década de 1980, mesmo antes da Constituição Federal de 1988, praticava a gestão democrática, discutindo suas ações não só com os segmentos da comunidade escolar, mas, também, com as entidades do bairro, participando de suas lutas.

Será que o conjunto de professores e dirigentes desta Escola teve como centralidade o processo pedagógico a ser desenvolvido no interior da instituição em detrimento de suas relações com a sociedade envolvente, ainda que tenha buscado nela o tipo de escola que queriam? A busca foi importante, porém, insuficiente para apreender a complexidade sociocultural presente nesse bairro.

Estávamos preparados para o inusitado?

Esse fato sempre esteve presente em minha memória. Por que me incomodou tanto? Que razões teriam levado a mãe do aluno a arrolar fatos de natureza diversa como se fossem semelhantes, a fim de abrigar neles seu preconceito?

Hoje, refletindo sobre o ocorrido – com o distanciamento que o próprio tempo se incumbem de estabelecer – talvez possa entendê-lo a partir de categorias iluminadas pela Antropologia, tais como, cultura e diferença, bem como pela de ideologia subjacente à sociedade brasileira, impregnada que está pela cultura eurocêntrica, cujo modelo é o homem branco, cristão, europeu, “civilizado”.

Vivemos em uma sociedade capitalista – dividida em classes sociais, que estabelecem relações perpassadas pelo poder e pela hierarquia –, cujo passado escravista, em que o negro era o dominado, o submisso, o escravo, presentifica-se no inconsciente coletivo, não para questionar ou ressignificar essa história, mas para rejeitá-la, para recusá-la para si, negando-a, no interior de um processo que enseja a amnésia social. A escravidão, presentificada no inconsciente, não nos leva a entender que a escravidão foi fruto de uma opção político-econômica e, portanto, uma construção social dos sujeitos que, nesse dado momento, foram protagonistas da história. Não nos leva a potencializar o passado, aprendendo com o sofrimento daqueles que foram excluídos, marginalizados da riqueza que produziam.

A professora negra e a deficiente física são as “diferentes”, as “outras”. Mas o que é ser diferente? Nas palavras de Brandão:

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 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 uma sociedade. Depende também do olhar do qual nós nos olhamos (BRANDÃO apud GUSMÃO, 2003, p. 86-7).

É a sociedade que diz quem é o diferente e, se é diferente, a sensação que fica é a do não pertencimento, da desigualdade, da não inclusão entre os “ditos normais.” É como se essa mãe afirmasse o não querer que seu filho fosse diferente dos demais alunos da Escola. Ele devia ser igual. E o que é ser igual? Quem diz o que é igual?

Aqui se entrecruzam a Antropologia e a Educação. Melhor dizendo, se confrontam, visto que, enquanto a Antropologia busca na alteridade, na diversidade, na diferença o substrato, o fundamento da *leitura* de seus objetos de estudo, a Educação, enquanto uma prática social, persegue a homogeneidade, informando-se de conceitos genéricos, universais, que pouco ou nada auxiliam a análise do que se passa no cotidiano das relações escolares.

Essa senhora buscava o igual para o seu filho, porque, possivelmente, o diferente gera tensões, o inusitado, o que não está previsto, foge às normas, ao estatuído.

E o que é o igual?

Novamente, deparamo-nos com uma construção social, pois, o igual e o diferente são conceitos relacionais. De que lugar estamos falando para considerar ou igual, ou diferente? Que critérios nos informam, ou melhor, informaram esta mãe? Poderia o protótipo do/a professor/a – do tipo europeu –, em um país que se percebe branco, ser o que estava presente no desejo expresso por essa mãe? A possibilidade de ter uma professora “diferente” poderia gerar uma educação também diferente? Por que o diferente causa apreensões?

A resposta a essas questões pode encontrar morada no fato de, não raras vezes, o diferente ser tratado como desigual. E desigual, nesse contexto, pode ser entendido como inferior. Ser diferente, contudo, não significa ser inferior ou superior, mas, sim, ser singular, ter especificidades que conformam a identidade do sujeito e que, no âmbito dos relacionamentos interpessoais, possibilita o intercâmbio de experiências. É o diferente que nos enriquece. No dizer dos franceses: “*vive la difference*”

Uma outra categoria que pode ser considerada nesta análise é o racismo, pois vivemos em uma sociedade que se pensa branca, considerando inferiores os negros, subalternos, incapazes, menores.

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 da diferença como garantia da igualdade (SANTOS, apud GUSMÃO, 2003, p. 90).

A democracia racial – entre outros preconceitos, considerados, por alguns autores, presentes na sociedade brasileira – não poucas vezes, contribui para mascarar o racismo, pois, em uma situação de classes, também estão presentes preconceitos raciais, étnicos, de gênero, religiosos, bem como valores que informam a realidade sociocultural e que precisam ser entendidos por aqueles que se movem no solo escolar.

Cultura, neste artigo, é, então, entendida como:



[...] modos de viver, sistema de participação, sistema de valores e de criações de um povo ou de grupos sociais. Trata-se de um sistema organizado de símbolos significantes que dirige o comportamento humano e é compartilhado pelos membros de uma dada sociedade (GUSMÃO, 2003, p.108).

Provavelmente, os valores que informavam essa mãe diferiam, em alguns aspectos, ao menos, daqueles presentes na organização dessa Escola e poderiam explicar o estranhamento, por parte da equipe de educadores, face ao preconceito evidenciado pela mãe em questão.

### **Estaria o diferente presente na educação dessa escola?**

No início dos anos 1980, o país vivia um período de redemocratização, com a reorganização dos movimentos sociais, dos sindicatos, das associações de moradores e dos partidos políticos, com intensa pressão da sociedade civil por eleições diretas para os cargos executivos majoritários nas três esferas. Era um momento histórico propício para idealizar uma experiência de educação popular formal.

Assim, movidos/as pela vontade política de construir uma escola que, realmente, atendesse aos filhos/as dos/as trabalhadores/as e dos/as pequenos/as trabalhadores/as que eram os/as nossos/as alunos/as, visando a possibilidade de fazer uma experiência pedagógica inovadora, o grupo de educadores/as que levou em frente esse trabalho refletia e discutia cada etapa do trabalho e, à medida em que iam surgindo os problemas e dificuldades, soluções coletivas iam sendo implantadas, consubstanciadas em diferentes níveis: cursos, merendas mais nutritivas para combater a grave desnutrição existente entre os/as alunos/as, promoções automáticas, criação de salas ambientes especializadas por área de estudo, sistemas de rodízio para os alunos/as, ou, ainda, a dedicação em tempo integral dos professores.

O que seria o diferente, nessa Escola? Diferente em relação a quê? Com muita frequência, ouvíamos os/as professores/as afirmarem: “Esta é uma escola diferente”.

A diferença estabelecia-se, pois, em relação a outras escolas que conheciam, ou em que haviam trabalhado. Esse era o parâmetro, em que pese fosse uma escola em regime de convênio – e essa foi a opção, dado que tínhamos consciência de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Era uma escola absolutamente gratuita, graças ao apoio financeiro de uma ONG.

O diferente estava, também, na gestão, que hoje é qualificada, constitucionalmente, como democrática, visto que na Escola já funcionava o Conselho Escolar, a participação dos alunos em nível de sala de aula – não somente na organização do ambiente, mas na escolha das atividades, na produção de cartilhas e/ou textos. Do mesmo modo, o diferente residia na integração com a comunidade: não de sentido único, mas, da Escola para a comunidade e desta para a Escola.

O diferente estava no projeto político-pedagógico da Escola, nos materiais utilizados, confeccionados, em grande parte, pelos/as próprios/as professores/as, considerando a cultura envolvente e os níveis de aprendizagem dos/as estudantes.

O diferente estava no planejamento curricular, sempre antecedido por um diagnóstico da realidade e de cursos previamente acordados, cursos esses abertos às outras escolas do bairro.

O diferente estava na participação dos/as professores/as ou em cursos – de interesse ou deles/as, ou da escola –, ou em outros ambientes, nos quais sempre se destacavam.

O diferente estava, ainda, na participação no Sindicato dos Professores, que contava com professores/as da Escola para lutar pelas reivindicações da categoria.

### Considerações finais

Um trabalho educacional que se queira inserido no contexto cultural e que dê conta de praticar uma pedagogia da inclusão, em que os sujeitos envolvidos sejam protagonistas de suas histórias e em que a aprendizagem considere os conteúdos, valores e saberes presentes nessa realidade, deve, necessariamente, atentar para a diversidade sociocultural e étnica da sociedade envolvente.

Pertencer a uma determinada camada social – no caso, a de baixa renda –, não significa estar imune aos preconceitos raciais e ideológicos. Compreende-se, pois, o querer pertencer ao conjunto daqueles que a sociedade elege como “iguais”, repudiando, portanto, o “diferente”.

Buscar o significado de fatos que ocorrem no cotidiano e procurar conhecer, pesquisar e analisar os mecanismos que levam à exclusão, pode ajudar, em muito, a se construir uma escola em que o diferente e a diversidade estejam presentes e conduzam à formação de cidadãos que tenham na diferença a possibilidade de intercomplementariedade. Esta formação é certamente fundamental a uma sociedade em que o respeito, a tolerância e a reciprocidade sejam valores significativos e considerados.

### Notas

---

\* Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação, Área de Concentração: Sociedade, Educação, Política e Cultura (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Departamento de Administração e Planejamento da Educação.

<sup>1</sup> A partir desse momento, referir-me-ei à escola em questão tão somente como “Escola”.

<sup>2</sup> O Movimento de Emaús é uma organização não governamental, localizada em Belém do Pará, fundada em 1970. Dedicar-se ao trabalho com os meninos e meninas de rua para que estes conquistem cidadania, tendo, quatro expressões: República do Pequeno Vendedor, Campanha de Emaús, Cidade de Emaús e Centro de Defesa do Menor.

<sup>3</sup> Designação atribuída aos profissionais que interagem com os meninos de rua, no espaço da rua.

<sup>4</sup> O Coordenador do Movimento República do Pequeno Vendedor era o Padre Bruno Sechi, da Congregação Salesiana.

<sup>5</sup> Seu nome é Nilza Bentes.

<sup>6</sup> Digo *equivocadamente*, pois, o fato de morar no mesmo bairro onde se trabalha não implica, necessariamente, assumir um compromisso político para com os filhos dos trabalhadores que essa proposta representava.

<sup>7</sup> A equipe que visitou as famílias e procedeu à seleção era coordenada por Henrica Aleganda, conhecida como Henriete, assistente social, pertencente à Ordem Religiosa das Irmãs Médicas Missionárias.

<sup>8</sup> O curso sobre a pedagogia montessoriana foi ministrado pela Professora Maria Teresa Jorand que, à época, dirigia a Escola Colmeia, no Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> O Secretário de Estado da Educação do Pará, à época, era o professor Wilton Moreira.

<sup>10</sup> O Ministro da Educação era o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho.

<sup>11</sup> O Delegado do MEC, no Pará, era o professor Meirevaldo Jonair Paiva.

<sup>12</sup> O engenheiro civil Carlos Alberto.

<sup>13</sup> Professora Maria José Costa de Castro.

<sup>14</sup> Professora Elita da Silva Freitas.

**REFERÊNCIAS**

GUSMÃO, N.M.M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Editora Biruta, 2003.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. Rio de Janeiro: Flamboyant. s.d.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

TANCREDI, A.M.O. **Ofício nº 03/86**. Escola de 1º e de 2º Graus Cidade de Emaús. Belém, 21 de janeiro de 1986. Mimeo.